

Elena Burga

Los procesos de aprendizaje
en la formación docente:
una mirada desde el Nuevo Enfoque
Pedagógico y la interculturalidad

3

© *Los procesos de aprendizaje en la formación docente:
una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA - GTZ
Componente de Educación Bilingüe Intercultural
Casilla Postal 1335, Lima 18, Perú
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz.org.pe

Cuidado de edición: Roberto Zariquiey
Responsable de publicaciones: Sandra Carrillo

Impreso en el Perú - *Printed in Peru*
Primera edición, setiembre del 2004
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el depósito legal, Registro N°: 1501052004-6239

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

Contenidos

1.	Presentación	5
2.	El Nuevo Enfoque Pedagógico y los procesos de aprendizaje en la formación docente	9
2.1	El uso de dinámicas motivadoras	11
2.2	La ambientación de las aulas	13
2.3	¿Construcción de aprendizajes o sólo activismo?	15
2.4	La recuperación de los conocimientos previos y el aprendizaje significativo	17
2.5	El rol del docente como facilitador	18
3.	Enfoques y estrategias didácticas en la educación superior	21
3.1	Saber pedagógico y actuar pedagógico	21
3.2	Currículo y didáctica	23
3.3	La organización del aprendizaje y sus posibilidades	27
4.	Rompiendo esquemas metodológicos: hacia una didáctica intercultural	33
4.1	Didáctica e interculturalidad	34
4.2	Asumiendo nuevos retos	41
5.	A modo de reflexión final	43
6.	Referencias bibliográficas	45

1. Presentación

Desde hace aproximadamente una década, en el Perú se propugnan, en todos los niveles del sistema educativo, las ideas y propuestas didácticas del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). Diversos programas y actividades, promovidos desde el Ministerio de Educación, desde diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y desde otras instituciones educativas, han difundido en los últimos años los nuevos paradigmas de lo que se llama la «Nueva Pedagogía». Si bien la mayor parte de las capacitaciones han estado dirigidas a docentes de educación básica, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), en tanto entes formadores de maestros, no podían quedar al margen de estas innovaciones y han tratado de incorporarlas en las propuestas didácticas a partir de las cuales llevan a cabo la formación docente. Además, muchos de estos ISP han asumido el rol de Instituciones Formadoras de Docentes en Servicio (IFDS)¹ en las capacitaciones promovidas por el Ministerio de Educación y ello les ha permitido estar al día en todo este proceso de cambio.

Sin embargo, como se sabe y como lo evidencian los resultados de las pruebas nacionales e internacionales de medición de logros y mejoramiento de la calidad de la educación,² la situación sigue siendo muy crítica. Pese a todos los esfuerzos del Ministerio de Educación (MED) y a la inversión económica que significó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el último concurso público para el nombramiento de plazas docentes, realizado en febrero del 2002, demuestra que, como señala Cuenca (2003: 95), «...la situación de los docentes en servicio es en extremo deficiente en cuanto a conocimientos generales y aspectos pedagógicos del trabajo en el aula».

Aunque los resultados de estas pruebas, en términos generales, pueden ser considerados muy relativos a la hora de dar cuenta de «la calidad de la educación», más aún en un país tan diverso culturalmente y tan desigual económicamente como el Perú, sí

¹ La sistematización del PLANCAD elaborada por Ricardo Cuenca indica que el 50% de IFDS (antes Entes Ejecutores) del PLANCAD en todo el país estuvo integrado por institutos superiores pedagógicos y, de ellos, el 70%, correspondía a entidades públicas.

² Entre estos instrumentos de medición, en lo que toca a los de corte internacional, puede mencionarse a la prueba LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa) de la UNESCO y a la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Por su parte, entre las nacionales, tenemos al concurso público de nombramiento de docentes del 2002, así como otras a pruebas nacionales de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa.

son indicadores que deben obligar a un replanteamiento de las políticas educativas y de los distintos programas que se vienen ejecutando desde el MED para salir de la crisis. Es importante, por ello, hacer un alto en el camino y reflexionar sobre los factores que están influyendo en esta falta de logros y sobre las acciones que hay que desarrollar para seguir avanzando en la construcción de propuestas alternativas. Los docentes de formación magisterial, en especial, debemos asumir una postura reflexiva y crítica con respecto a nuestra práctica como formadores de futuros maestros y evaluar la forma en que la concebimos y la desarrollamos en el aula, así como sobre los distintos elementos que la condicionan. Sólo a partir de estas reflexiones, podremos entender los desafíos que nos plantea nuestra realidad educativa en concreto, con el fin de dar respuestas más creativas y pertinentes.

El presente trabajo está orientado, precisamente, a promover una reflexión sobre algunas de las características que presenta nuestro quehacer educativo en el aula, en tanto formadores de institutos superiores pedagógicos. Queremos revisar, en especial, la manera en que venimos conduciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestras estrategias metodológicas y aquellos mecanismos que usamos para lograr que nuestros estudiantes aprendan.

Para iniciar esta reflexión, este documento ofrece, primero, una descripción de las principales características que observamos en nuestro trabajo cotidiano en el aula, revisándolas y contrastándolas con las ideas y las propuestas del Nuevo Enfoque Pedagógico, difundidas en los últimos años a través del PLANCAD. Esta revisión nos permitirá entender de qué manera se están llevando a la práctica los planteamientos del NEP, que se sustentan principalmente en los enfoques constructivistas. Veremos que muchos de ellos no han sido comprendidos a plenitud y, por lo tanto, no se concretan en nuevas formas de emprender nuestra tarea educativa.

En un segundo momento, haremos también una breve descripción de los enfoques y estrategias curriculares que sirven de base a los procesos didácticos que los formadores y docentes solemos utilizar en nuestro medio, consciente o inconscientemente.

A su vez, la tercera parte del documento se centra en el componente intercultural de la didáctica y trata de evidenciar, a partir de experiencias e investigaciones desarrolladas en distintos contextos culturales, que existe una relación intrínseca entre las estrategias metodológicas que desarrollamos en nuestras aulas y las características socioculturales de nuestros estudiantes. Más allá del manejo que podamos tener de

diversos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, provenientes de las diferentes corrientes pedagógicas, se hace necesario indagar sobre la forma en que nuestros estudiantes aprenden y sobre las concepciones que están detrás de su manera de entender el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y los roles de los distintos actores educativos, entre otros aspectos importantes.

Dicho lo anterior, nos resta señalar que no pretendemos presentar un manual de indicaciones sobre cómo construir aprendizajes en la educación superior con estudiantes que provienen de distintos universos socioculturales y tienen características particulares; por el contrario, buscamos promover la reflexión sobre aquellos aspectos que interfieren en el desarrollo de las competencias que hemos previsto en nuestros estudiantes. Comprobaremos que muchos de estos aspectos están relacionados con el desarrollo social y cultural de nuestros alumnos y, muy a menudo, no pueden ser resueltos a partir de los modelos que traen consigo los nuevos paradigmas. Necesitamos tomar conciencia de cómo el contexto sociocultural del que provienen nuestros alumnos puede influir en sus formas o estilos de aprender y en su formación profesional. Por otra parte, creemos que las recetas no constituyen alternativa alguna para los formadores y que, más bien, se requiere de la creación de espacios colectivos en los que se pueda revisar, analizar y construir nuevas propuestas que tengan como base la experiencia y el contexto particular en el que trabajamos.

2. El Nuevo Enfoque Pedagógico y los procesos de aprendizaje en la formación docente

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros de formación magisterial, así como en otros niveles de la educación formal, siguen constituyendo un reto para los docentes. Si bien las ideas y propuestas del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), basadas en diversas teorías del aprendizaje, se vienen difundiendo desde mediados de la década pasada —es decir, desde hace casi diez años— la concreción en el aula de nuevas formas de conducir los procesos educativos que permitan pasar de una práctica centrada en la enseñanza a otra más bien centrada en el aprendizaje, como lo promueve el NEP, sigue siendo todavía un desafío y un aspecto que merece ser revisado a la luz de las experiencias acumuladas y de lo avanzado hasta el momento.

El NEP surge en nuestro país como una propuesta del Ministerio de Educación y, en particular, del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), a través de uno de sus componentes orientados a la capacitación de los docentes: el PLANCAD. Este nuevo enfoque, como ya se ha señalado, trata de incorporar en sus postulados las ideas y propuestas de las principales teorías psicológicas y pedagógicas contemporáneas. Si bien su sustento más importante proviene del constructivismo cognitivo o de la psicología cognitiva (Cuenca 2000), se puede decir que, en general, se basa en los distintos enfoques constructivistas (Ames 2004). En efecto, se considera que no existe uno sino varios enfoques constructivistas, con diferencias significativas entre sí y, en muchos casos, hasta contrapuestos (Mendo 2000; Zubiría 2000; Coll 1999; Capella 2000a). Estas distintas posturas recogen sus bases teóricas de la teoría cognitiva de Piaget, la del aprendizaje receptivo significativo verbal de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, así como de otras teorías pedagógicas de las que el NEP toma diversos elementos. Estas distinciones entre diferentes enfoques o variantes del constructivismo no sólo deben verse en función de las teorías psicológicas sino de cómo se plantea la utilización de las mismas en el ámbito de la educación escolar (Capella 2000a).

Al recoger todos estos aportes, el NEP pretende construir y desarrollar un modelo educativo que: 1) promueva la construcción de los conocimientos y la participación activa de los educandos en este proceso; 2) se oriente al desarrollo de estructuras mentales básicas y de la capacidad para 'aprender a aprender'; 3) genere aprendizajes duraderos recogiendo los saberes previos de los estudiantes y logrando que dichos saberes sean

significativos para el proceso educativo y, en particular, para los alumnos; y 4) favorezca el rol del docente como un facilitador del aprendizaje; entre otros importantes aspectos (Cuenca 2000; Claux, Kanashiro y Young 2001; Ames 2004).

Sin embargo, si bien la concepción sobre los roles que deben cumplir el educador, el educando, los recursos didácticos y las estrategias metodológicas ha sido redefinida a partir del NEP, en la práctica hace falta internalizar dicha concepción y asumirla con lo que ella implica: un cambio radical en la forma de concebir la educación y de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Promover la construcción de conocimientos no es tarea fácil para ningún educador, más aún considerando las condiciones en las cuales se desarrollan las labores pedagógicas en la mayoría de los centros educativos estatales del país, incluyendo los ISP. Muchos docentes de escuelas y centros de educación superior se preguntan ¿qué significa construir el conocimiento?, ¿cómo se hace?, ¿qué tipo de recursos y estrategias se requiere? Existe un problema real, como plantea Zubiría (2000), para dar el salto que implica la revolución cognitiva a nivel epistemológico y psicológico, y la revolución a nivel pedagógico y didáctico. En el primer nivel, al parecer, habría más consensos en relación a las ideas, pero existen serias dudas en el traslado de esa revolución al ámbito de la educación.

En el Perú, luego de todo un proceso de capacitaciones, podemos decir que hay algunos avances, aunque principalmente a nivel de discurso. Los formadores manejan las ideas centrales del NEP y reconocen la importancia de que los estudiantes sean los principales actores en su proceso de formación, pero todavía falta consolidar estas innovaciones en la práctica, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la didáctica. La enseñanza enciclopédica, caracterizada por la transmisión y la repetición de conceptos e ideas, matizadas con ciertas actividades lúdicas que pueden hacernos creer que estamos siendo innovadores y 'constructivistas', son todavía una constante en muchas de nuestras experiencias didácticas.

Por otro lado, es posible que algunas de las ideas y propuestas surgidas desde el NEP, y que han sido difundidas principalmente a través de los talleres de PLANCAD, estén siendo 'distorsionadas o mal interpretadas', como lo han señalado en varias oportunidades algunos entes ejecutores y capacitadores. Al parecer, muchas de estas propuestas han sido asumidas por los capacitadores como un 'paquete elaborado' que tenía que ser dado a conocer a los maestros y a los formadores de maestros para que pudieran interiorizarlo, manejarlo y aplicarlo en las aulas. La propuesta estaba lista, pero eran otros los que tenían que llevarla a la práctica. Desde esa perspectiva, muchos maestros no entienden las propuestas y finalmente hacen otra cosa en las aulas. Asumir las capacitaciones de esta manera ya ha traído varios fracasos, como, por ejemplo, los ocurridos en la Reforma Educativa de la década de 1970, caracterizada por concepciones innovadoras y de vanguardia que quedaron en buenas intenciones. Lo que todos nos

preguntamos, entonces, es ¿cuáles son las causas de este desfase entre lo que se pretende y lo que se hace en la práctica?

A continuación, vamos a hacer una revisión de nuestro trabajo educativo, a la luz de las propuestas planteadas por el Nuevo Enfoque Pedagógico, e intentaremos determinar en qué medida y de qué manera éstas están siendo implementadas en el aula. Esto nos permitirá reflexionar sobre algunas de las estrategias y situaciones de aprendizaje que suelen caracterizar nuestro quehacer como formadores de educación superior.

2.1 El uso de dinámicas motivadoras

Muchos formadores realizan serios esfuerzos por desarrollar un conjunto de estrategias metodológicas que les ayuden a promover sesiones de aprendizaje activas e innovadoras. Esto responde, de alguna manera, a que una de las ideas más difundidas por el NEP ha sido precisamente la de *promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje*. En este intento, los docentes hacen uso de un conjunto de técnicas y dinámicas orientadas, algunas de ellas, a desarrollar los contenidos de la clase de manera participativa;³ mientras que otras buscan motivar y promover el interés de los estudiantes. Estas últimas se usan generalmente como motivación, es decir, como entrada lúdica al tema central de la clase.

En efecto, ésta es una de las principales características de las sesiones de aprendizaje en los ISP. Los formadores siempre nos preocupamos por encontrar la forma adecuada de **motivar** a nuestros alumnos; pero no siempre recordamos que la motivación, como fase del proceso de aprendizaje, debe estar relacionada con el tema a desarrollar y con el contenido de la clase, ya que constituye una manera dinámica de introducir a los alumnos en dicho tema. Sin embargo, muchas de las dinámicas o técnicas que usamos para hacerlo constituyen juegos y ejercicios que más parecen juegos recreativos para niños y niñas de primaria, y que nada tienen que ver con el tema a tratar. Muchas de estas dinámicas, más que despertar el interés de los alumnos con relación al tema, lo que hacen, literalmente, es ‘despertar’ a los alumnos, ya que no tienen vinculación alguna con el contenido de la clase. Su uso responde, más bien, a la idea de ‘recrear’ un rato a los estudiantes, de hacer que se ‘relajen’ de la tensión de la clase anterior y que se ‘reanimen’ para continuar con más ganas la clase nueva. Algunas de ellas, inclusive, no resultan nada motivadoras para algunos estudiantes, pues hay que tener en cuenta que hasta los juegos y la forma de divertirse tienen un componente cultural. Se ha podido observar que hay estudiantes a los que les resulta sumamente difícil participar en algunos de estos juegos, generalmente

³ Las mismas que se revisan más adelante.

los que provienen del medio rural, para quienes estas dinámicas pueden terminar siendo una 'tortura'.⁴

Ahora bien, el uso de estas dinámicas ha originado situaciones en las que se confunde el trabajo que se debe realizar en educación superior con lo que se hace con niños y niñas de educación básica. Esta tendencia se observa en todos los institutos de formación magisterial y en algunas facultades de educación de universidades que forman docentes de inicial y primaria. Los formadores desarrollamos este tipo de actividades con la intención de dar un ejemplo directo a los estudiantes, futuros docentes de inicial y primaria, de cómo deberán trabajar con sus alumnos más adelante, pero definitivamente se confunden los niveles.

¿De dónde viene esta tendencia? Si bien la idea de *motivar* las clases es muy antigua, la forma en que se considera que esto debe hacerse ha ido variando en los últimos tiempos. El uso de las técnicas o dinámicas motivadoras o de animación ha empezado a tener mayor acogida en los últimos tiempos. En la década de 1980, la educación popular difundió muchas de estas dinámicas, que permitían trabajar con adultos de manera divertida. En el caso particular de los ISP, es posible que sea, además, una herencia de los diferentes talleres de capacitación, llevados a cabo recientemente, a través del PLANCAD, el PLANCAD-EBI y otras entidades no estatales. Como sabemos, en estos talleres, se hace uso y abuso de muchas de estas dinámicas y, además de *motivar* a los participantes con una serie de juegos que nada tienen que ver con el tema a tratar, se suelen desarrollar sesiones demostrativas en las que los docentes hacen de niños casi permanentemente. Hay casos en los que, inclusive, no se logra diferenciar los espacios para las demostraciones didácticas que los docentes-alumnos deberán reproducir con los niños y los espacios que deberían estar destinados a la reflexión y análisis de diversos aspectos educativos. En la mayoría de estas capacitaciones se intenta demostrar a los profesores cómo deben hacer las cosas, dar el modelo de cómo enseñar a leer a los niños; cómo enseñar matemática; cómo desarrollar la creatividad; y cómo enseñar a los alumnos a pensar o a resolver problemas. Pero lo cierto es que a los docentes participantes no se les estimula a hacer lo mismo: a ser creativos, a pensar, a solucionar problemas de su realidad concreta o a hacer propuestas pertinentes.

Muchos formadores de los ISP reproducimos estas formas de motivación y estas estrategias de trabajo con los estudiantes, haciendo que nuestros alumnos actúen de niños. Si bien la forma en que una persona aprende influye luego en su estilo de enseñar o conducir el aprendizaje cuando es maestro, esto no significa que las clases en el nivel superior deban desarrollarse con las mismas estrategias que se usan en el trabajo con niños y niñas de inicial o primaria. Tampoco debemos asumir que las clases de educación

⁴ Sobre la influencia de la socialización temprana en el aprendizaje y el comportamiento de los niños en la escuela, se hace una breve reflexión en el acápite cuatro de este trabajo.

superior deben ser irremediablemente pasivas y aburridas; por el contrario, tienen que ser dinámicas, pero es importante, por un lado, no confundir las dinámicas y los juegos que están orientados sólo a recrear o a relajar con aquellos que están destinados a introducir el tema de la clase de manera dinámica y a despertar el interés de los alumnos hacia el contenido o asunto a tratar. Por otro lado, tampoco se deben confundir las dinámicas y técnicas para el trabajo con niños con las que están diseñadas para la educación superior.

Existen diversas técnicas con distintos objetivos y finalidades, y los docentes pueden usarlas y recrearlas según lo que esperan lograr con ellas. Las técnicas para el manejo de grupos, por ejemplo, no son sólo juegos y no sólo buscan motivar a los estudiantes. Muchas de ellas, por el contrario, permiten lograr la participación activa de los estudiantes y relacionarlos con el tema de la clase, manteniendo su motivación.⁵

2.2 La ambientación de las aulas

Otro aspecto que llama la atención en nuestros institutos es la forma en que asumimos la organización y ambientación de las aulas. En la mayoría de ellos, y en algunas universidades, las salones de clase se ambientan como si se tratara de aulas para niños y niñas de inicial y primaria, de acuerdo a la especialidad en que se están formando los estudiantes que ocupan dichas aulas. La lógica es la misma que analizábamos en el punto anterior: todo tiene que funcionar tal y como ocurrirá cuando los estudiantes estén trabajando de maestros. Los de la especialidad de secundaria, por el mismo hecho de trabajar con jóvenes de 12-13 años en adelante, ambientan las aulas de manera más «seria», pero de acuerdo a su especialidad: si son de matemática, nos encontramos con fotos de los grandes matemáticos y con fórmulas y/o figuras geométricas por todos lados; si son de comunicación, con poemas, canciones, cuentos y otro tipo de producciones literarias; si son de educación física tenemos los dibujos de los diferentes deportes y frases alusivas al desarrollo de las habilidades físico-corporales. Es decir, no se concibe otras formas de ambientar el aula si no es teniendo algo que ver con la especialidad en la que se están formando los estudiantes, es decir como una simulación de lo que será el aula en la que van a desarrollar su trabajo en el futuro.

Los maestros sabemos que el ambiente en el que se da el aprendizaje es fundamental para el logro de nuestros objetivos, sobre todo cuando se trata de niños de inicial y primaria. De ahí que una de las propuestas más difundidas del NEP en los talleres

⁵ Existe amplia bibliografía sobre estrategias para la educación superior; pero, como veremos más adelante, el asunto no está sólo en usarlas tal como se presentan, sino en tener claro para qué las queremos usar y cómo las vamos a usar para que cumplan su objetivo; además es indispensable tomar en cuenta su pertinencia en relación al contexto particular en que trabajamos.

del PLANCAD sea «la necesidad de organizar y ambientar el aula» (Cuenca 2000: 11). En los talleres de capacitación se han dado, inclusive, diversos modelos de organización del ambiente escolar, de manera que resulte estimulante para el aprendizaje de los niños. En ellos se sugieren diversas formas de ubicar el mobiliario, la implementación de 'sectores' y el letrado del aula con diversos tipos de textos, producidos tanto por los niños como presentados por el profesor. Estos mismos criterios son los que utilizamos en los ISP para organizar y ambientar nuestras aulas con jóvenes de educación superior.

Si bien la ambientación de las aulas es realizada generalmente por los estudiantes, somos los formadores los que, de alguna manera, hemos transmitido esas ideas y nos mostramos complacidos cuando las ambientan con motivos infantiles. Estamos de acuerdo en que cualquier aula, de cualquier nivel, debe tener una organización y ambientación adecuada, y un espacio físico estimulante; sin embargo, es posible que una ambientación pensada en niños y niñas no sea la más estimulante y adecuada para jóvenes de educación superior, aunque estén estudiando para ser maestros de inicial y primaria. Podemos tener láminas, pero no de canciones de cuna o de las vocales; podemos tener dibujos o afiches, pero no tienen por qué ser de animalitos u otros elementos de la naturaleza. Las láminas y afiches pueden estar referidos a diversos aspectos de la pedagogía, de la problemática educativa o de la especialidad; o pueden hacer alusión a asuntos críticos que se están abordando en algunas áreas. Finalmente, pueden estar relacionados con la práctica profesional o pueden comprender publicaciones de los estudiantes sobre diversos tópicos, incluyendo propuestas y reflexiones en torno a la realidad educativa en la región.

Por otro lado, aunque a nivel de la ambientación del aula se suele seguir las recomendaciones del PLANCAD en relación a la organización del mobiliario; llama la atención que se mantengan las formas tradicionales: las hileras de carpetas una detrás de otra. Mucho más que la ambientación del aula, éste es un aspecto fundamental en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y para el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones entre los distintos actores, más aún en la educación superior. En efecto, en casi todos los ISP, los salones de clase siguen estableciendo espacios diferenciados para el formador y los estudiantes, según los cuales el primero siempre está al frente y los segundos, siempre mirando hacia él. Una organización en la que los alumnos no pueden verse entre sí, pues cada uno mira la espalda del otro. Cuando se indaga sobre las razones para mantener esta organización del mobiliario, que resulta incoherente con los principios difundidos por el NEP, la causa suele recaer en el reducido tamaño de las aulas, el alto número de estudiantes y el inadecuado diseño de las carpetas. Si bien en muchos casos esto puede ser verdad, se ha visto situaciones en las que no existen estos impedimentos y tampoco se hace intentos por buscar formas más innovadoras de distribuir el espacio.

2.3 ¿Construcción de aprendizajes o sólo activismo?

Los formadores utilizamos diversas estrategias metodológicas llamadas «activas», «participativas» o «cooperativas» para desarrollar los contenidos de las diferentes áreas. Existe una diversidad de ellas, orientadas a promover la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, que permiten convertir las aulas en laboratorios dinámicos de trabajo. Tanto los talleres de capacitación como la bibliografía existente nos han permitido conocerlas y, en algunos casos, adaptarlas a las necesidades de nuestro trabajo concreto, pues constituyen aportes de distintas corrientes pedagógicas. Entre las más usadas están los distintos tipos de dinámicas de grupo —que en los últimos años se han difundido con mayor insistencia y que tienen diferentes finalidades—, las exposiciones, los debates en plenarias, el análisis de separatas y el diálogo inductivo, entre otras (PUCP 1997a y b; UPCH 2002). Estas estrategias pueden, además, tener múltiples variantes al momento de su ejecución y tomar distintos nombres (técnicas participativas o técnicas y dinámicas de grupo) y pueden constituir efectivamente un medio valioso para que los estudiantes construyan conocimientos. Sin embargo, su sólo uso no garantiza la construcción de los conocimientos y, por ello, muchos docentes se preguntan ¿por qué, a pesar de utilizar las técnicas y estrategias promovidas desde el NEP y consideradas «activas» y «constructivistas», mis alumnos no logran construir conocimientos?

Ahora bien, el Nuevo Enfoque Pedagógico promueve *el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza*, las mismas que deben redundar en una construcción significativa de aprendizajes (Cuenca 2000: 10). Los formadores tenemos esto bastante claro; pero lo que no parece ser muy evidente es que la construcción del conocimiento no puede lograrse sólo con el uso de dinámicas de grupo o de técnicas activas, sino que, por el contrario, para que se produzca el aprendizaje, es necesario tomar en cuenta ciertos elementos o principios.

Se suele decir, por ejemplo, que hay que provocar un «desequilibrio o conflicto cognitivo» en los estudiantes, recogiendo en cierta forma lo que plantea Piaget en su teoría, y que hay que «partir de los esquemas y conocimientos previos de los educandos», de acuerdo con lo que plantea Ausubel. Así mismo, se nos dice que debemos «promover la Zona de Desarrollo Próximo», partiendo de uno de los principales aportes de la teoría de Vygotsky, y que, para lograr aprendizajes duraderos, las actividades que se programen y los conocimientos que se quieran construir deben ser significativos para los alumnos.

¿Pero qué sucede en la práctica? Aunque a nivel teórico y conceptual, las principales propuestas del NEP se fundamentan en la moderna concepción de los enfoques

constructivistas; a nivel metodológico, muchas de las estrategias que se proponen están comprendidas en los modelos de la **Escuela Nueva**. Ciertamente, no sólo en el Perú sino en otros países latinoamericanos como Ecuador y Colombia, al momento de operativizar dichos enfoques en el aula, se tiende a utilizar un conjunto de técnicas y estrategias propias de la Escuela Nueva, en particular la denominada **pedagogía activa**.

En efecto, si bien el NEP recoge también elementos de la pedagogía activa, en la medida en que promueve el uso de métodos y estrategias activas de enseñanza, es necesario hacer aquí algunas anotaciones al respecto. El modelo metodológico de la Escuela Activa otorga suprema importancia al «aprender haciendo». El activismo considera a la experiencia como la madre del saber. La manipulación y las experiencias directas son la clave para la formulación de conceptos. Sin embargo, cómo estas experiencias llevan a conocimientos abstractos es algo de lo que no da cuenta esta concepción. Por ello, para algunos autores como Zubiría (1999), el activismo carece de una concepción científica del aprendizaje, sin la cual no es posible, hoy por hoy, hablar de una teoría pedagógica.

Teniendo en cuenta lo anterior, habría que preguntarnos si es que no estaremos siendo más bien activistas, y no constructivistas, en nuestras clases. Es decir, tal vez estemos promoviendo la participación activa de los alumnos; pero no les estamos ayudando a construir conocimientos nuevos. Es cierto que la experimentación cumple un papel fundamental en el conocimiento; pero su incidencia varía de acuerdo a la edad y las condiciones de desarrollo de la persona. Por otro lado, la «experimentación» puede ser tomada desde distintos niveles. Si para un niño de 5 años es fundamental tocar los objetos y operar con ellos para conocerlos y construir un concepto, para un joven de educación superior la construcción de una noción o concepto nuevo, si bien puede ser importante que esté vinculada a ciertas experiencias, requiere más bien del inicio de procesos de abstracción, de diferenciación y generalización que el desarrollo de su pensamiento le permiten. La estructura conceptual y la reflexión cobran mayor importancia en desmedro de la experiencia (Zubiría 1999). Sin embargo, éstas son categorías que también deben ser revisadas desde el punto de vista cultural, puesto que las habilidades que los estudiantes han desarrollado desde su infancia están marcadas por los procesos de socialización temprana (vividos en su etapa preescolar) y por sus experiencias en la escuela.

En muchas de las sesiones de aprendizaje que desarrollamos, los formadores utilizamos estrategias metodológicas que nos permiten tener a los estudiantes en actividad, haciendo que participen en el desarrollo de los temas y que no seamos los formadores los que lo «decimos todo». Sin embargo, tal vez no nos hemos puesto a pensar que muchas de ellas sólo se quedan en eso, en «promover su actividad», su participación —lo cual es muy importante— pero no basta. Por ejemplo, muchos de los trabajos grupales que pedimos a los estudiantes no implican el análisis de las informaciones que tienen que recoger, sino

sólo una copia de las ideas principales o un resumen de lo que se dice en los textos. No se promueve la investigación a partir de aspectos y realidades inmediatas, ni de problemas concretos. Tampoco solemos indagar lo que los alumnos piensan, saben o intuyen sobre el tema para que, a partir de ello, promovamos la búsqueda de mayor información, de tal manera que puedan llegar a conceptos y generalizaciones más profundas. Los trabajos suelen reducirse a una recopilación de información —no siempre la más actualizada—; pero no se realiza un proceso que garantice la construcción de un aprendizaje. Es muy probable que nuestros alumnos, en la mayoría de los casos, ni siquiera se vean obligados a poner en juego sus viejos esquemas o pasen por un desequilibrio cognitivo.

Así mismo, en las plenarias y exposiciones de estos trabajos, tanto grupales como individuales, no se producen las reflexiones y debates que se requieren para la profundización de los temas centrales y no se estimula suficientemente el análisis de las ideas fuerza. El nivel de procesamiento o elaboración de la información es mínimo y, muchas veces, ésta queda tal como la presentaron los estudiantes de cada grupo, sin que los profesores corrijan los errores y las imprecisiones que pueden haber surgido.

Por otro lado, es posible que algunas de las estrategias participativas que usamos en clase no tengan la acogida que esperamos en nuestros estudiantes debido a cuestiones culturales. Muchos jóvenes pueden tener otras formas de concebir la participación y otras formas de aprender, que nunca han sido tomadas en cuenta en los postulados del NEP y que los formadores tampoco estamos considerando. La construcción de los saberes, como veremos más adelante, responde también a patrones culturales que cada aprendiz ha ido asimilando desde su nacimiento, dentro del contexto sociocultural en el que le ha tocado vivir.

2.4 La recuperación de los conocimientos previos y el aprendizaje significativo

En las sesiones de aprendizaje que se desarrollan en los ISP, varias de las estrategias metodológicas activas que se usan —como lectura de separatas, trabajos grupales, investigación bibliográfica, exposiciones, debates y plenarias— no siempre recogen los saberes que los estudiantes ya poseen sobre los temas a tratar. Muchas veces asumimos que los alumnos no saben nada o que ya saben el tema y sólo están ‘repasando’; pero no nos preocupamos por seguir un proceso que se proponga incorporar estos saberes o que obligue al alumno a ponerlos en juego para la construcción de un saber nuevo.

Retomando otra de las principales ideas difundidas por el NEP, veremos que, teniendo como base la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje receptivo significativo verbal, éste señala que el aprendizaje se produce cuando la nueva información se enlaza

con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende. Es decir, frente a un conocimiento nuevo, el alumno moviliza sus conocimientos previos relacionados con éste —que son conocimientos antiguos— para que la asimilación se produzca. El aprendizaje significativo ocurre, entonces, cuando la nueva información se enlaza a los conceptos o proposiciones integradoras que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende. Este aprendizaje se caracteriza porque el alumno integra la nueva información a sus conocimientos previos, formando una estructura cognoscitiva jerárquicamente ordenada (Arancibia, Herrera y Strasser 1999; Claux, Kanashiro y Young 2001). Este conocimiento previo que tiene el alumno es específico e individual, y constituye su forma particular de visualizar o de saber algo. Cuando se dan nuevas ideas y conceptos, el alumno los asimila sobre la base de lo que ya tiene. Sólo podrá asimilar lo nuevo si lo incorpora a lo antiguo.

Además de estas ideas planteadas por Ausubel, el Nuevo Enfoque Pedagógico concibe que un aprendizaje es significativo en la medida en que responda a los intereses y necesidades de los estudiantes, y se adecue al contexto en el que éstos se desenvuelven (Cuenca 2000).

2.5 El rol del docente como facilitador

Otro de los principios del NEP que muchos educadores hemos interpretado erróneamente tiene que ver con el rol que se le asigna al formador o docente. Al parecer, existe la idea de que construir el conocimiento significa dejar que el alumno realice 'solo' un conjunto de actividades y que el docente no intervenga en este proceso. Nada más alejado del NEP y de los enfoques constructivistas que esta idea.

Si bien la finalidad de muchas de las estrategias que utilizamos en nuestras clases es promover que los estudiantes construyan conocimientos y lleguen a conclusiones propias, es importante tener en cuenta que están en un proceso de aprendizaje y que hay aspectos que el formador, en su rol de facilitador, debe estimular y focalizar para un análisis más amplio. Se cree que apuntalar ciertos temas o aspectos ('conducir' el aprendizaje), no es ser 'constructivista' y que más bien significa caer en el conductismo. De esta forma, se crea un contexto de extrema libertad para el alumno, en el que, muchas veces, éste no construye nada y se siente perdido. Sin embargo, si revisamos las propuestas del NEP a este respecto, amparadas en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) elaborado por Vygotsky, veremos que se le otorga un rol fundamental al docente, en tanto facilitador del aprendizaje.

En efecto, Vygotsky considera que el niño o cualquier aprendiz es capaz de aprender mucho más de lo que su desarrollo evolutivo real le permite si cuenta con el

apoyo de otra persona, en este caso, del educador. La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia existente entre el nivel de desarrollo real del alumno, expresada en forma espontánea y autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, que se manifiesta gracias al apoyo de otra persona. Vygotsky, en oposición a las ideas que señalan que el aprendizaje debe equipararse al nivel evolutivo de la persona para que sea efectivo, pone de manifiesto que, ante un problema que el educando no puede resolver por sí solo, pero que es capaz de resolver con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz, se descubre el desarrollo mental potencial del aprendiz (Arancibia, Herrera y Strasser 1999).

En esta perspectiva, el rol del educador radica, precisamente, en **promover continuamente zonas de desarrollo próximo**. Su participación en el proceso educativo consiste en crear un sistema de apoyo, que Bruner denomina **andamiaje**, y, para ello, debe asumir al principio un rol más directivo, que irá disminuyendo en la medida en que el alumno avance en la adquisición e interiorización de los contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes (Guzmán y Hernández 1999).

En la misma línea de Vygotsky, Bárbara Rogoff (1993), en sus estudios sobre la influencia del medio sociocultural en el desarrollo cognitivo del niño, amplía el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y resalta la interrelación que existe entre los papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros, y la importancia de la interacción social en situaciones de participación guiada. Si bien sus estudios están más centrados en contextos extraescolares, la noción de *participación guiada* que ella aporta hace referencia a la relación estrecha entre el aprendiz y la importancia de su interacción con otro que es mayor y que sabe más en el proceso de aprendizaje.

Las teorías psicológicas o psicopedagógicas asignan al maestro un rol muy particular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay posiciones que le dan un rol directivo y otras más bien que lo consideran un guía o promotor, dentro de un esquema esencialmente no directivo. Para Vygotsky, sin embargo, el profesor debe desempeñar los dos papeles, pero en momentos distintos (Guzmán y Hernández 1999).

Asimismo, en relación a la teoría de Ausubel sobre la recuperación de los saberes previos, se considera que el rol del educador consiste en promover que el estudiante movilice un conocimiento propio pertinente que sirva de base para la construcción del nuevo conocimiento. Nuestro rol de facilitadores implica tender puentes entre la información o las destrezas ya adquiridas y las que se necesitan para resolver problemas nuevos. En la educación superior tenemos que buscar cuáles deben ser esos puentes que permitan la construcción de nuevas destrezas y saberes. Ésa es nuestra tarea como formadores y el mejor ejemplo didáctico que podemos proporcionar a nuestros alumnos, futuros maestros.

3. Enfoques y estrategias didácticas en la educación superior

3.1 Saber pedagógico y actuar pedagógico

Todos tenemos una forma particular de aprender y de enseñar. En las últimas décadas, la pedagogía moderna ha avanzado significativamente en el diseño de estudios que buscan dar mayores luces sobre cómo se produce el aprendizaje en los seres humanos, en distintas edades y en distintas circunstancias y contextos. El estudio sobre las inteligencias múltiples, por ejemplo, ha permitido conocer las distintas habilidades y destrezas que pueden tener las personas y cómo la educación debe ayudar a potenciarlas y a desarrollar otras. Hoy en día todo maestro sabe que cada niño (cada persona) es único e irrepetible, y que cada uno tiene un estilo y un ritmo propios de aprendizaje, así como determinadas formas de pensar y resolver problemas de acuerdo a cierto tipo de pensamiento y de inteligencia. Sin embargo, en lo que respecta al trabajo cotidiano en el aula, este conocimiento muchas veces no se toma en cuenta.

De ahí que resulte sumamente importante que los maestros hagamos también un replanteamiento de la **didáctica**. Etimológicamente, *didáctica* viene del vocablo griego *didasko (didaktiké)*, que significa «arte de enseñar». Por ello, tradicionalmente se le ha relacionado con la capacidad de enseñar del maestro. A lo largo de los años esta noción ha ido cambiando y la didáctica pasó a ser conceptualizada como ciencia, en la medida en que recoge los resultados de investigaciones sobre cómo mejorar la enseñanza (Sáenz *et al* 1988); sin embargo, seguía vinculada a la idea de 'enseñar', y específicamente a los métodos y a la tecnología. En las últimas décadas hay quienes han enriquecido esta noción con la idea de 'planificación', señalando la importancia de que la didáctica constituya una previsión del proceso tecnológico de enseñanza–aprendizaje (Ferrández, Sarramona y Tarín 1977); y más recientemente se le ha empezado a concebir como el sistema de organización de diversas situaciones educativas en el aula o fuera de ella y, a la vez, se ha empezado a tomar en cuenta al sujeto que aprende (Sáenz *et al* 1988). Otro avance sumamente importante ha sido el de incorporar la noción de interacción profesor–alumno como parte de la didáctica y de concebirla como la búsqueda conjunta del saber y de formas de enseñanza (Capella 2000b).

Particularmente creemos que, más allá del aspecto metodológico o tecnológico con el que siempre se le ha relacionado, debemos entender la didáctica en el marco de toda una **concepción de la educación**, puesto que no sólo se trata de responder al «cómo enseñar», sino de ver la relación con lo que se pretende enseñar y con el contexto,

las condiciones y las circunstancias en los cuales este aprendizaje se lleva a cabo. Además, es imprescindible tomar en cuenta quién es el aprendiz, qué queremos que logre aprender y para qué. Por ello, en este trabajo, dejamos de lado la noción de *didáctica* como enseñanza y la asumimos, más bien, desde un enfoque innovador, como **el conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan la construcción de conocimientos (conceptos, habilidades y actitudes) en los estudiantes, a partir de sus propias formas y estilos de aprender, y en función de sus necesidades y del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo**. No creemos en una didáctica universal, válida para todos y que puede ser aplicada en distintos contextos, sino en una que respeta las formas y procedimientos propios de los estudiantes, quienes están condicionados por la forma en que fueron socializados cuando niños. Desde esta perspectiva, debemos entender la didáctica como un tema ligado a la forma en que los estudiantes conciben y asumen el aprendizaje.

Ahora bien, volviendo a la idea con la que iniciamos este acápite (que todos tenemos una forma particular de aprender y de enseñar), es importante reflexionar un poco más sobre ella. En efecto, todos los docentes sabemos que no existe una sola manera de enseñar o una estrategia «maestra» que nos dará la fórmula perfecta para el éxito de la clase. Sin embargo, somos conscientes también de que, además de las teorías educativas que son importantes en nuestro proceso de formación y en nuestro desempeño profesional, es fundamental la experiencia acumulada y la práctica. Y no nos referimos sólo a nuestra experiencia como docentes, sino a toda nuestra vida, incluyendo nuestras vivencias como alumnos. Tanto los conocimientos adquiridos en nuestra formación profesional, como las experiencias acumuladas en tanto alumnos y docentes, forman parte de lo que Verónica Edwards llama nuestro **saber pedagógico** (1992: 15). Este saber está constituido, entonces, por el conjunto de conocimientos, habilidades, convicciones, prejuicios y sentimientos que hemos ido acumulando y que nos permiten actuar como docentes. Es decir que todo aquello que sabemos y pensamos en relación a la educación (las ideas que tenemos sobre el aprendizaje, la enseñanza, el rol de los alumnos, su participación en el aula y los métodos empleados) constituyen nuestro *saber pedagógico*.

Nuestro *saber pedagógico*, pues, es importante en la medida que orienta nuestro **actuar pedagógico**. Por ello, debemos tener en cuenta que en él se incluyen las experiencias que hemos vivido desde niños, en tanto aprendices en nuestra etapa de socialización preescolar, y en la escuela, como alumnos. Igualmente, se considera lo que hemos aprendido en nuestra formación profesional y lo que hemos acumulado en nuestra experiencia como maestros. Podemos haber asimilado un conjunto de ideas y concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la forma de aprender de los niños y las niñas, y la manera de tratarlos, de desarrollar sus habilidades y de orientar su comportamiento. Algunas de estas ideas pueden ser consideradas muy innovadoras y otras, más bien, tradicionales. Podemos haber acumulado inclusive prejuicios y hasta

actitudes contraproducentes para los fines de la educación. Sin embargo, no siempre somos conscientes de nuestro saber pedagógico ni de dónde proviene todo lo que pensamos y hacemos en el trabajo cotidiano en el aula. De hecho, muchos docentes reproducimos los modelos que hemos visto en nuestra experiencia escolar, tanto en primaria como en secundaria, a pesar de que en su momento nos parecieron negativos y nos hicieron sentir mal.

Toda esta reflexión es importante porque, más allá de lo que dicen los libros y de lo que hemos aprendido en el ISP o en la Universidad sobre los grandes enfoques curriculares y los modelos metodológicos que se desprenden de ellos, lo que predomina en nuestro *actuar pedagógico* es producto, más bien, de nuestro propio *saber pedagógico*, de esa mezcla entre lo aprendido teóricamente y lo vivido, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo que decimos que se debe hacer y lo que realmente hacemos. ¿Qué es lo que está primando en nuestra práctica docente diaria? Cada uno de nosotros debería reflexionar sobre ello.

3.2 Currículo y didáctica

Sabemos que existe una relación entre enfoque curricular y enfoque o modelo metodológico, en la medida en que toda propuesta metodológica se enmarca dentro de una determinada concepción educativa y curricular. Lo que hacemos a nivel metodológico, el estilo de enseñanza que seguimos, está estrechamente vinculado al enfoque de currículo que manejamos o, por lo menos, debería estarlo. En todo caso, en teoría es así, pero, como hemos visto, esto no siempre sucede en la práctica. Antes de ver si existe esta coherencia en nuestra práctica pedagógica, hagamos una revisión de los **enfoques curriculares**.

Existen varias tipologías o formas de clasificar los diferentes enfoques curriculares que predominan en la educación y que abarcan los distintos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior). Algunas de ellas se refieren a los mismos enfoques con diferentes nombres. Uno de los más completos y citados es el planteado por Eisner y Vallance en la década de 1960 y que ha sido luego retomado por Chadwick (1979). Existe también una síntesis de varios enfoques, presentada por la Pontificia Universidad Católica del Perú en un documento titulado *Cómo elaborar un proyecto de innovación curricular* (1997a). Basado en estos dos trabajos, presentamos a continuación una síntesis de aquellos enfoques que nos parecen los más usados en nuestro medio y que, a su vez, sustentan la práctica pedagógica de los docentes y formadores de educación superior (ver cuadro desglosable adjunto).

Enfoques que sustentan la práctica pedagógica de los docentes y formadores de educación superior

Currículo académico o como estructura organizada de conocimientos	Currículo como proceso tecnológico	Currículo como conjunto de experiencias	Currículo como proceso cognitivo	Currículo como proyecto social
<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza la transmisión de conceptos, ideas y valores. - Pretende que los alumnos dominen las grandes ideas y conceptos que el hombre ha creado. - Concibe al hombre como una persona neutro-activa que se desarrolla mediante los ejercicios mentales y el cultivo del intelecto. - La organización del currículo se centra en el contenido de una o varias disciplinas que lo fundamentan. - El concepto original se basa en ideas de filósofos como Platón, Aristóteles, San Agustín, John Calvin y otros. - Generalmente la metodología se basa en clases expositivas que transmiten las ideas o el conocimiento de una forma asequible a los alumnos. Igualmente, se promueve la lectura y la investigación. Se formulan y examinan problemas que pertenecen al campo de determinadas disciplinas y se enseñan los métodos apropiados para establecer y validar verdades. - Se subraya que la educación debe estar fundada en la verdad y no en opiniones, creencias o valores transitorios. La educación es una virtud y una realización para la mente. - Se aprecia una excesiva inclinación hacia lo racional, hacia lo que el hombre puede aprender en forma lógica. Las emociones, la intuición y las experiencias artísticas no son consideradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza el cómo de la educación, promueve la búsqueda de medios eficaces para conseguir fines preestablecidos. - Hace muy poca referencia al contenido, lo que importa es la tecnología por la cual el contenido es comunicado y con la cual se facilita el aprendizaje. - Se fundamenta en una concepción del aprendizaje que considera que éste sucede de manera sistemática y predecible, y puede hacerse más eficiente en la medida en que se perfecciona un método para controlarlo. - El currículo consolida la planificación del aprendizaje, y presenta la descripción precisa de los objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación que se tomarán en cuenta en la labor educativa. - Se preocupa por el desarrollo de conductas en el alumno, por lo que el proceso está centrado en éste. - Pone énfasis en las destrezas y la conducta observable más que en los procesos internos. - Emplea el lenguaje de la producción, muy similar al usado en el análisis de sistemas: entradas, procesos, salidas y retroalimentación. - Desde el punto de vista psicológico, se sustenta en el conductismo de Skinner. - Se hace hincapié en la especificación exacta, clara y directa de los objetivos y en la expresión de éstos, a partir de las conductas visibles en el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pone el énfasis en que el currículo debe estar planteado como el conjunto de experiencias que los estudiantes deben experimentar en el proceso educativo. - Surge como reacción contra la concepción del currículo como estructura organizada de contenidos disciplinares. - Concibe el currículo como todas las experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, sean planificadas o no planificadas explícitamente. - Da especial importancia a aquellos aspectos y fenómenos educativos que se producen en la escuela y que sin haber sido previa y explícitamente planificados, ejercen influencia en el aprendizaje; es decir, el «currículo oculto». - Está centrado en el alumno. - En lo metodológico, promueve el uso de diversos métodos y técnicas activas, participativas y de descubrimiento y construcción de saberes, a partir de distintas corrientes pedagógicas. - Puede combinarse con otros enfoques como el cognitivo o el de proyecto social, siempre y cuando las actividades que el alumno debe vivir sean el eje. - Plantea que las disciplinas científicas deben ser un instrumento para ayudar a entender la realidad, no el fin de la educación y del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concede importancia tanto a los contenidos como a procesos internos, particularmente a los procesos cognoscitivos. - Tiene su origen en nuevas líneas de desarrollo en el campo de la psicología y es resultante de la «explosión de la información». - Considerando que la información se duplica cada 15 años, no es posible un aprendizaje enciclopédico, como pretende el racionalismo académico, y se pretende más bien que el alumno desarrolle destrezas para aprender a aprender. - El aprendizaje es visto en un sentido global. Aprender es un proceso interno y dinámico, lo importante no es el cambio de conducta sino el cambio de estructuras internas. - Guarda estrecha relación con las nuevas definiciones de inteligencias múltiples. - En lo metodológico, se procura que el alumno desarrolle una gran autonomía intelectual, para que logre hacer sus propias selecciones e interpretaciones de múltiples situaciones más allá de la escuela. - El aprendizaje debe generarse enfrentando al alumno con una situación de «conflicto cognitivo» que provoque un desequilibrio y que lo estimule a buscar nueva información, con el fin de recuperar el equilibrio, que es cuando se da el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pone énfasis en la intencionalidad del currículo y el rol que éste desempeña en la política social de un país. - Se basa en un enfoque psicosocial que considera interdependientes el desarrollo individual y el contexto social, buscando desarrollar un lazo entre individuo y sociedad. - El currículo puede constituirse en un elemento que favorece la reproducción del estado de cosas en una sociedad o en un factor que condicione el cambio de la misma. - Cuestiona que los currículos oficiales busquen formar sujetos que se <i>adaptan</i> a la sociedad sin generar conflictos y considera que se deben formar personas que <i>transformen</i> la sociedad. - Se promueve la construcción de currículos alternativos que vinculen los ámbitos educativos, económicos y culturales de un modo diferente al oficial-estatal. - Se busca formar personas libres, críticas, creativas. - En lo metodológico, se promueve la lectura crítica de la realidad y el análisis de los problemas y situaciones que impiden el desarrollo de los individuos y de la sociedad. Igualmente, recoge y propone diversos métodos y técnicas que promueven la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Estos enfoques curriculares, que a su vez corresponden a determinadas concepciones o teorías educativas, llevan implícito un **modelo metodológico**. Por ejemplo, el *enfoque académico*, considerado uno de los más tradicionales, ha sido muy cuestionado por la metodología que se desprende de él. El hecho de concebir el currículo como un conjunto de conceptos, ideas y valores que deben ser transmitidos culturalmente, promueve el desarrollo de clases expositivas y la lectura de información elaborada, a partir de lo cual se transmiten los conceptos e ideas que se espera que los alumnos aprendan. Por otro lado, un currículo concebido como un *conjunto de experiencias de aprendizaje*, por la misma forma en que se diseña el currículo y se presentan las actividades, invita a la búsqueda de estrategias metodológicas donde los estudiantes vivan situaciones de aprendizaje que les permitan construir sus conocimientos. En el más tradicional, el estudiante asume un rol pasivo, de receptor de lo que el docente transmite o de lo que dicen los libros de distintas disciplinas; en el más innovador, el alumno es el centro del currículo y, por ende, la metodología incentiva su participación a través de experiencias que debe vivenciar. Sin embargo, es bueno también indicar que pueden darse situaciones en las que un maestro o formador, a pesar de tener un currículo diseñado bajo un enfoque académico, desarrolla una didáctica en la que el estudiante tiene un rol muy activo y otras en las que, a pesar de tener un currículo basado en el enfoque cognitivo, las estrategias metodológicas siguen siendo muy tradicionales y el estudiante no logra desarrollar sus habilidades y destrezas intelectuales (Bolaños 2002; Díaz 1997).

En efecto, en nuestro quehacer cotidiano, podemos observar que no siempre nuestras estrategias metodológicas corresponden al enfoque con el que ha sido diseñado el currículo que manejamos. De hecho, muchas veces pueden corresponder a otro enfoque o tener características de varios de ellos. Entonces, ¿qué es lo que finalmente determina nuestra forma de llevar a la práctica el currículo y de seleccionar y aplicar determinadas estrategias? Volvamos a recordar lo que hemos llamado nuestro *saber pedagógico*. Cada formador actúa de acuerdo a este saber, acumulado en base a sus diversas experiencias de trabajo, pero también en correspondencia con los conocimientos obtenidos en su formación profesional o en capacitaciones y lecturas sobre pedagogía.

Precisamente, para poder definir si nuestro actuar pedagógico es coherente con el enfoque y diseño del currículo que manejamos, es necesario preguntarnos lo siguiente: ¿cuál es el enfoque en el que se basa el currículo que usamos en nuestra institución?; ¿responde a un solo enfoque o a varios?; ¿a cuál(es)? Al respecto, en una reflexión realizada con los formadores de varios ISP que utilizan el Currículo Básico de Formación Docente (Plan Piloto) de las diferentes especialidades y el Currículo Diversificado de EBI⁶ de la

⁶ El mismo que, según el informe de evaluación participativa desarrollado con cinco ISP de la zona andina que lo desarrollan, es más bien una copia del primero, con pequeños «agregados» que tratan de darle un enfoque intercultural (Trapnell *et al* 2003).

especialidad de primaria, surgieron algunos elementos interesantes en relación al enfoque curricular que está detrás de ellos. Los formadores indicaban que estos currículos, a pesar de tener una estructura innovadora, —pues estaban organizados por áreas y no por disciplinas científicas o asignaturas, como es característico del enfoque académico—, en la mayoría de las subáreas mantenían el listado de contenidos que tanto se cuestiona del enfoque de «currículo académico». Por otro lado, señalaban también que el hecho de considerar un conjunto de talleres —en las áreas de Comunicación Integral y Matemática— y de proyectos —en las de Sociedad y Ecosistema— sugería una concepción curricular más cercana a la idea de «conjunto de experiencias», puesto que en ellos los estudiantes son el centro del aprendizaje y, por tanto, deben tener un rol activo. Igualmente, los formadores observaban algunos elementos del «enfoque cognitivo» en dichos currículos, por los rasgos del perfil que se pretendía alcanzar en los egresados y por las macrocompetencias planteadas en cada área.

Sin embargo, haciendo el contraste con nuestras prácticas en el aula, veíamos diversas situaciones. En primer lugar, se hizo evidente que en muy pocos casos se había logrado trabajar desde una concepción interdisciplinaria —como corresponde al saber integrado en áreas— y más bien se mantenía una separación entre asignaturas; es decir, el tratamiento metodológico correspondía a un enfoque académico. Pero, ¿por qué se dice esto?; ¿acaso los formadores no usan una serie de técnicas y dinámicas de grupo que hacen las clases muy participativas? Si revisamos nuevamente el cuadro de enfoques curriculares y nos detenemos en la columna del enfoque académico, veremos que éste también utiliza como estrategias *la lectura y la investigación*, pero su 'tradicionalidad' radica precisamente en la forma en que se promueve el acercamiento al conocimiento: se busca la información que las disciplinas han descubierto para conocerla y entenderla (Chadwick 1979). Y eso, como bien se analizó con los formadores, es lo que solemos hacer en nuestras clases. Es decir, no hay un rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje ni en la forma de relacionarse con los conocimientos nuevos y acceder a ellos. A pesar del uso de estrategias 'activas', el acercamiento a la información es pasivo y receptivo. Sin embargo, algunos formadores daban cuenta de casos en los que se lograba que los estudiantes tengan un acercamiento al conocimiento desde su propia realidad y construyan nuevos saberes a partir de ella; pero estas experiencias eran pocas y respondían a subáreas que precisamente exigían, por su misma naturaleza, este tipo de trabajo.⁷

Los formadores indicaron también que, como varias de las subáreas mantenían el listado de temas al estilo de las asignaturas, la programación de los contenidos en el sílabo y sus consecuentes estrategias no siempre correspondían a una organización pedagógica, sino más bien a la lógica de las disciplinas. ¿Qué significa esto? Como bien

⁷ Por ejemplo, talleres de etnomatemática y lengua.

se indica en el Currículo Básico de Formación Docente, «la programación de cada asignatura se recoge en un sílabo. Mientras la organización del cartel es lógica, la del sílabo es pedagógica y responde a situaciones concretas del grupo de estudiantes, por lo que puede plasmarse de varios modos» (Ministerio de Educación 2001: 78). Por ello, el formador, al momento de hacer el sílabo, debe construirlo desde el contexto en el cual se halla y plantear una nueva estructura de los contenidos, desde una visión pedagógica que tome en cuenta las características y las necesidades de los estudiantes, así como la situación pedagógica concreta en la que se va a llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Este trabajo no se suele hacer en nuestras instituciones educativas y, muchas veces, nos limitamos a copiar los contenidos del cartel curricular en el sílabo.

Por último, ocurre también que muchos de los talleres y proyectos existentes lo son sólo de nombre, ya que no siempre se aplican las metodologías adecuadas ni se le da la debida prioridad a las actividades en las que los alumnos diseñan, elaboran, investigan, debaten, sistematizan o, en otras palabras, construyen conocimientos.

Si queremos ver otro ejemplo que ilustre la relación, coherente o incoherente, entre el enfoque curricular y el enfoque metodológico, podemos dar una mirada a los currículos de educación básica. La Estructura Curricular Básica (ECB) de educación inicial y primaria, diseñada en base a competencias y capacidades que combinan el enfoque de «currículo cognitivo» con el de «experiencias de aprendizaje»,⁸ presenta serios problemas metodológicos para ser puesta en marcha. A pesar de las múltiples capacitaciones brindadas a los maestros, muchos de ellos no han logrado dar el salto cualitativo en cuanto a la didáctica ni entender lo que implica desarrollar un currículo por competencias. Hay un divorcio entre el enfoque con el que se ha elaborado el currículo y el enfoque didáctico que prima al momento de seleccionar y recrear las estrategias metodológicas que permitan llevarlo a la práctica. Esto de ninguna manera significa que todos los maestros de educación básica ni todos los formadores de ISP son incoherentes con el enfoque del currículo en su práctica pedagógica; de hecho, muchos de ellos son bastante innovadores también en sus estrategias y hasta mejoran el currículo al momento de aplicarlo en el aula.

⁸ En general, podríamos decir que intenta responder al Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP).

3.3 La organización del aprendizaje y sus posibilidades

Veamos entonces que existen muchas formas de organizar y conducir el aprendizaje, las mismas que dependen de los enfoques educativos que constituyen nuestro saber pedagógico. Por ello, es necesario analizar nuestras estrategias didácticas y descubrir los enfoques y concepciones que están implícitos en ellas. Esto nos permitirá tener una visión objetiva de nuestro trabajo; asumir nuestra práctica como una permanente investigación-acción, caracterizada por la reflexión sobre lo que hacemos; y, por supuesto, mejorar nuestro desempeño profesional. Es decir, emprender una especie de introspección que nos permita detectar una suerte de «estado del arte» de nosotros mismos como maestros y, a partir de allí, enriquecer nuestro trabajo con la experiencia y los aportes de la teoría curricular, de la didáctica, de la psicología del aprendizaje, pero también de nuestras propias propuestas en todos estos campos.

Pensando en esta introspección, y para ampliar la reflexión sobre nuestros modelos de organización del aprendizaje, vamos a examinar juntos dos de estos modelos. En ocasiones, al ver cómo algunos de nuestros colegas abordan un determinado tema en clase o como desarrollan sus procesos de enseñanza-aprendizaje, hemos pensado, tal vez, «yo no lo haría así», «mejor hubiera sido de tal forma», «¿por qué no se me ocurrió a mí hacer lo mismo?», etc. Y es que no todos partimos de las mismas premisas y referentes, y, por lo tanto, nuestro saber pedagógico —a pesar de habernos formado, muchas veces, en el mismo centro de estudios— es distinto. A continuación, presentamos la descripción de cómo abordan el mismo tema dos formadores de un ISP, con dos grupos o secciones diferentes de alumnos del III ciclo de la especialidad de primaria. Es una clase del área de Sociedad y el tema es «La identidad cultural».

LA FORMADORA TERESA AGUILAR

Teresa inicia su clase de Sociedad entregando a los alumnos dos artículos publicados en el periódico en los que se presentan dos posiciones en torno a la participación de los indígenas awajún y wampis (que viven en la frontera norte del país), en el conflicto armado suscitado entre Perú y Ecuador por problemas limítrofes. En uno de los artículos se cuestiona que el Gobierno y algunos líderes de los pueblos indígenas estén promoviendo que los jíbaros (awajún y wampis) se enfrenten a sus propios hermanos los shuar del Ecuador, que ancestralmente han sido parte de la misma cultura y, hasta hoy, están unidos por lazos familiares. El artículo plantea entonces que deberían mantenerse al margen de este conflicto que los enfrenta entre parientes y no caer en el juego de los gobiernos y las fuerzas armadas de ambos países. El otro artículo, por el contrario, cuestiona esta posición de ciertos sectores y señala que primero está la identidad nacional y que los awajún y wampis deberían ser los primeros en luchar por su patria, al margen de su relación de parentesco con los shuar, los mismos que, al ser ecuatorianos, se vuelven sus enemigos. Plantea que la identidad como país está por encima de todo. Los estudiantes leen ambos artículos en forma individual, luego se reúnen en grupos de cuatro para comentarlos, dar sus opiniones al respecto y responder a ciertas preguntas claves que la profesora ha preparado para profundizar en la reflexión sobre el tema de la IDENTIDAD y los conflictos que se generan de ella. Los grupos discuten entre ellos durante un tiempo y sacan algunas conclusiones. Luego se pasa a un debate mucho más amplio con todo el salón de clase. En la plenaria, gracias a los polémicos artículos, se enfatiza la discusión acerca de lo que significa la identidad y sobre las dimensiones que ésta puede tener. Se debate si es posible que las personas tengan distintas identidades y si los conflictos de identidad que se generan son sólo entre los indígenas o se dan en distintos sectores de la sociedad. Además, se señalan casos concretos. La profesora constata que los alumnos tienen diversos conocimientos e ideas sobre lo que significa la IDENTIDAD y sobre otras nociones asociadas a ella (cultura, autoestima, autonomía, diversidad cultural, respeto y tolerancia). Por ello, observa la necesidad de profundizar más en los conceptos y, con la participación de los estudiantes, sistematiza las ideas claves surgidas en la discusión y pide a los grupos que formulen preguntas cuyas respuestas consideran importantes para tener mayor claridad en torno al tema y entender mejor la complejidad del concepto en cuestión. Exponen las preguntas que se han formulado y reflexionan sobre cuál sería la mejor forma de llegar a las respuestas. Finalmente, entre todos deciden hacer una exploración bibliográfica por equipos. Los resultados de estas exploraciones se exponen en otra clase y se sacan nuevas conclusiones.

EL FORMADOR PEDRO LÓPEZ

El profesor Pedro López empieza su clase haciendo algunas preguntas a los alumnos sobre lo que entienden por IDENTIDAD. Escucha las respuestas de varios de ellos y escribe en la pizarra algunas de las ideas que plantean. Pregunta si alguien tiene otras ideas más sobre este concepto y cuando ya no hay más intervenciones empieza a explicar el tema.

Hace una exposición sobre algunas concepciones que existen en torno a la «identidad». Presenta un papelote con algunos conceptos y hace referencia a otras nociones asociadas a la de identidad como cultura, diversidad cultural, autonomía, respeto, etc. Los estudiantes toman apuntes y el profesor hace anotaciones en la pizarra cuando lo cree oportuno. Algunos estudiantes realizan preguntas solicitando aclaraciones sobre ciertos tópicos y el profesor las responde. En su exposición, el profesor trata de dar una visión bastante completa del tema, pone ejemplos sobre la problemática de la identidad cultural y nacional, y explica las distintas dimensiones que ésta puede tener. Igualmente, hace alusión a los conflictos que tienen los individuos de distintos sectores de la sociedad para asumirla. Finalmente, el profesor indica a los estudiantes que en el sílabo está la bibliografía del curso y que los que estén más interesados pueden investigar y leer más sobre el tema.

En estas reseñas vemos cómo, a pesar de tratarse del mismo tema, la intervención pedagógica de cada docente varía significativamente. Si hacemos una revisión de los pasos seguidos por cada uno de ellos, veremos que ambos responden a un determinado enfoque educativo. No debemos olvidar que **detrás de los métodos siempre hay opciones curriculares que determinan la forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje**, aunque muchas veces no seamos conscientes de ello.

Entonces, ¿con cuál de ellos compatibilizamos más?; ¿cómo desarrollaríamos el mismo contenido? Muchos de nosotros, tal vez, pensemos que el método de Teresa es el más innovador, puesto que promueve una mayor participación de los estudiantes en la construcción del nuevo conocimiento. Pero puede ser también que algunos simpaticemos más con el modelo seguido por Pedro, debido a que requiere menos tiempo y, si el formador es muy buen expositor, puede ser bastante eficaz. Si preguntáramos a Teresa y a Pedro por qué han optado por sus respectivos métodos, seguramente ambos lo justificarían en base a los conocimientos didácticos que tienen, pero sobre todo en base a su experiencia.

Como vemos, cada uno prioriza sus estrategias en base a ciertos criterios y principios; sin embargo, esto no significa que exista una sola forma «correcta» y que todas las demás no sean válidas. En un modelo didáctico innovador, efectivamente, lo fundamental es el **rol activo que debe desarrollar el alumno**; sin embargo, durante el proceso se puede —y, en algunos casos, se debe— utilizar también estrategias menos ‘activas’, como la exposición. En efecto, la exposición como método de enseñanza ha sido satanizada en exceso, por el abuso que se ha hecho de ella y porque no siempre se le ha utilizado para los objetivos pertinentes. Sin embargo, es posible que en nuestra experiencia como estudiantes de educación superior, algunas veces, nos hayamos deleitado escuchando exponer brillantemente a profesionales de ciertas especialidades. Hay contenidos —y, sobre todo, momentos— en el desarrollo de ciertos temas, en los que se requiere de la exposición y, más aún, en la educación superior. Si el método de la exposición en un salón de clase se combina con el diálogo y las preguntas de los estudiantes, y con lecturas complementarias que ayuden a consolidar la información con investigaciones fuera del aula, puede seguir siendo válido para el desarrollo de algunos temas. Como plantea Bolaños «siempre será necesario que el docente ‘exponga’ ciertos contenidos... pero si la exposición es el eje de todas las actividades en el aula, el docente sigue una estrategia académica. En cambio, si la exposición viene a completar una serie de actividades de trabajo grupal en las que se debate un problema, se analiza sus causas y consecuencias, y se apunta a construir soluciones, entonces el eje no lo constituyen las estrategias de transmisión...» (2002: 65).

Surge entonces la pregunta: ¿frente a la diversidad de opciones metodológicas que puede existir, cómo definir cuál es la más adecuada? Los docentes sabemos que hay ciertos criterios metodológicos que debemos tomar en cuenta al momento de planificar nuestras sesiones de aprendizaje y de definir el proceso didáctico a seguir. Teniendo en cuenta las sugerencias de diversos educadores y autores (Díaz 1997; Bolaños 2002), presentamos a continuación algunos criterios que nos pueden ayudar a priorizar aquel tipo de actividades que más se acerquen a modelos innovadores.

En condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si:

- Permite al alumno participar activamente en todo el proceso de aprendizaje.
- Toma en cuenta las concepciones, conocimientos y valores que los estudiantes tienen, como miembros de una realidad sociocultural.
- Promueve que el alumno investigue distintas formas de concebir un concepto o noción.
- Exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social.
- Promueve la interacción del alumno con sus compañeros y con el medio que le rodea.
- Implica examinar en un contexto nuevo una idea, concepto o ley que el alumno ya conoce.
- Obliga al alumno a reflexionar sobre ideas o sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.
- Exige que el alumno haga una elaboración personal del tema, en base a una previa revisión bibliográfica y a la observación de su realidad inmediata.
- Le incentiva a recrear y crear algo nuevo, teniendo como base sus experiencias y las necesidades de su entorno.

Si pensamos en las sesiones de aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas en el ISP, ¿cuántas veces hemos priorizado este tipo de actividades? Este listado de principios o criterios didácticos nos puede servir de mucho al momento de definir nuestras estrategias metodológicas. Es importante, sin embargo, que al momento de hacerlo tengamos en cuenta también las características socioculturales que presentan nuestros estudiantes. El siguiente capítulo está orientado precisamente a reflexionar sobre este componente de la didáctica.

4. Rompiendo esquemas metodológicos: hacia una didáctica intercultural

Como ya hemos señalado, resultados de diversas investigaciones en las últimas décadas han ayudado a sensibilizar a los educadores en las distintas formas de aprender de los niños y de las personas en general. Aunque la mayoría de estos estudios están relacionados con los ritmos de aprendizaje, con los tipos de pensamiento y con las inteligencias múltiples (Bolaños 2002), existen también algunos que tratan de demostrar la influencia del aspecto sociocultural en el aprendizaje y en el desarrollo del ser humano en general (Guzmán y Hernández 1999; Rogoff 1993). Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural en psicología. En los diez años que duraron sus investigaciones por su temprana muerte (1896 – 1934), logró establecer relaciones entre los procesos psicológicos y socioculturales. Otros investigadores están retomando sus ideas y realizando estudios con el fin de comprobarlas y profundizar en ellas. Trabajos de este tipo se han desarrollado y siguen desarrollándose por autores como Bruner, Cole, Scribner y el grupo del Laboratorio de Cognición Humana Comparada (Wertsch, Hickmann, Rogoff, Minick y Brows y Coll). Igualmente, tenemos los estudios relacionados con el lenguaje y las formas de interacción en el aula de Brice Heath, Phillips y Zavala (esta última en una comunidad andina del Perú), por citar sólo los más representativos. Las investigaciones abordan distintos campos, como la cognición cotidiana, la psicolingüística, la psicología evolutiva, las investigaciones interculturales y diversos aspectos del aprendizaje y la educación.

Desde la difusión en el Perú del enfoque constructivista y, en particular, del Nuevo Enfoque Pedagógico, los educadores hemos escuchado continuamente mencionar a Vygotsky y su teoría sociocultural sobre el aprendizaje. Lo que más se ha difundido, por no decir lo único, ha sido el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta noción, sin embargo, no ha sido suficientemente trabajada y, en los talleres del PLANCAD, los grandes aportes de esta teoría se simplificaron en el «trabajo de pares» o aprendizaje cooperativo. En efecto, la ZDP es, tal vez, el aporte fundamental de Vygotsky, pero su teoría comprende, además, un conjunto de ideas asociadas a ella sobre las que no se ha profundizado y que se refieren precisamente a la influencia del medio social y de la cultura en el desarrollo cognitivo del ser humano.

La teoría de Vygotsky demuestra la importancia del entorno social en el desarrollo de procesos psicológicos superiores como el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento

y otros (Cloux, Kanashiro y Young 2001). Se trata de una teoría interaccionista, pues señala que el aprendizaje y el desarrollo se influyen mutua y continuamente. Si bien Piaget no deja totalmente de lado la influencia del medio, en la mayor parte de sus investigaciones no tomó en cuenta en qué medida la realidad que el niño conoce y la interacción con sus compañeros contribuyen a su desarrollo cognitivo. Para él, las actividades cognitivas son comunes a diferentes problemas, sin que sea necesario considerar lo específico de cada uno. Sin embargo, se ha demostrado que la forma de los problemas incide en el razonamiento que el niño realiza sobre ellos (Rogoff 1993, haciendo referencia a los trabajos de Donaldson 1978). Rogoff plantea al respecto que «los niños adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural» (1993: 30).

Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo del individuo no puede comprenderse sin una referencia al mundo social en el que está inmerso. Pero no se refiere sólo a la interacción con los otros, que es lo que siempre hemos escuchado. Este investigador propone que el medio sociocultural en el que el individuo se desarrolla le proporciona capacidades generadas sociohistóricamente, que van a mediatizar su actividad intelectual. Es decir que la cultura le da ciertas herramientas o instrumentos intelectuales que utiliza para pensar y cuyo uso se le enseña a través de los procesos de interacción social (Cole 1996; Rogoff 1993). Por ello, cuando se refiere a la Zona de Desarrollo Próximo, Vygotsky otorga gran importancia a la intervención de otros miembros de la sociedad que son mayores o tienen mayores destrezas, porque a través de su interacción con ellos, el individuo accederá a las herramientas intelectuales que proporciona su cultura.

A continuación, queremos compartir algunas experiencias que demuestran la estrecha relación que existe entre el aprendizaje o el rendimiento escolar de los niños de distinta tradición cultural y las formas de interacción social, vividas en su proceso de socialización preescolar.

4.1 Didáctica e interculturalidad

En la mayoría de nuestras instituciones educativas, se suele manejar la idea de que podemos enseñar o promover procesos de aprendizaje de la misma forma y con las mismas estrategias en cualquier contexto educativo. Sin embargo, aunque la mayor parte de los estudios sobre interacción social se han llevado a cabo en Europa y Norteamérica, las investigaciones etnográficas realizadas con niños y adultos de grupos culturales distintos a los hegemónicos demuestran que existen semejanzas y diferencias en la forma en que los niños y los adultos interactúan en su medio sociocultural y que éste genera una repercusión directa en la forma de aprender y de enseñar de los

individuos. Así mismo, como ya se ha señalado, las diferencias entre culturas no son sólo de conocimientos, sino que incluyen las destrezas y los valores que se fomentan en ellos, los mismos que varían en función de las necesidades y los medios de vida de la comunidad (Rogoff 1993; Cole 1996; Zavala 2002).

Si bien el interés de este trabajo está centrado fundamentalmente en la educación superior, específicamente en la formación docente, es importante que exploremos los aportes de algunos estudios etnográficos sobre interacción social, realizados principalmente con niños, en ambientes escolares y extraescolares. En ellos, se demuestra cómo la tradición cultural y los estilos de comunicación que desarrollan los niños y niñas en sus hogares tienen una gran influencia en su aprendizaje y, en general, en su rendimiento escolar. Aunque no contamos con estudios similares con estudiantes de educación superior, éstos nos pueden ayudar a comprender la complejidad de la problemática intercultural y la necesidad de desarrollar una mayor sensibilidad frente a los estilos y formas de aprender de nuestros alumnos.

Shirley Brice Heath (1988) demuestra, en su estudio realizado en tres comunidades de la misma región de Estados Unidos, que el éxito y el fracaso de los niños en la escuela están asociados a las formas de interacción social que se desarrollan en sus hogares desde que nacen. En los barrios de clase media urbana orientados a la escuela y de cultura hegemónica, como Maintown, los adultos usan los cuentos y diversos recursos del mundo letrado en sus interacciones con los niños. Realizan actividades que son muy similares a las que luego se van a realizar en la escuela y que responden a una forma particular de usar la lengua oral y escrita, por lo que los niños no suelen tener problemas en su desempeño escolar. Sin embargo, los niños de las comunidades de Roadville y Trackton presentan problemas en la escuela, problemas que se generan por la manera en que los maestros blancos de clase media urbana orientan el proceso de aprendizaje, que se desarrolla de manera distinta a las interacciones que se dan en los hogares de los niños. Roadville es una comunidad blanca de clase trabajadora que durante décadas se ha dedicado a la industria textil y Trackton, una comunidad negra de tradición campesina. Heath describe la forma en que los niños de ambas comunidades se socializan en sus hogares y el tipo de interacción que se da entre niños y adultos, antes del ingreso a la escuela. Centra su atención específicamente en la forma de aproximación a los libros y el tipo de preguntas que realizan los adultos a los niños sobre su contenido.

Para explicar el fracaso escolar de los niños de estas comunidades, la investigadora demuestra cómo la escuela tiene ya establecido un estilo de interacción que los maestros utilizan con los niños y una manera particular de orientar el proceso formativo, en especial la literacidad, la misma que está asociada a la cultura hegemónica. No se toma en cuenta que los usos que se dan al lenguaje no son universales sino más bien construcciones históricas que realiza cada cultura. Los niños aprenden a usar el lenguaje siguiendo los

patrones de interacción que se dan en sus hogares, según los roles que los miembros de la comunidad asumen y en base a una concepción particular la de niñez que marca estas interacciones (Heath 1988).

Centrándonos en el estudio de los niños de Trackton, vemos que la socialización de éstos es muy distinta a la de los niños de clase media urbana de Maintown. En el ambiente en el que se desarrollan, en la etapa preescolar, no existen materiales de lectura para niños y los mayores nunca les leen cuentos u otro tipo de textos. No se les suele pedir explicaciones descriptivas porque no se concibe a los niños como «dadores de información». Las preguntas con respuesta conocida como «¿qué es esto?», para que el niño responda «un pato» y el adulto lo elogie («muy bien») (pregunta-respuesta-evaluación), que son muy comunes en los hogares de clase media urbana y que los maestros reproducen en las escuelas, a los adultos de la comunidad de Trackton les parecen tontas e innecesarias, puesto que el niño las aprende solo. Más bien se les hace preguntas analógicas que buscan comparar objetos, personas o eventos, como «¿a qué se parece esto?»; o preguntas que requieren una explicación que el niño conoce pero el adulto no («¿de dónde sacaste eso?» «¿qué quieres?» «¿cómo hiciste eso?»). Es decir, preguntas que los «retan» y que implica dar cuenta de sus sentimientos, deseos y experiencias.

Entre los dos y los tres años de edad, los niños de esta comunidad, cuentan espontáneamente anécdotas de su vida diaria y acontecimientos que vieron o escucharon. Contar historias en Trackton es una actividad altamente competitiva y todos quieren participar en ella; pero la forma en que los niños cuentan las historias difiere de la forma en que se les pide que lo hagan en la escuela, tanto en cómo se conectan las ideas, como en la secuencia en que se deben narrar los eventos, en quién solicita la historia y en cómo se la evalúa. Es decir, el proceso de producción de las historias y los patrones de interacción que se dan al ser narradas son muy distintos. En Trackton, la comunicación entre adultos y niños es continua y se basa en el contexto; pero los adultos no nombran ni describen las características del entorno para sus hijos, ellos deben hacerlo por sí solos.

Cuando estos niños van a la escuela, se enfrentan a situaciones y actividades que no han experimentado en sus hogares y a tipos de preguntas que no conocen y que implican explicaciones descriptivas. Se les pide, por ejemplo, que identifiquen las características de forma, color o tamaño de los objetos, lo que les resulta muy difícil, y no logran realizar los ejercicios de lectura que vienen en los cuadernos de trabajo, de acuerdo a un formato escolar usual. Al final de los primeros grados, su promedio en aptitud verbal es muy bajo, no aprenden los contenidos y tampoco aprenden las nuevas reglas de interacción. Además, sus habilidades para relacionar metafóricamente dos situaciones (hacer analogías) y otras capacidades expresivas que han desarrollado en sus hogares no se aprovechan en la escuela.

Ahora bien, es posible que, al conocer estas experiencias, nos resulte más evidente que, detrás del fracaso de nuestros niños peruanos que provienen de hogares culturalmente distintos a los de las familias urbanas, se encierra una serie de factores relacionados con la cultura y las formas de interacción de estos niños en sus hogares.

Pero veamos algunas experiencias más. Existe un estudio realizado por Susan Philips (1985) en una escuela de la Reserva de Warm Springs en Oregon en el que se analizan las causas por las que los niños indios de la reserva rechazaban participar en exposiciones individuales frente a todos los demás compañeros de clase y, más bien, preferían trabajos en los cuales podían interactuar con sus pares. La investigadora hace un análisis del entorno cultural en el que se desenvuelven los niños fuera de la escuela, observando los patrones de comunicación que se usan, y logra detectar el desfase existente entre ambos espacios.

Phillips observa que la profesora —que no es india— utiliza por lo menos cuatro formas de organizar la interacción con los estudiantes o cuatro estructuras participativas en el aula:

- 1) Cuando se dirige a todos o a un alumno pero en presencia de todos. Los alumnos responden en coro o uno solo en presencia de todos. La participación es de manera voluntaria o a solicitud de la profesora.
- 2) Cuando se dirige sólo a algunos estudiantes. La participación es más individual que grupal, como también más obligada que voluntaria. Es una forma de evaluar al estudiante.
- 3) Cuando los alumnos trabajan solos pero pueden preguntar de manera personal cualquier inquietud a la profesora.
- 4) Cuando se forman pequeños grupos y los alumnos se organizan solos. En estos casos, se asigna un jefe que asume los roles de la maestra. Esto es muy poco frecuente en los primeros grados.

Los niños indios se resistían a participar en las dos primeras formas de interacción y muy rara vez lo hacían en forma voluntaria. Cuando se veían obligados a participar, lo hacían pero con mucha dificultad, con voz muy baja y usando frases cortas. En relación a la tercera forma, era muy poco usual que se dirigieran a la profesora para hacer consultas y, más bien, demostraban una mejor interacción con sus compañeros en las tareas grupales, donde había menos intervención de la maestra.

Para entender la resistencia de los niños indios a participar en la clase, sobre todo en las actividades en las que tienen que demostrar lo que saben a los demás, la investigadora procedió a analizar las características y las condiciones de los actos comunicativos en los hogares y la comunidad de los niños indios. Entre otras cosas, observa que los niños de la

cultura de Warm Springs, desde pequeños, escuchan narraciones de mitos, en las que asumen el rol de oyentes más que de hablantes. Igualmente, cuando aprenden a realizar una actividad (que implica conocimientos y habilidades) lo hacen observando a un pariente y haciendo la tarea bajo la supervisión de éste, el tiempo que sea necesario. Pueden hacer preguntas, pero la comunicación es fundamentalmente no verbal. Además, algo sumamente importante, el familiar que supervisa no evalúa al niño, éste se evalúa solo y muestra su «producto» cuando logra concluirlo con éxito; es decir que sus errores no los ven los otros. En todos los procesos de aprendizaje de los niños indios se produce un limitado uso del habla, la instrucción verbal es casi nula y sólo se emplea para hacer algunas correcciones y responder a ciertas preguntas. No se dan explicaciones de cómo hacer las cosas, como ocurre con los niños no indios, sino que se observa y se aprende de forma personal. El desfase con el tipo de interacción al que estos niños se ven condicionados en la escuela es muy grande. En ella, se considera que se puede aprender cometiendo errores frente a los demás, no pueden observar a otros que saben más y practicar con ellos antes de intentarlo solos, no pueden decidir cuándo demostrar lo aprendido y, por último, la única manera de demostrar competencia es a través de la expresión verbal. En síntesis, todo lo contrario a la forma en que aprenden e interactúan con los mayores en sus hogares y en su comunidad.

En relación al liderazgo, es también sumamente interesante el descubrimiento que hace Philips. En la comunidad de Warm Springs no hay una persona que dirija la actividad verbal en las actividades rituales y sociales, y no hay roles que sean asumidos por una sola persona. Todos participan, pero cada uno decide su grado de participación y nadie es obligado a hacerlo. De ahí que los niños no logren entender el rol de la profesora y tengan dificultades para interactuar con ella.

Si estos «choques» y contrastes entre las formas de interacción en el hogar y las que se desarrollan en la escuela se dan en países como EE.UU., con niños de comunidades que no pertenecen a la cultura hegemónica, ¿qué sucederá en las escuelas de las distintas regiones del Perú? Existen algunas aproximaciones a nuestra problemática en particular. Lucy Trapnell, en su conferencia *Lenguaje y procesos de socialización* (2003), señala que detectó situaciones similares en algunas escuelas asháninkas que visitó como supervisora. Los niños de las comunidades visitadas, de diferentes grados, se resistían a responder las preguntas de los profesores, los mismos que las realizaban como un ritual y la mayoría de las veces se respondían ellos mismos. Igualmente, señala que muchas veces los niños y niñas se oponen a salir al frente en forma individual a realizar diferentes actividades (leer, responder preguntas sobre determinados temas, cantar, resolver un ejercicio, etc.), como solemos exigir los maestros para evaluar cuánto sabe un niño. Trapnell, además, se pregunta si esto no se deberá a que estas estrategias no son culturalmente apropiadas, puesto que hacen que los niños se sientan expuestos ante el resto de compañeros. Fundamenta esta idea haciendo referencia a la cosmovisión asháninka y señala que la actitud de los niños

«sería coherente con un comportamiento cultural que busca evitar la vergüenza, un sentimiento negativo e inmanejable que reiteradamente aparece en los relatos de origen y explica muchas de las conversiones de seres humanos en animales».

Por su parte, Virginia Zavala (2002) realizó un estudio etnográfico en la escuela de la comunidad de Umaca, Andahuaylas. Entre otros aspectos sumamente importantes en relación a la forma en que los niños y la comunidad en general asumen el aprendizaje de la lectura y escritura en quechua y en castellano, y el valor que se le atribuye a la literacidad en la vida cotidiana, Zavala da cuenta de cómo en la escuela se da prioridad a actividades pedagógicas relacionadas con la lectura y totalmente ajenas a las prácticas discursivas propias, dejando marginadas a las formas de discurso locales, como las adivinanzas y los relatos. Ilustra, por ejemplo, cómo las adivinanzas, si bien son utilizadas en la escuela, están al margen de los procesos de aprendizaje y se usan más bien como actividades de «calentamiento» durante la formación y en el aula como parte de las actividades que se realizan antes de iniciar la «clase real» o como «castigos» cuando los niños incumplen con las normas (Zavala 2002). De esta manera, se deja de lado un recurso propio y sumamente rico para el desarrollo de diversas habilidades orales y escritas. Lo mismo sucede con los relatos de la cultura local. Los docentes imponen a los niños una forma particular de contar y de escribir las narraciones, ligada a un estilo de literacidad escolar que les es totalmente ajeno y frente al cual los niños no saben manejarse. Entre las diversas constataciones y conclusiones que surgen de este estudio en Umaca, es importante resaltar que, al igual que en las investigaciones anteriores, la forma en que los maestros interactúan con los niños y conducen los procesos de aprendizaje en la escuela difieren totalmente de las formas en que los niños interactúan y usan el lenguaje y la literacidad en la comunidad, produciéndose verdaderos «desencuentros» con la escritura.

En efecto, muchas de las estrategias y métodos de la pedagogía moderna no resultan nada significativos para los niños y niñas del medio rural, e inclusive del medio urbano, y culminan en un fracaso. Personalmente, puedo decir que una de las cosas que más me impactaron en mi trabajo acompañando a profesores y profesoras del pueblo shipibo fue precisamente descubrir otros estilos de comunicación, que en su momento no pude entender. Por ejemplo, muchos de estos maestros, pero especialmente maestras, en vez de dirigirse en voz alta a todos los niños y niñas del aula de primaria, optaban por hablar con grupos pequeños, de dos o cuatro miembros, según la forma en que estuvieran sentados los alumnos. Frecuentemente recomendaba a las profesoras que debían dirigirse a todos los niños en general, para explicar los temas y dar algunas recomendaciones sobre las tareas, y luego recién pasar a observar lo que cada uno hace. Pero cuando seguían estas sugerencias —a pesar de no estar de acuerdo con ellas—, el aula se volvía un caos y era un fracaso la sesión de clase. Pude observar que, por mucho que la profesora fuera ‘activa’ (que tampoco lo era mucho desde el punto de vista de la pedagogía), los niños no prestaban la suficiente atención. Ni los maestros indígenas ni los niños estaban acostumbrados a

esta forma de comunicación. Una profesora de esa etnia me dijo en una oportunidad que sólo cuando ella se dirigía a los niños y niñas en grupos pequeños y explicaba el tema, ellos lograban asimilar la información. Esto no sólo se producía con los niños de los primeros grados, sino también con los más grandes.

Muchas estrategias consideradas innovadoras no logran funcionar en ciertos contextos debido a cuestiones culturales relacionadas con las formas de interacción y comunicación entre adultos y niños. En muchas comunidades andinas y amazónicas, además, existen normas que establecen el tipo de relación entre éstos, en especial entre los maestros varones y las niñas, que condicionan la interacción en el aula.⁹

Todas estas experiencias nos demuestran que la **didáctica** tiene también un sesgo cultural y que, como señala Heath (1988), la cultura aprendida por los niños mientras crecen es la «manera de asimilar» el entorno que los rodea. En la escuela se utiliza como «única» y «natural» una de esas maneras de asimilar la realidad, de aprender y de enseñar, que corresponde a la de la cultura hegemónica. Los maestros no entendemos que esa es sólo *una forma*, una conducta aprendida desde el nacimiento, como lo son las maneras de comer, bailar, sentarse y jugar.

Es necesario que los formadores tengamos en cuenta que muchas de las propuestas didácticas que manejamos han sido elaboradas dentro de un contexto cultural determinado y que pueden ser insuficientes para lograr aprendizajes en otra realidad cultural. Por ejemplo, nociones como las de **participación** o de **actividad**, que constituyen aspectos centrales e innovadores de la pedagogía moderna, tienen que ser vistos también desde un enfoque intercultural. Como educadores siempre nos preocupamos por lograr la «participación activa» de los estudiantes, no obstante tenemos que reflexionar sobre sus implicaciones y reconocer los límites que presenta el considerar dichos aspectos sólo desde la perspectiva que se maneja en el ámbito educativo. La forma en que participan los estudiantes que provienen de zonas rurales y tradiciones culturales distintas a las hegemónicas puede no corresponder a las que se suelen usar en las instituciones educativas (Burga en prensa).

A nivel de la educación superior hay menos estudios que demuestren cuánto puede influir el aspecto cultural en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación profesional en general. Al respecto, la experiencia del FORMABIAP, una institución formadora de maestros indígenas de la Amazonía peruana, puede ayudar a la reflexión al señalar que: «...dicha herencia sociocultural [la de los estudiantes] influye tanto en las

⁹ No es extraño, por ejemplo, encontrar situaciones en las que, por razones culturales, las niñas no pueden mirar cara a cara al profesor por ser varón, o que el profesor no puede dirigirse verbalmente directamente a ellas sino a través de sus compañeros varones.

formas de concebir, categorizar y conceptuar la realidad, como en la percepción que tienen sobre el aprendizaje, su manera de abordarlo y el valor que le atribuyen al acto de construir nuevos conocimientos en los diferentes niveles de la formación escolar» (1997: 140). Los procesos de socialización vividos por los estudiantes cuando niños, en sus contextos familiares, así como sus experiencias escolares, tienen una repercusión directa en su manera de concebir el aprendizaje y la enseñanza. La forma en que asumen su formación profesional y la manera en que asumirán su futura labor docente están de alguna manera marcadas por estas experiencias.

En efecto, aunque nuestros alumnos de los ISP son adultos, debemos tener presente que la mayoría de ellos proviene de comunidades con patrones de socialización distintos a los de la cultura hegemónica y con formas de interacción muy particulares. Es muy probable que hayan pasado por situaciones similares a las descritas al ingresar a la escuela y que, al igual que los niños de muchas comunidades andinas y amazónicas de hoy en día, se sintieron extraños y al margen de un sistema escolar en el que todo era nuevo, desde la forma de relacionarse con el maestro hasta los tipos de preguntas y actividades que se les exigía realizar. Si bien la mayoría de ellos ha tenido que «asimilar» el estilo de la escuela y, aunque con sufrimiento, ha aprendido a manejar las estrategias que la cultura hegemónica promueve en ella, no significa que las estructuras que le proporciona su propia cultura hayan dejado de influir en su manera de aprender y que no seguirán influyendo en su manera de enseñar cuando sean maestros. Como bien señala Rogoff (1993), la influencia del medio sociocultural se da durante toda la vida y el individuo sigue adoptando formas de organización del conocimiento que le permiten lograr y hacer más fácil la comprensión, las destrezas y las perspectivas de la propia comunidad cultural.

4.2 Asumiendo nuevos retos

Como hemos visto, el enfoque intercultural plantea varios retos a la didáctica, entendida como un proceso de interacción. No podemos avanzar hacia una concepción intercultural sobre el aprendizaje ni desarrollar nuevas técnicas y métodos didácticos, si no somos capaces de reflexionar sobre nuestras experiencias. Tenemos que «mirar» un poco más en nuestro entorno, en nuestro propio contexto sociocultural y buscar en él las herramientas que nos permitan entender las distintas formas en que se puede producir el aprendizaje. Sólo observando estos procesos naturales y siendo conscientes de lo que hacemos en el aula, de lo que funciona y de aquello que no funciona (y, por tanto, necesitamos cambiar), vamos a poder construir nuevas estrategias de trabajo.

El Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad implican **innovación** y todo proceso de innovación rompe un equilibrio y exige un cambio. En la apuesta por una educación intercultural para todos, estos cambios deberán estar referidos a la búsqueda

de mejores oportunidades, estrategias y procedimientos, para que los estudiantes logren sus aprendizajes en mejores condiciones. Debemos tener en cuenta que, «la innovación no parte de una reflexión teórica, parte fundamentalmente de la práctica, de la experiencia del docente, que experimenta nuevas formas de afrontar los problemas cuando se da cuenta de que los modelos y las formas tradicionales no le ayudan a cumplir sus objetivos» (Bolaños 2002: 157) Las innovaciones no surgen en gabinetes de estudios, surgen de las inquietudes, necesidades y esfuerzos de educadores como nosotros que se vieron en la necesidad de innovar.

Como formadores de maestros, tenemos que comprometernos en la búsqueda de estas nuevas formas, coherentes con la educación intercultural que queremos construir en todo el país. Pero debemos ser conscientes también con respecto a que la interculturalidad es mucho más que un conjunto de técnicas y procedimientos de aprendizaje. Su desarrollo en el aula pasa por trabajar distintos aspectos: a) la interculturalidad como enfoque en el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas; b) la interculturalidad como actitud en la comunicación e interrelación con los otros; y c) la interculturalidad como estrategia metodológica en la conducción de los procesos de enseñanza–aprendizaje (Burga en prensa). Es sobre este último punto que nos hemos detenido a lo largo del presente documento, pero ello no significa que debamos restar importancia a los otros dos en nuestro trabajo cotidiano.

Si ser innovadores y constructivistas implica construir conocimientos que sean duraderos y significativos para el alumno, entonces tenemos que tener ineludiblemente un enfoque intercultural, puesto que **no es posible ser constructivistas sin ser interculturales.**

5. A modo de reflexión final

Hemos intentado ofrecer una reflexión sobre diferentes aspectos de nuestra práctica pedagógica relacionados con la didáctica. Los avances logrados a nivel teórico por el Nuevo Enfoque Pedagógico requieren urgentemente de su concreción en el aula. Sin embargo, como hemos podido ver, no basta con aplicar un conjunto de técnicas activas y lograr la participación de nuestros alumnos. Hace falta que, además de clases dinámicas, logremos incorporar efectivamente los aportes de las teorías constructivistas, sobre las cuales se sustenta el NEP, y que logremos entender los elementos culturales que están en la base de todo acto humano. La educación, y la didáctica en particular, como ya lo hemos dicho, no son neutrales ni universales, sino que responden a construcciones sociohistóricas y deben ser asumidas desde un enfoque intercultural.

Las ideas que aportan los distintos enfoques de la pedagogía moderna y que sustentan el NEP exigen que los maestros y formadores hagamos un esfuerzo por ser realmente *constructivistas*. Es decir que **tratemos de construir nuestras propias propuestas**, acordes con el tipo de educación que nuestros niños y jóvenes requieren, y con los tipos de hombres y mujeres que queremos formar, intentando ser coherentes con la idea de una educación que respeta la diversidad y la autonomía de los distintos sectores y grupos socioculturales.

Las diferentes investigaciones que vienen dando cuenta de la influencia del medio sociocultural en el aprendizaje nos obligan a mirar con nuevos ojos el contexto en el que nuestros estudiantes se desenvuelven y desarrollarán su labor educativa, y nos interpelan a construir una didáctica que responda a esas realidades. Los estudios realizados en ámbitos distintos a los de la cultura hegemónica demuestran que los fracasos en la educación están asociados a las formas o estilos de enseñar y aprender que se desarrollan en la escuela, los mismos que difieren sustancialmente de la forma en que los niños interactúan en sus hogares y comunidades. Debemos ser conscientes de que el estilo de enseñanza e interacción que se da en la escuela (y todo el sistema a través del cual se organiza) surge de una cultura en particular y obedece a la forma en que en esa cultura se aprende y se interactúa: la cultura occidental, que se ha erigido como la única.

De ahí que, como formadores, no debamos perder de vista el componente político de la educación en general y, más aún, de la educación intercultural. Como bien señalan Zavala y Córdova (2003: 19), existe la necesidad de «deconstruir el discurso de superioridad que ha tenido la cultura dominante como arma para asimilar y subalternizar otras expresiones culturales». Pero, como sabemos, esto no se logra sólo con un nuevo discurso reivindicativo de las bondades y los aportes de las culturas originarias y de los distintos

sectores sociales al país y a la humanidad. Implica, como se ha dicho en diversas oportunidades, cuestionar la dominación ideológica y las relaciones de poder que existen en la sociedad y, a partir de ello, buscar cambios mucho más profundos. Los educadores tenemos la responsabilidad de contribuir con estos cambios, creando instituciones educativas en las que los jóvenes puedan formarse como actores sociales que promueven el desarrollo de un proyecto sociohistórico de mayor envergadura. La educación intercultural, desde esta perspectiva, puede ser una educación alternativa.

6. Referencias Bibliográficas

- AIKMAN, Sheila (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Lima: IEP.
- AMES, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Cuaderno de Educación Bilingüe Intercultural N° 2. Lima: Ministerio de Educación y PROEDUCA-GTZ.
- ARANCIBIA, Violeta; HERRERA, Paulina y Katherine STRASSER (1999). *Psicología de la educación*. México D.F.: Alfaomega.
- BOLAÑOS, Fernando (2002). *Módulo de Autoaprendizaje N° 2: Currículo y Didáctica. 2da parte: Estrategias Didácticas*. Lima: Programa de Complementación Académica en Educación.
- BURGA, Elena (en prensa). *Construyendo un mundo para todos: Guía para desarrollar la interculturalidad en el aula*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación.
- CAPELLA, Jorge (2000a). «Más adentro del constructivismo». *Autoeducación*, N° 57, Revista de Educación Popular. Lima, pp. 34-42.
- (2000b). «Hacia una renovación de la didáctica». *SIGNO*. (N° 87, año 9) Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 12-16.
- CARRETERO, Mario (1999). «¿Qué es el constructivismo?» *SIGNO*. (N° 83, año 8) Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 6-9.
- CLAUX, Mary Louise, KANASHIRO, Yemiko y Ana María YOUNG (2001). *Modelos psicológicos de la instrucción*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- COLE, Michael (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- COLL, César (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Paidós.

- CUENCA, Ricardo (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Fácsmil. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- (2002). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización de Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación y PLANCAD-GTZ-KfW.
- CHADWICK, Clifton (1979). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Santiago de Chile: Tecla.
- (1996). «Principios básicos de currículo: Enfoques y Concepciones». En: *Cómo elaborar un Proyecto de Innovación Curricular*. Lima: CISE-PUCP.
- DÍAZ, Carmen (1997). *Didáctica de la Educación Superior: 1ra y 2da unidad didáctica*. Lima: PUCP.
- EDWARDS, Verónica (1992). «Hacia la construcción del perfeccionamiento docente». En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago de Chile: PIIE.
- FERRÁNDEZ, Adalberto, Jaime SARRAMONA y Luis TARÍN (1977). *Tecnología Didáctica*. Barcelona.
- FORMABIAP (1997). *Lineamientos curriculares de Formación docente en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos.
- GONZÁLEZ, Raúl (1999). «Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel». *SIGNO*. (Nº 83, año 8) Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 10-11.
- GUZMÁN, Jesús y Gerardo HERNÁNDEZ (1999). «La teoría Sociocultural de Vygotsky». *SIGNO*. (Nº 83, año 8) Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, pp. 15-17
- HEATH, Shirley Brice (1988). «Questioning at Home and at School: a Comparative Study». En: George Spindler (ed.) *Doing the ethnography of schooling*. Illinois: Stanford University Waveland Press.
- MENDO, José (2000). «Bases epistemológicas del constructivismo pedagógico». *Autoeducación* No 57, Revista de Educación Popular. Lima, pp. 7-14.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Currículo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación Primaria*. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente.

- PALACIOS, Lucas (2000). «Constructivismo, crítica y alternativa en la pedagogía conceptual». *Autoeducación*, N° 57, Revista de Educación Popular. Lima.
- PHILIPS, Susan (1985). «Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in Community and Classroom.» En: Cazden, C. B; V.P. John y D. Hymes (eds.) *Functions of Language in the classroom*. Illinois: Waveland Press.
- PROFODEBI-GTZ (2002). *Documento de Trabajo N° 17 Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- PUCP (1997a) *Cómo elaborar un Proyecto de Innovación Curricular*. CISE, Lima.
- (1997b). *Liderazgo y dinámica grupal. Proyecto calidad de la educación y desarrollo regional*. Diploma de formación magisterial como segunda especialidad. Lima.
- QUIJANO, Aníbal (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En: Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- QUISPE, Walter (2000). «Constructivismo e identidad cultural. El constructivismo operatorio de Piaget y su pertinencia cultural con la educación del surandino». *Autoeducación*, N° 57. Revista de Educación Popular. Lima, p. 65-71.
- ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SAENZ, Oscar *et al* (1988). *Didáctica General*. Madrid: Cincel – Anaya.
- SICHRA, Inge (2001). «Huellas de intraculturalidad en un ámbito intercultural de educación superior». En: Heise, María (ed.). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: MED-Programa FORTE-PE, p. 193 - 202.
- TRAPNELL, Lucy (2003). *Lenguaje y socialización*. Ponencia presentada a profesores de Educación Inicial. Facsímil. Iquitos.
- TRAPNELL, Lucy, Elena BURGA, Rocío DOMÍNGUEZ y Eloy NEYRA (2004). *El currículo diversificado de formación docente EBI en cinco institutos del área andina: evaluación participativa*. Lima: PROEDUCA-GTZ, documento interno.
- UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (2002). «Descripción General de la Metodología Básica de Diseño Curricular para la Educación Superior». En: *Diseño Curricular para la Educación Superior*. Lima: UPCH.

- ZAVALA, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA (2003). *Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural N° 1. Lima: Ministerio de Educación y PROEDUCA-GTZ.
- ZUBIRÍA, Julián de (1999). «La Nueva Escuela y el Modelo Activista». *SIGNO*, N° 81, año 8. Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima, p. 29-32.
- (2000). «Más allá del constructivismo». *Autoeducación*, N° 57. Revista de Educación Popular. Lima, p. 15-27.
- ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ (2002). «Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política». En: Fuller, Norma (Ed). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA, 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉFS. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
AGOSTO DE 2004 LIMA - PERÚ