



Experiencia sobre Índice Nicaragua: Vivencias personales y profesionales, motivaciones

Silvia López de Maturana Luna
silviaiml@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3648-9752>
Coquimbo, Chile



En las experiencias anteriores de mi participación en los diferentes Índice Nicaragua, en los años 2022, 2023 y 2024, compartí un pensamiento de Withenstein, que reitero porque sigue vigente. Señala que, cuando se escribe genuinamente sobre algo, solo puede escribirse lo que surge en nosotros/as, no para una publicación ni para decir una verdad, sino como algo que se necesita escribir porque existe esa necesidad, como la de sentir un abrazo, recibir una mirada o atesorar los recuerdos.

En las diversas experiencias de mis participaciones, no puedo sino decir que viví una genuina comunalidad, conocí personas comprometidas y convencidas pedagógicamente, cuyos anhelos de mejorar la vida comparto. Por supuesto puedo expresarlo porque tuve la oportunidad de vivirlo presencialmente, razón por la cual no podría decir lo mismo si solo hubiesen sido experiencias virtuales como en los dos últimos Índice. Sin duda, la comunicación es totalmente distinta, más vertical, impersonal, hasta llegar incluso a no saber quiénes están al otro lado de la pantalla. Por eso, solo tengo palabras agradables hacia los anfitriones porque los he conocido personalmente.

El contacto directo con las personas le da un tinte muy diferente, pues logré conocer y compartir con personas, intercambiar opiniones, y visitar lugares interesantes. Sin la oportunidad de conocer la organización de manera presencial, mis apreciaciones serían distintas.

Construcción de mi identidad y de mi entorno

Comenzaré por mi epigenética, aquel entorno en donde fui educada por dos grandes mediadores. Mi padre, un mediador innato quien, sin haber estudiado pedagogía, medió con intencionalidad para lograr mi reciprocidad de asombrarme y encantarme con el aprendizaje. Mi madre, con su ejemplo de profesora, a quien siempre veía estudiar

y preocupada por sus estudiantes, me entregó el sentido de educar. Ambos lograron la trascendencia al dejar esa huella para que yo siguiera el camino de la educación. Sin embargo, al comenzar mis primeros estudios universitarios opté por carreras técnicas y del ámbito arquitectónico, que había sido una de mis aspiraciones. Mi primera profesión me permitió ser invitada a dar clases en una institución superior. Allí me di cuenta de que mis estudiantes aprendían con facilidad y otros(as) con dificultad. Comencé a buscar estrategias para mejorar los aprendizajes y a preguntarme cuál sería la causa de esas consecuencias. De allí pensé que los aprendizajes vienen desde los primeros años y entré nuevamente a la universidad a estudiar educación después de 10 años de haber ingresado por primera vez.

Estudié educación infantil, lo que me abrió un mundo de comprensión vital de las infancias, comencé a trabajar como educadora y me di cuenta de que lograba que mis párvulos se entusiasmaran por aprender. Comencé a recibir a niños y a niñas con necesidades educativas especiales, y, nuevamente, me di cuenta que necesitaba ahondar en ese tema y entré nuevamente a la universidad a estudiar educación diferencial. Eso me abrió otras posibilidades, una de las más relevantes fue haber conocido la teoría de Reuven Feuerstein, que me hizo llegar a Jerusalén a estudiar con el maestro y especializarme en Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva.

Posteriormente, sentí la necesidad de seguir mis estudios y cursé un magister en educación, y luego uno en psicología comunitaria, dado que estaba a cargo de un proyecto de pedagogía comunitaria en la carrera de educación infantil en la universidad donde trabajaba. En el intertanto estudié un doctorado en pedagogía en la Universidad de Valencia con otro maestro, mi tutor José Gimeno Sacristán, quien marcó mi pensamiento crítico. Actualmente, ya jubilada, me dedico a estudiar, pues estoy convencida de que el estudio es un proceso apasionante permanente.

Motivación para participar en Índice Nicaragua

Mis vivencias y experiencias personales y educativas han sido relevantes para participar en Índice Nicaragua a través de los temas expuestos en los diversos seminarios. Sin duda, lo relatado en el apartado anterior ha sido la base para comprender y solidarizar con los proyectos de Índice Nicaragua, sobre todo porque me alienta saber el compromiso que he conocido a través de nuestros contactos virtuales y también presenciales, cuando me ha tocado participar con diferentes grupos del profesorado.

Los buenos profesores: Relaciones docentes y pedagógicas

En el último Índice, en noviembre de 2024, me correspondió presentar las siguientes temáticas: Los buenos profesores: Relaciones docentes y pedagógicas. El tema surge de una pregunta que me formulé hace muchos años antes de iniciar mis estudios de doctorado pues fue lo que motivó la realización de mi tesis, saber: ¿Qué hay detrás de los buenos y de las buenas profesoras que hacen bien su trabajo, que logran que sus estudiantes no solo aprendan, sino que disfruten lo aprendido, a pesar de las dificultades que a otros les impiden hacerlo? A esos profesionales les llamé los(as) buenos(as) profesores(as) (BP).



Desde ahí comenzó mi camino para indagar qué los había llevado hasta allí y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes en el proceso de aprendizaje. Una de las conclusiones fue que los buenos y las buenas profesoras contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas; organizan el pensamiento en torno a criterios complejos; dialogan, debaten y reflexionan; su participación es informada y crítica, y están preparados(as) para asumir la incertidumbre entre otras.

A esos(as) buenos(as) profesores(as) les llamé educadores(as) comprometidos con un proyecto educativo, social, pedagógico, ético y político. Son

educadores(as) que conocen lo que enseñan, tratan los contenidos con significado, construyen una ciudadanía informada, están posicionados políticamente e implicados en algo que vale la pena continuar, y poseen claras implicaciones éticas.

Una de las investigaciones me permitió establecer cuatro categorías de análisis que les definen: Autoconfianza, Motivación de logro, Trabajo colaborativo, y Autonomía. En síntesis, los y las buenas BP no solo son buenos/as profesores/as que dan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también, se espera, lo sea.

Las consecuencias epistemológicas de sus prácticas implica que sus estudiantes se motivan por conocer, se despojan de su rol pasivo como consumidores de conocimiento, asumen el papel activo como fabricantes de significado. Asimismo, las implicancias pedagógicas de sus prácticas conducen a reflexiones constantes sobre la enseñanza, la mediación del libro de texto, la disciplina basada en el respeto y no en la sanción, la preocupación por preparar clases diversas, contenidos y evaluación acorde a necesidades de sus estudiantes, y la búsqueda conjunta de solución de problemas.

Historias de vida (HV) del profesorado: Trayectorias vitales y profesionales

Vinieron a mi memoria los años que ya se han ido, momentos de cierta gloria y otros dados al olvido... (Anónimo)

El otro tema desarrollado en el último Festival Índice Nicaragua fue la Historia de Vida del profesorado, para comprender el sentido y las consecuencias vitales y profesionales de los y de las buenos profesores/as desde sus aportes en el hecho educativo, porque de esa manera se revaloriza al ser humano como sujeto de estudio. ¿Por qué narraciones? Porque vivimos a través de las historias, vivimos en historias institucionales, y vivimos en historias personales. Consideramos que se conoce poco de la historia de vida del profesorado, aunque su vida profesional nos sea relativamente conocida. Para eso, a través de las HV, logramos abrir subjetividades, capturar complejidades, y realizar una construcción dialéctica de sus historias.

Elaboramos con los y las buenas profesoras las HV, que sintetizaron la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar, revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores, en la formación permanente, y re-significar la profesionalidad docente. En la HV nos preguntamos constantemente por la construcción sociocultural que les permitió a ciertos/as profesores(as) ser buenos(as) profesores(as). Un hito

relevante es el primer día de clases en la infancia del profesorado, es allí donde comenzaron a construirse como profesores/as desde que pisaron por primera vez la escuela.

Descubrimos que sus trayectorias vitales se establecieron gracias a la constitución familiar de apoyo, que consisten en sistemas de respaldo, amigos, vínculos, recursos sociales, refuerzo de recursos personales; la admiración por “alguien” determinante en sus vidas, vivencias en la comunidad, presencia de una figura admirable, el apoyo, la confianza y la exigencia. Asimismo, gracias a los ambientes letrados, compuestos por cuentos, narraciones, lecturas, historias, comentarios, paseos, y comunicación constante.

Adjunto un relato de una profesora que comparte su historia de vida y nos permite ejemplificar lo dicho anteriormente:

[...] tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó primaria, pero con una tremenda facilidad para el cuento oral, para el cuento popular y para la invención de cuentos, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó, y mi abuelo que me leía libros, y me hablaba. Con este gran hablador de mi abuelo y esa gran cuentacuentos de mi madre, pues, definitivamente, adquirí la facilidad de palabra muy pequeña, y luego, ya todo vino rodado, la lectura y el amor a oír narraciones y a narrarlas. (Adriana)

Resacralizar la infancia: complejidad y propensión del aprendizaje

La prevención de la neurosis en el mundo solo será posible cuando aprendamos a cuidar de quien todavía está sano, de quien aún no fue dañado: nuestros niños (Wilhelm Reich, s/r).

Otro de los temas presentados en el último Índice fue la resacralización de la infancia, donde me interesó replantear las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de educación primaria para estimular aprendizaje en los niños y las niñas. Me pregunto constantemente: ¿Desde dónde hablamos de la infancia? ¿Desde la técnica o desde los afectos? ¿desde lo prescriptivo o desde las relaciones? ¿desde lo informativo o desde la historicidad? Eso es relevante para reconocer la natalidad (Arendt, 2011; 2001), esa caótica, creativa y permanente capacidad de la infancia para el asombro por cada cosa nueva que se aprende y el gozo con que se realiza.



Por tales motivos, la educación de la infancia implica asumirla de manera crítica como acto pedagógico-político para poder refundar las estructuras de la sociedad que inferiorizan y deshumanizan al mundo. En este contexto, refiere a la propensión de cada ser humano a aprender desde que llega al mundo, puesto que su nacimiento es una novedad y esperanza radical en donde todo puede suceder. La propensión por aprender es inherente al ser humano, no sigue un orden regular sino imprevisto, tiende a autoorganizarse, y se pierde, no por la maduración biológica, sino por la influencia negativa de un modelo paradigmático de concebir el aprendizaje. Todo lo que aprenda, piense y sienta, lo hará desde lo que mira, escucha, huele, gusta, toca dentro de su entorno epigenético primario. Allí aprendemos las éticas para actuar en el mundo pues es la etapa fundacional en donde las redes neuronales y las matrices de aprendizaje requieren de quienes están cobijándoles.

En dicha ponencia enfatiqué que hay que mirar a la infancia por lo que ES y no por lo que nos han dicho, generalmente, a través de pautas estandarizadas. La infancia, o infancias, son alteridad pura, ya que respetan al otro o a la otra solo porque están juntos(as). Erróneamente se cree saber el futuro del niño o niña porque se leen definiciones de cada una de las edades. Se cree saber “cómo enseñarles”.

De esa manera, alimentamos el conformismo domesticador, en donde se aprende a no hacer preguntas, buscar más certezas que incertidumbres, memorizar estereotipos y complicar los propios procesos de aprendizaje. Eso termina por transformar el aprendizaje connatural en una tarea ardua, dificultosa y aburrida. Se crea la pedagogía colonial” (Benjamín, 1989) que perturba la delicada fantasía de los(as) niños(as) y se anula el experimentum potentiae (Agamben, 2005), en donde cada cosa o situación que el niño o la niña percibe es objeto de investigación.

“En nuestras escuelas se ríe poco” decía Rodari (2016). Esas son escuelas que quitan la diversión

del aprendizaje, la virtud liberadora de la palabra, y aniquilan la fantasía en la vida infantil. Por eso, necesitamos repensar la educación de las infancias desde otras posiciones éticas, garantizar el punto de partida y el gozo por aprender, ar cobijo y no desigualdad. De igual manera, tenemos varias tareas pendientes: resacralizar a las infancias, rescatarlas de la lógica de la vida adulta, liberarlas del yugo sancionador y punitivo de muchas escuelas, alejarlas de las cifras, estándares y categorías, y devolverle el Aion.

Evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje

La última ponencia en Índice fue la evaluación dinámica de los procesos de aprendizajes (Feuerstein, 1991). Es dinámica porque está adaptada al sujeto a evaluar, y su finalidad es promover la modificabilidad cognitiva estructural en los(as) evaluados, conocer el desempeño cognitivo, la naturaleza de los procesos de aprendizaje y las funciones cognitivas que utilizan y dificultan el aprendizaje. Es importante tener en cuenta que no todos/as aprendemos de la misma manera, pero todos(as) podemos aprender si se nos ofrecen oportunidades intencionadas significativamente.

Hay que tener en cuenta la relación de tres elementos clave: un(a) estudiante que quiere aprender, un(a) profesor(a) comprometido(a) para que aprendan y un sistema educativo que posibilite una mirada educativa inclusiva. Aquello es crucial si se piensa que quien aprende debe alcanzar las herramientas que le preparen para poder aprender por sí mismo/a.

Por tal motivo, las principales necesidades que debe atender el sistema educativo actual son proporcionar una educación de calidad a todos los niveles del sistema, y conseguir el éxito escolar de todos/as, porque la educación debe preparar adecuadamente a los/as estudiantes para vivir en una sociedad de gran dinamismo y afrontar los desafíos que se presenten. Muchos procesos evaluativos no examinan procesos cognitivos y ponen el acento en el resultado al emplear procedimientos psicométricos que ubican a los(as) evaluados en categorías esperadas. No detectan ni comunican los procesos por los que se llegó a las respuestas o los procesos que requieren un apoyo más directo.

Desde la mirada de una educación inclusiva, es esencial detectar las características de los(as) estudiantes. Desde conocer cómo funcionan sus procesos de pensamiento, conectarse con las exigencias y desafíos cognitivos, saber cómo se vinculan desde lo emocional para contrarrestar las frustraciones, cómo se implican desde el esfuerzo y

la perseverancia, y cómo logran finalmente aprender (o no aprender) hasta afrontar las demandas sociales.

La evaluación dinámica NO busca descubrir cuánto sabe la persona, SINO cuánto puede aprender. NO indaga la facilidad para aprender, SINO qué enseñanza necesita para mediarla. NO indaga qué áreas de contenido desconoce, SINO qué deficiencias del proceso de aprendizaje subyacen con anterioridad al fracaso y corregirlas (Tébar, 2003). Para interpretar los resultados, el o la evaluadora observa los cambios cualitativos que presenta el desempeño, con énfasis en el mayor punto de desarrollo. Si apareciera el nivel de desempeño disminuido frente a la exigencia presentada, el rol del evaluador es generar hipótesis para explicar el resultado.

Las metas de la EDPA (Evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje) consisten en identificar las funciones cognitivas bien desarrolladas en sus tres fases: evaluar las respuestas a la enseñanza de estrategias y principios cognitivos, calcular los tipos y cantidad de mediación necesarios para superar las deficiencias cognitivas, y sensibilizar a los(as) mediadores(as) y a los(as) sujetos mediados(as) ante los procesos implicados para hacer frente a una variedad de tareas. Los pasos de la EDPA inician desde la medición de los niveles iniciales de eficacia, la observación de los cambios, la sensibilidad ante a las necesidades, éxitos, fracasos, motivos, actitudes, y mediación de la resolución de problemas. Luego se considera la toma de conciencia de causas del éxito o error, evaluación de la aplicación de los procesos recién adquiridos, identificación de los niveles de autonomía, esfuerzo y la motivación e implicación en la tarea.

Las exigencias para él o la mediadora son la capacidad de análisis de las funciones cognitivas en cada una de las fases del Acto Mental, la capacidad de identificar los micro cambios en el proceso mental del o la sujeto mediado(a), ser mediador(a) de las carencias verbales y explicativas de los y las sujetos mediados(as), correlacionar resultados a partir de las respuestas en diversas pruebas, y describir el perfil de modificabilidad del sujeto.

Los aspectos afectivos que influyen en la EDPA son la forma de presentar las estrategias, disminución del bloqueo o angustia, destacar “lo que eres capaz”, hacerle sentir a gusto y no explorado(a), ayudarle a descubrir el objetivo, hacer un pacto de ayuda para solucionar la tarea, no comparar conductas sino sólo consigo mismo, dar refuerzos y retroalimentación constante (Tébar, 2003). La EDPA detalla las capacidades y debilidades del sujeto. Los logros obtenidos son indicadores de un POTENCIAL que no se

manifiesta espontáneamente. Hay que tener en cuenta los cambios cualitativos, afectivos y motivacionales más que las puntuaciones, apreciar los rasgos de planificación, organización, control de impulsividad, uso de estrategias, etc.

Reflexión sobre mi práctica pedagógica mediante la participación en Índice Nicaragua

Sin duda, participar en experiencias como Índice Nicaragua marca hitos relevantes pues nos insta a continuar con la búsqueda para tener mayores posibilidades de compartir experiencias y formar parte del proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje permanente.

En Índice 2022 me correspondió dar el taller Iniciativas innovadoras en la práctica pedagógica cuyo propósito fue fortalecer la práctica pedagógica de docentes para la implementación de actividades y técnicas innovadoras en el aula, aspecto relevante si pensamos en lo necesario que resulta la genuina innovación en las aulas y no solo la implementación de nuevos métodos. También presenté el tema: Retos y perspectivas de una pedagogía centrada en el ser humano: Historias de vida del profesorado en Managua y en León, participé en el Simposio Pedagogía en Educación Inicial/Infantil a través del arte y la literatura. Además, fui parte de reuniones para coordinar un “curso sobre estrategias metodológicas y didácticas para el proceso de aprendizaje”, en coordinación MINED/CNU. Todo aquello, se tradujo en experiencias de intercambio activo y respetuoso con el profesorado, a la par de posibilidades de investigación. De igual manera, presenté los libros: ¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil, y Pedagogía ética, cuyas presentaciones concluyeron en conversaciones e interés sobre las respectivas temáticas.

En el Índice 2023 con el lema *Creando aprendizajes para el Desarrollo Humano Pleno*, desarrollé los temas de inclusión en la vida y la escuela, pedagogía con sentido humano, evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje, y presenté el libro *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Y en el último Índice 2024, también fue virtual, en los párrafos iniciales se puede encontrar la información.

En cada instancia de participación, ya sea presencial o virtual, la diferencia la dio la posibilidad del contacto interpersonal. Cualquiera haya sido el caso, me interesó, independientemente del tema en cuestión, a) mencionar la relevancia de las historias de vida del profesorado, sus trayectorias vitales y cómo fue la construcción sociocultural de la profesionalidad docente; b) el tema de las infancias y el desarrollo humano al destacar la epigenética, las natalidades y las trayectorias infantiles, y c) el tema de la inclusión y de los estudiantes en los márgenes de las instituciones escolares, con énfasis en la evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje. En este último punto destaqué con convicción la modificabilidad cognitiva como nuevo paradigma de aprendizaje, los sentidos de las prácticas educativas y no escolarizadas, la educación comunitaria, la formación de educadores/as, las experiencias de aprendizaje mediado, y la pedagogía comunitaria.

Listado de referencias

- Arendt, H. (2011; 2001) La condición humana. Paidós.
- Agamben, G. Para una filosofía de la infancia. s/r
- Benjamín, W. (1989). Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Nueva Visión.
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. Freund Publishing House Ltd.
- Gimeno, J. (1999). Poderes inestables en educación. Morata.
- López de Maturana, S. (2016; 2010; 2009). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. Universidad de La Serena.
- Rodari, G. (2016). La gramática de la fantasía. Planeta.
- Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Santillana.