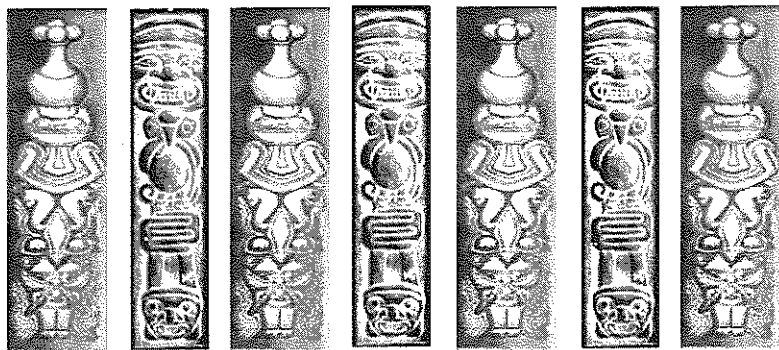


Semblanza



*Silvia López de Maturana Luna**



Una docente comprometida

Por: Blanca Inés Arboleda González**

De nacionalidad chilena. El amor por su profesión como Educadora de Párvulos, Educadora Diferencial y Pedagoga, ha hecho que incremente su dedicación a la investigación y a la búsqueda de innovadoras formas de enseñanza para que los profesores puedan convertirse en verdaderos mediadores del aprendizaje y, como ella misma dice, «ayudar a los estudiantes a descubrir que son capaces de aprender». A Silvia tuvimos la oportunidad de conocerla en Colombia, en una de sus visitas a nuestra Universidad Industrial de Santander durante uno de sus talleres sobre Experiencias de Aprendizaje Mediado y nos impactó su serenidad, dedicación, apropiación y amor por su trabajo.

Vive en La Serena, ciudad del «Norte Chico» de Chile, en un departamento con vista al

mar, con su pareja, también docente universitario, con quien comparte el amor, los sueños trascendentes, y las ilusiones por una educación en la que se enseñe y se aprenda con encantamiento. Forma parte de una familia numerosa de 8 hermanos, muy unida y con muchos sobrinos, de los que varios son sus ahijados. De sus padres, con los que comparte habitualmente, aprendió la responsabilidad y el compromiso con los valores y el servicio a los demás.

No siempre fue pedagoga, ya que los primeros estudios universitarios fueron en Artes Plásticas, Dibujo Técnico y Construcción Civil. En 1973 obtuvo su primer título profesional como Dibujante Técnico en la Universidad de Chile y trabajó por 10 años en esa profesión. Fue allí, cuando comenzó a dar clases en una institución de educación superior, cuando

* E-mail: silo327@hotmail.com

** Profesional Centro para el Desarrollo de la docencia -CEDEDUIS

descubrió el sentido de la enseñanza. Luego en 1985 en la Universidad de la Serena, en Chile, se gradúa como Educadora de Párvulos (profesora de Educación Infantil), con la tesis denominada: «Educación escolar a través del Arte». Posteriormente, en 1991, en esta misma Universidad, con su tesis: «Estrategias de facilitación cognitiva. Creación de material de apoyo escolar», obtiene el título Educadora Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje.

Cabe añadir, que a Silvia le gusta viajar, sobre todo a territorios de cuya cultura pueda nutrirse, y lo ha hecho por diversos lugares del mundo, desde casi toda Latinoamérica hasta Israel, Egipto y ciudades tan remotas como Petra en Jordania. Es así como, durante los años 1994, 1997, 1998 y 2000 estuvo en Israel como *Trainer* del Programa de Enriquecimiento Cognitivo de *Reuven Feuerstein en el Haddassa Wizo Research Institute*. Así mismo, es importante destacar que durante toda su trayectoria profesional, desde el año 1990, ha participado en importantes Instituciones Educativas de Iberoamérica, como conferencista, consultora, ponente y panelista en diferentes eventos.

En el año 1997 recibió de la Universidad de Chile su Magíster en Educación. En esa oportunidad basó su tesis en las «Estrategias para desarrollar las funciones cognitivas en niños y niñas de sectores socio-culturalmente deprimidos». Luego, en el año 2000, inició el doctorado en Pedagogía en la Universidad de Valencia, España en el Programa «Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas», y en el año 2002, la Universidad le otorgó la Acreditación de Suficiencia Investigadora: Diploma de Estudios Avanzados con la investigación: «La identidad profesional de los «buenos

profesores»: Historias de Vida». Posteriormente en el año 2004 obtuvo su título de doctorado con la sustentación de la tesis dirigida por el Doctor José Gimeno Sacristán, titulada: «Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo». Este hecho consolidó su interés y compromiso por la educación. Al respecto ella comenta:

Mi tesis se basó en los buenos profesores. Mi curiosidad epistemológica partió de la pregunta: ¿qué hay *detrás* de los buenos profesores que logran realizar un trabajo de calidad aportando significativamente al desarrollo integral de sus alumnos como sujetos responsables de la sociedad en que viven? Para responderla, hubo muchas explicaciones, causales y casuales. Las causales fueron fácilmente explicables, a diferencia de las casuales, que se explicaron desde otros referentes epistemológicos, por ejemplo, desde la comprensión de la trama que teje las complejas interrelaciones humanas, razón por la cual investigué en sus historias de vida. Muchas fueron las motivaciones que me llevaron a investigar los buenos profesores, por una parte, para mantener la postura crítica sobre los sistemas educativos deficientes y, por otra, para promover la participación de los profesores en grupos de reflexión y debate en el intento de provocar los cambios esperados. La investigación de los buenos profesores me llevó a definirlos como «profesores comprometidos con un proyecto educativo», implicados en la tarea pedagógica y posicionados políticamente. Siempre tuve la convicción de que esos profesores pueden y deben ser referentes para otros, entendiendo que no se trata de modelo a copiar, sino de encontrar en ellos criterios, pautas, referentes, de donde nutrirse creativamente. También

me preocupaban aquellos profesores que queriendo cambiar, no podían superar las limitaciones externas o autoimpuestas, y se agobiaban por los reglamentos y las funciones docentes. Bien, puedo decir finalmente, que en todo momento de mi investigación mantuve la expectativa real de contribuir con aquellos elementos simples constituyentes de la identidad profesional de los profesores comprometidos con un proyecto educativo y de develar las complejidades epistemológicas de su pensamiento pedagógico. Les invito a leer mi tesis y a comentarla.

Su labor en docencia, investigación y extensión se ha fortalecido notablemente y es así como, en la actualidad, no sólo es profesora de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena y de otras universidades de Chile, sino también dirige el Centro de Desarrollo Cognitivo «La Serena» dependiente del ICELP (Feuerstein); desarrolla un proyecto de investigación del Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología del gobierno de Chile (FONDECYT) sobre Buenos Profesores, y participa de otros proyectos de relevancia para el ámbito educativo. Ha escrito numerosos artículos sobre educación y ha sido expositora sobre los mismos temas en Chile y en el extranjero. Igualmente, desde el año 1997 hasta la fecha, autorizada por Reuven Feuerstein, ha orientado numerosos cursos y talleres para formar profesionales en la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva.

Toda su actividad docente ha sido valorada y altamente reconocida con premios como: Rebeca Soltanivich de Stein, Premio Nacional de Excelencia Académica en Educación Parvularia, otorgado por el Colegio de Educadores de Párvulos en Santiago de Chile, el 25 de noviembre de

2004 y el premio a la trayectoria y proyección profesional, otorgado por el Departamento de Educación, de la Provincia de Elqui y la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región de Coquimbo (JUNJI).

Sin duda alguna, Silvia López de Maturana ha logrado sembrar en muchos estudiantes, profesores y en las personas que hemos asistido a sus cursos, la semilla del amor por la docencia, la inquietud por aprender cómo lograr, en el proceso educativo, cambios significativos tanto en profesores como en estudiantes, ayudarnos a descubrir que es desde dentro de cada uno de nosotros de donde debe partir el compromiso, la voluntad y la responsabilidad de convertir esos espacios educativos en ambientes ricos, no sólo en aprendizaje de contenidos, sino en valores, en tolerancia, amor por lo que se hace y lo que se quiere, en donde se actúe con confianza y ecuanimidad; nos enseña acerca de la importancia de crear ambientes propicios para la comunicación, la interacción profesor-estudiante, la formación integral, en donde se pueda construir el futuro que requieren las naciones para vivir.

En los siguientes párrafos, gracias a su colaboración vía Internet, encontramos respuesta a algunos interrogantes respecto al desempeño de su rol como docente. Vale la pena resaltar la calidez y la fuerza que tienen sus palabras, que siempre nos llevan a la reflexión y a hacernos caer en cuenta del compromiso tan inmenso que implica la docencia.

1. ¿Qué significa para Usted ser docente universitaria?

Significa tener la gran responsabilidad y compromiso de contribuir a la formación personal, social, pedagógica y política de mis

estudiantes, intentando en todo momento que ellas y ellos desarrollen un pensamiento crítico que les permita formar parte activa y constructiva en la sociedad. Cuando me refiero al pensamiento crítico, lo entiendo como la responsabilidad y el compromiso de nuestras relaciones con el mundo, y concuerdo con Mac Laren, para quien es fundamental el pensamiento crítico para reconocer nuestra participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural. Por lo tanto, significa tener la responsabilidad de ser sujeto propiciador de cambios, y éstos comienzan conmigo misma para, posteriormente, ayudar a los estudiantes a descubrir que son capaces de aprender, como dice Chomsky, «a descubrir la verdad por sí mismos». Para eso, debo comprender el sentido del poder del currículum, gracias al cual, los docentes decidimos lo que hay que aprender y para qué hay que aprenderlo. Ser docente universitaria me ha dado la enorme satisfacción de seguir aprendiendo cada día de mis estudiantes, y compartir con ellos la apertura al mundo y la comprensión de su rol como ciudadanos comprometidos, conscientes de sus acciones, y sabedores de que actúan por voluntad propia y no ajena. En resumen, ser docente universitaria significa ser autónoma de pensamiento, disfrutar con mi trabajo, estar siempre actualizada, y comprometerme con mis estudiantes, para que ellos también lo sean y lo hagan.

2. ¿Qué recuerda de sus primeros inicios como docente?

Siempre tuve una clara visión sobre mi rol pedagógico, que por cierto ha ido consolidándose con la experiencia, sobre todo, la visión moral y ética fundamentada en una política de diferencia atenta a las voces desde las que hablaban los estudiantes. Eso me ha llevado a corregir algunos errores y consolidar otras prácticas que han sido enriquecedoras para mi forma de enseñar y aprender, y para el aprendizaje de mis estudiantes. Ahora soy más consciente que nunca, de lo imperativo que resulta escuchar las voces desde donde hablamos todas las personas que formamos parte de esta sociedad si queremos transformarla en una sociedad justa y solidaria. He evolucionado en la madurez de mi conocimiento, lo que redundo en mi discurso que se ha ido diseñando hacia un estilo más directo y comprometido. No sólo me he ido formando en la disciplina académica, sino también el acto de maravillarme con ella. Evidentemente, la «madurez pedagógica» es producto de horas, días, meses y años de conversaciones con otros, y reflexiones sobre mi propia práctica y la de los demás. Se ha gestado en el contacto con el mundo, con el cúmulo de experiencias y vivencias personales que han ido conformando mi bagaje cultural y mi sistema de valores y principios. Uno de los grandes aprendizajes que destaco desde mis primeros años de docencia, fue comprender, como señala Núñez, que lo sustantivo en educación no se juega en las leyes,

en la organización institucional o la gestión de la educación, ni en la selección de objetivos y contenidos curriculares, sino en las aulas y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. ¿Cuáles cree han sido sus mayores logros como docente universitaria?

Afortunadamente son muchos, pero creo que los más relevantes tienen relación con el permanente contacto que muchos de mis estudiantes siguen teniendo conmigo a pesar del paso de los años. También considero un logro seguir maravillándome con el acto de enseñar y de aprender, el que se refuerza cada día con nuevos descubrimientos gracias al contacto con mis estudiantes. Haber llegado a un grado de relación afectiva con ellos sin perder la rigurosidad de la docencia ha significado un logro importante en mi profesión. Otro gran logro, creo que es el haber comprendido que en el aula se juega mucho más que una buena metodología y estrategias de trabajo, se juega la formación integral de un ser humano, que de alguna manera depende de cómo lo guiamos y de cómo propiciemos ambientes activos modificantes para la comprensión del mundo en el que se vive. ¿Qué saca un estudiante con aprender de memoria una asignatura de estudio si no sabe para qué la está estudiando? Otro logro, si lo podemos llamar así, es haber constatado que la enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber qué, cómo,

dónde y para qué hacerlo. Es un proceso complementario de certezas e incertidumbres que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales en constante cambio. No es un proceso cuyo resultado exitoso se logrará sólo por aplicar una nueva metodología que solucione mis problemas.

Más que logro, es motivo de satisfacción, que muchos profesores de aula, desgastados en sus ilusiones y expectativas, que ya no creen que sus alumnos pueden aprender y que pueden disfrutar de su trabajo con sus estudiantes, han podido encontrar en mi trabajo información relevante y pertinente para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol que nos compete como seres humanos, profesionales y ciudadanos críticos de nuestra sociedad.

4. ¿En esa realización como docente también ha tenido sus dificultades? ¿Cuáles?

Me cuesta pensar en las dificultades, ya que generalmente valoro más lo positivo del proceso educativo, y las dificultades trato de dejarlas de lado, lo que no significa que no las intente superar. Sin embargo, puedo señalar que las dificultades mayores han sido encontrarme con docentes que avalan la pedagogía burocrática más que la pedagogía crítica y que, por lo tanto, desestiman el aprendizaje de sus alumnos como sujetos críticos, reflexivos y constructivos de su entorno. Por lo tanto, más que dificultades, podría hablar de las desilusiones, por ejemplo, la

insistencia de muchos profesores que aceptan tácitamente todo lo que se les impone, que no innovan ni provocan cambios porque no los sienten necesarios, razón por la cual, crean ambientes pasivos aceptantes en las aulas. De esta manera, ven al estudiante como un ente fijo e inmutable, incluso con una determinación genética que marca las diferencias cognitivas y afectivas. Por lo tanto, si un alumno no puede aprender, lo consideran poco inteligente. Restringen el sentido de competencia, promueven un ambiente homogéneo y su intervención es pasiva y ligada sólo a necesidades inmediatas. No sienten necesidad de cambiar y sus alternativas son pesimistas. Así, profesores y alumnos van formando —generalmente de manera inconsciente— parte de ese ambiente, llevando una vida académica sin participación ni comprensión del proceso. La pasividad del ambiente deteriora el pensamiento e impide ver con claridad los beneficios y los aportes de la educación como construcción social. El peso del ambiente pasivo aceptante es tan fuerte que aprisiona con cadenas invisibles y los alumnos cada vez entienden menos lo que aprenden. Eso ¡me abruma!

Ahora bien, pasar de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante (no es tarea fácil para quienes tienen ideas fuertemente arraigadas en el inconsciente) puede ser realizado en el aula por el docente —mediador que con intencionalidad buscará la reciprocidad de sus alumnos para hacer del proceso educativo una experiencia

gratificante, significativa y trascendente.

5. ¿Qué valores y principios considera más importantes en la formación integral de los estudiantes?

El compromiso personal, social, político y pedagógico con el que se transita por la vida, el entusiasmo con el que se habla del trabajo y la coherencia con que se practica. Estoy segura que para formar integralmente a los estudiantes, necesitamos, como dice Freire, seriedad, preparación científica, preparación física, emocional y afectiva. Enseñar es una tarea profesional que requiere querer lo que se hace y dedicar tiempos, espacios y esfuerzos por algo que se cree que vale la pena hacer. De otra manera, es casi imposible pensar en la formación humana. Muchas personas creen que cualquiera puede enseñar, por lo tanto, desconocen las especificidades propias de la tarea profesional de los profesores. Evidentemente, y vuelvo a citar a Freire, no necesitamos formación específica para «ver pasar la lluvia bajo una marquesina», ni para sentarnos y hablar con un grupo de jóvenes sobre aspectos de interés general, pero enseñar profesionalmente es otra cosa, consiste en asumir la responsabilidad que conlleva educar en y para la vida, para lo que se necesitan conocimientos, estrategias, métodos, en fin, competencia científica, y como ya señalé anteriormente, afecto y creatividad. Me gustaría agregar que también es fundamental en la

formación integral de los estudiantes, que los profesores conozcan las etapas del desarrollo evolutivo de los jóvenes, sus características, intereses, deseos y preocupaciones. Por eso, aceptar que los profesores tienen un campo monopólico para el desempeño específico de su trabajo profesional elimina la tentación de creer que cualquiera puede enseñar sin necesidad de tener una formación específica.

6. ¿En el ámbito universitario cómo analiza el desarrollo de la relación docente-estudiante para mejorar todos los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje?

La relación entre el docente y el estudiante es una relación ontológica que se construye día a día, en la que uno necesita del otro. No es unidireccional, ni tampoco causa-efecto, razón por la cual, evito llamar proceso de «enseñanza-aprendizaje» al proceso educativo, porque el sólo hecho de enseñar no asegura el aprendizaje. Uno no es consecuencia del otro, sino que, es uno en relación con el otro. Ambos constituyen un proceso dialéctico en que se fundan los diferentes saberes. La conexión entre el concepto de enseñanza y el de aprendizaje se encuentra estrechamente interrelacionada en nuestro lenguaje habitual, que induce a confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Por lo tanto, reitero que entre la enseñanza y el aprendizaje no hay relación causal, pero sí ontológica, aunque generalmente se los fuerza a ser uno consecuencia directa del otro. El aprendizaje es el resultado del

esfuerzo de los alumnos gracias a la enseñanza de los profesores que posibilitan la acción de estudiar y que le enseñan cómo aprender. No es sólo un efecto directo de la enseñanza. De acuerdo a lo precedente, sugiero llamarlo «proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje», que sin duda, tienen una relación no sólo biunívoca, sino también multidireccional.

De acuerdo con Hansen, la enseñanza, por una parte, es conducir a otros a saber lo que no sabían antes, o guiar a otros a tomar actitudes que no adoptaban antes, por ejemplo, disfrutar de la lectura más que leer por obligación para rendir una prueba. Por otra parte, es enseñar a creer en algo en lo que no se creía, por ejemplo, que los alumnos creen que pueden ser capaces de aprender y valoren el aprendizaje. El análisis acerca del aprendizaje, por ejemplo, como consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza, se centra, según Fenstermacher, en las condiciones genéricas de la enseñanza, pero si elaboramos las condiciones de una «buena enseñanza», gran parte de la responsabilidad cae en los profesores, sobre todo si consideramos que son ellos quienes deben entregar a los alumnos las herramientas para poder aprender.

7. ¿Qué requiere el profesional universitario para cumplir a cabalidad su papel como docente?

Aquí hay mucho que decir, primero, el profesional universitario debe encantarse y disfrutar con lo que hace, luego, conocer y comprender

el sentido de la educación, analizar constructivamente su propia práctica, y comprender las formas de aprender de sus estudiantes. Todo profesional, sobre todo el que enseña, debe pensar que es un sujeto inacabado al que siempre le falta mucho por aprender y esto, en vez de desanimarlo, debe entusiasmarlo. El papel docente implica entender su profesionalidad desde el contexto histórico, público e institucional. Esto implica cambios en el papel como docente, sobre todo en la intención de cumplir con su compromiso de garantizar el aprendizaje de sus alumnos, a pesar de las dificultades que lo obstaculicen o limiten. Por lo tanto, requiere de destrezas pedagógicas, afectivas, cooperativas y participativas que garanticen la calidad del proceso de enseñanza y del de aprendizaje. Como planteo en mi tesis doctoral, los profesores son profesionales preparados con el rigor propio del científico y la emotividad del artista, que gustan de su trabajo y que no solo cumplen con las características que comúnmente se les atribuye: «amables», «activos», «buenas personas», «responsables», «mediadores», «exigentes», «claros y precisos para exponer», etc. Es evidente que estas características, que no agotan sus rasgos principales, develan complejidades interesantes de analizar en el trabajo docente, pero no lo definen significativamente. Un profesional universitario jamás necesitará un recetario para enseñar, puesto que para ellos una guía debiera ser suficiente. El que necesita recetas, tenderá a confundirse, se remitirá a copiar el

programa y estará perdido en una situación en que necesita de la improvisación —de valor innegable en la pedagogía— para solucionar un problema emergente.

Comparto con Casali, que a pesar que la humanidad históricamente ha producido suficientes teorías, formas y métodos diferentes, no ha revelado mucho más de lo que sabemos hace mucho tiempo: que lo esencial para el aprendizaje es lo mismo que venimos practicando desde milenios y que nos ha permitido evolucionar en los ámbitos económicos, científicos, técnicos, sociales, políticos, artísticos, educativos, etc., es decir, que no hay aprendizaje sin vínculos afectivos, sin sentido práctico, sin relación con las necesidades y deseos, sin confianza, sin solidaridad y sin vida comunitaria. En el mismo ámbito, también concuerdo con Gimeno cuando señala que la definición de las actuaciones y de la calidad de la enseñanza de los profesores pasa, entre otros, por su formación pedagógica, su bagage cultural, sus cualidades personales, su ética profesional, y la percepción que tienen de sí mismos como profesores. De acuerdo a mi investigación sobre los «buenos profesores», puedo señalar cuatro rasgos típicos de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, en el bien entendido que la tipicidad representa rasgos comunes a algunos y diferentes de otros, pero sin embargo, permite anticipar un comportamiento previsible con alta probabilidad. A saber: Autoconfianza, Motivación de Logro, Trabajo Cooperativo y Autonomía.

8. ¿Qué hacer con los profesores muy tradicionalistas, apegados a las viejas normas, para que se conviertan en verdaderos mediadores del aprendizaje?

Hay que re-encantarlos con el proceso educativo, algo difícil, por cierto, para quienes están anquilosados en paradigmas obsoletos. Hay que buscar formas para que sean intencionales más allá del simple cumplimiento de un programa, significativos para que su enseñanza tenga sentido para sus estudiantes, y trascendente para que dejen huella. Un profesor no puede preciarse de tal si sólo es una pieza más de una institución, razón por la cual, debe sobresalir de los límites impuestos y prepararse, sobre todo, para dejar muchas certezas que lo aprisionan y asumir la incertidumbre que su tarea conlleva. Como dice Jackson, las incertidumbres dentro del aula no se limitan a acontecimientos inesperados, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas de las decisiones del docente.

No podemos negar que el compromiso docente ha perdido gran parte de su significado ético y se ha convertido en un slogan que no explica la riqueza y trascendencia de las acciones comprometidas con la educación. Eso provoca que las acciones queden desencarnadas y desprovistas de sentido, favoreciendo el activismo pedagógico. No hay respuestas únicas para los asuntos educacionales, sino sólo sugerencias eutópicas, es decir, tiempos y espacios de realización alcanzable, con mayor probabilidad de éxito que otras; sin embargo, es posible ayudar

a encauzar el trabajo de los profesores. Una forma es que los «buenos profesores» compartan sus maneras de enseñar, las estrategias a través de las cuales solucionan los conflictos del aula, el estilo de mediación que utilizan y, sobre todo, que compartan los deseos, el entusiasmo y la energía que proyectan al educar.

9. ¿Qué hacer con las instituciones que no apoyan a los docentes innovadores?

Me cuesta pensar que una institución educativa no apoye a los docentes innovadores, eso sería una contradicción vital. En esos casos, creo que los docentes deben hacer uso de su autonomía mental para no cejar en sus intentos, y seguir innovando dentro de su aula haciendo públicos sus logros. Quizá así, los superiores se den cuenta de lo que no han querido considerar. Esas instituciones lo que hacen es reforzar el estereotipo desprofesionalizador, que no hace otra cosa que favorecer la repetición y mecanización de las prácticas pedagógicas. Lamentablemente, cuando esto sucede, las medidas que se adoptan para re-profesionalizar son superficiales, pues no enfatizan la capacidad de autocrítica del profesorado, y más aún, del mismo sistema, para que sean conscientes de sus actos, revisen su compromiso con la educación y desarrollen la voluntad de servicio público.

Sin embargo, reitero que no podemos ni debemos olvidar que los profesores tienen autonomía y poder, connatural al currículum, que les permite ejercer la libertad

pedagógica que posee en su aula y revertir, aunque sea parcialmente, la situación particular de poco apoyo a su enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos. Es decir, que mientras la institución se empeña por conservar muchas características que no favorecen al alumnado, el profesor dentro de su aula puede encontrar o crear las herramientas necesarias para provocar los cambios que sus alumnos requieren.

10. ¿Qué hacer con los estudiantes que no se comprometen con su proceso de desarrollo cognitivo?

Simplemente mediarlos. Cuando un estudiante no se compromete, hay que buscar las formas para modificarlo cognitivamente, eso quiere decir, que esos estudiantes por lo general tienen un bajo índice de modificabilidad cognitiva, por lo que necesitan una mayor mediación. A saber, más intencionalidad para lograr su reciprocidad, mayor significado y mayor trascendencia en las acciones pedagógicas. Del mismo modo, el profesor debe desarrollar una conducta más compartida con el estudiante (zona de desarrollo próximo), individualizar sus problemáticas, buscar alternativas optimistas y experiencias de éxito a través de pequeños logros, etc. Generalmente hay una percepción sesgada y nociva de la realidad de los estudiantes, que debe ser superada sin dilación para posibilitar un acercamiento hacia los intereses y las preocupaciones de los alumnos con deficiencias cognitivas o con falta de motivación. Una forma es a través de la modificabilidad cognitiva que

consiste en mediar intencionalmente de acuerdo con las características detectadas en los estudiantes. De esa forma, estos tendrán la posibilidad de cambiar estructuralmente sus patrones de desarrollo cognitivo y podrán aprender a aprender. Otra forma, es hacer uso del aprendizaje informal, más significativo y trascendente que muchos aprendizajes formales del aula, donde la subjetividad del alumno construye y reconstruye sus experiencias con una lógica distinta. Reconocer y respetar las capacidades de esos alumnos, como de cualquiera, y aprender las formas de trabajar con ellas son funciones que les competen a los profesores desde el primer contacto. Por ejemplo, darles experiencias de éxito para que se sientan valorados, utilizar códigos lingüísticos pertinentes, compartir las experiencias de aprendizaje, trabajar la pedagogía de la pregunta, etc.

11. Que opinión tiene de Colombia. ¿Es cierto que estuvo trabajando hace unos años en nuestro país?

Colombia está muy arraigada en mi espíritu, por el afecto de su gente, siempre tan amable y cariñosa, y por la excelencia de sus profesionales de la educación. Las lecturas sobre la Escuela Nueva me llevaron por primera vez, en el año 1994, junto a un grupo de 20 profesores pertenecientes al programa PRIMA (Programa de intercambio de maestros) a conocer esas experiencias pedagógicas en distintas ciudades del país. De la misma manera, el interés y la motivación crecían cada vez que junto

a otros colegas leíamos y comentábamos sobre los movimientos pedagógicos colombianos. Uno de los proyectos que nos entusiasmó desde que lo conocimos a través de la lectura, fue Bosconia La Florida en Bogotá, cuyo trabajo con los niños de la calle no tiene parangón. Luego, por diversas causas he ido conociendo a mucha gente de esa

bella tierra que confirma mi estima y admiración. Así comenzó a forjarse el vínculo, que se estrecha cada vez que he vuelto, por trabajo y por placer.

Gracias Silvia por sembrar la inquietud por la innovación y dejar una huella en quienes de una u otra forma hemos podido disfrutar de sus reflexiones sobre la experiencia de aprendizaje mediado.