

JULIO 2020 N° 9

## El lugar de la pregunta, la autoridad y la autonomía en la escuela peruana: aportes para el desarrollo de “la disciplina” que necesitamos

María José Sánchez Aguilar

**E**ste artículo se propone como una alternativa de análisis y propuesta, a partir de mi artículo anterior titulado “La (in)disciplina, el enemigo y la guerra contra un virus”. Busco profundizar los planteamientos sobre la relación entre ciertas tradiciones de la escuela y el fomento o no de la autonomía, así como dar a conocer algunas prácticas que, sin ser nuevas o lejanas, pueden colaborar con el desarrollo de procesos de pensamiento complejo, básicos para generar una consciencia crítica.

### Palabras clave

desarrollo humano, autorregulación, pedagogía de la pregunta, proyectos de aprendizaje, autoridad.

La serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

### 1. Siembra y cosecha

Es un lunes cualquiera en una escuela peruana. Entramos a la clase de tercero de primaria. Entre los carteles con mensajes del estilo de “El que estudia, triunfa” y algunos muñequitos

rubios hechos de corrospum, podemos observar unos cuentos transcritos a papelote y a J —el maestro— pidiendo una lectura coral a las y los estudiantes. Después vendrán las

preguntas: “¿Quién es el personaje principal?, ¿qué hizo?, ¿con quién se encontró?, ¿cómo terminó todo?”. Horas más tarde, en clase de matemática se presentan algunos problemas modelo, que resuelve J recogiendo algunas respuestas. Luego, las niñas y los niños deberán resolver dos problemas más siguiendo el modelo base. En la hora de ciencias, J propondrá, como siempre, leer una ficha sobre diversos temas (los ecosistemas, el reino animal, etc.), y luego responder preguntas sobre este material, buscando en la mayoría de los casos asegurar que el conocimiento “qué es, qué características tiene” quede fijo en las y los estudiantes. En medio de la clase, suele escucharse con bastante frecuencia los típicos “shhhhh”, “silencio”, “a ver... alumnos, a ver, silencio”, “bajo puntos”, “a ver, ahí, ¿qué pasa?”, “silencio”, “¿qué dicen las normas de convivencia?”. Si el asunto es<sup>1</sup> más complicado (una discusión, un insulto, un empujón o un descuido que termina con un objeto roto, por ejemplo), no tardaremos en escuchar: “¿Cómo se les ocurre jugar así?, ¿no ven? Podría haber pasado algo grave. ¿Por qué no piensan antes de actuar?”.

He visto escenas como estas en muchas ocasiones. En otras/os, en mí. Detrás de estas prácticas cotidianas, y seguramente bien intencionadas, podemos encontrar algunos elementos claves para aportar a la urgente reflexión sobre el lugar de la disciplina y la autonomía en la escuela y la sociedad y, por tanto de la democracia y la ciudadanía, al que me referí en mi artículo anterior<sup>1</sup>.

¿Qué necesitamos para autorregular nuestras acciones? En el célebre texto de Coleman *Psicología de la adolescencia* (1980), el autor presenta las investigaciones de Kohlberg, quien ya en la década del setenta y a partir de una interpretación de los estadios piagetianos, señalaba que los niveles más altos de desarrollo moral se relacionan con el estadio de las operacionales formales. En otras palabras, que para poder desarrollar la capacidad de “pensar antes de actuar”, es necesario abstraer, pensar en hipótesis, imaginar consecuencias, inferir posibilidades.

**Sin embargo, muchas de las prácticas actuales en nuestras escuelas se centran más en la transmisión de respuestas que en la posibilidad de promover preguntas entre las y los estudiantes, de esas que no tienen una rápida contestación, que suscitan dudas, conflictos cognitivos, controversias.**

Como en el caso descrito líneas arriba, muchos maestros y maestras estamos acostumbrados a elaborar guiones de actuación específicos mediante los cuales, cuanto más información podamos brindar, más seguros estamos de nuestro trabajo, más sentimos que podemos “avanzar” (con un avance comprendido como la cantidad de temas dictados, en función de la programación docente). En una situación como esta, hay muy poco espacio para la pregunta de parte de las y los estudiantes (y, peor aún, para la pregunta libre), lo que tiene un fuerte impacto en la consecución de estadios de desarrollo ligados al pensamiento operacional

<sup>1</sup> “La (in)disciplina, el enemigo y la guerra contra un virus”.

formal, a la capacidad de inferencia y previsión, y obstaculiza la posibilidad de experimentar un sentido de pertenencia y participación, elementos imprescindibles para el desarrollo de nociones de justicia y ciudadanía.

He aquí una de las semillas sembradas durante décadas y décadas en las aulas, cuyos frutos, aunque predecibles, ahora parecen sorprendernos (“¿Por qué no piensan en las consecuencias?”).

## 2. Resistencias y posibilidades

Para poder pensar antes de actuar, necesitamos imaginar la actuación y sus consecuencias; para poder imaginar consecuencias, necesitamos conocer perspectivas e inferir posibilidades a partir de ellas. ¿Por qué las y los docentes no suelen hacerlo de manera profunda y efectiva? Las experiencias de formación docente (inicial y en servicio) no consideran una pregunta básica para el desarrollo de nuestra propia identidad pedagógica: como docentes, ¿cuál es nuestro lugar en el desarrollo de una persona?; ¿cuáles son nuestras reales posibilidades de influir en ese desarrollo? A menudo encuentro a colegas con respuestas rápidas a estas preguntas nunca planteadas: “Yo enseño. Si él no aprende, es porque algo falla en él o en su casa”. Estas ideas tienen mucho que ver con las nociones de desarrollo como *Proceso necesario*<sup>2</sup> y caracterizan el imaginario y la formación de docentes definiendo en gran parte la forma que se entiende la labor pedagógica. La importancia que aún se le otorga a transmitir información como medio de enseñanza

(incluso a través del dictado), tiene como base la presunción de que las personas requieren acceder a una serie de contenidos—entre ellos, las normas de convivencia— y que estos se pueden aprender o no según las posibilidades de quien los recibe. Esto tiene que ver con el hecho de que, durante muchos años, la formación docente, la escuela, nuestro sistema educativo se han caracterizado por asumir una interpretación de la teoría genética del desarrollo propuesta por Jean Piaget—el nombre que más se repite en las facultades e institutos de educación (Cuevas 2006). La teoría genética es la base de la perspectiva de desarrollo necesario que, en palabras simples, señala que el desarrollo/aprendizaje es una posibilidad que va “desde dentro para fuera” (según las capacidades de cada cual), y que el papel de los otros y del contexto poco influye en ese proceso. Como muchas y muchos de mis colegas recordarán, Piaget señaló que las personas alcanzamos diferentes estadios de desarrollo, según vamos creciendo y madurando procesos mentales, queramos o

<sup>2</sup> Los dos extremos en que se caracteriza el desarrollo humano (Cuevas 2006) son: como Proceso Necesario y como Proceso Mediado.

no. Lo que pocas veces nos cuentan es que:

*Piaget reformuló al final de su obra parcialmente su teoría, planteando que si bien la mayoría de los adultos alcanzan el pensamiento formal, este desarrollo puede estar ligado a determinadas áreas o ámbitos. De este modo, y desde el propio seno de esta teoría, no queda absolutamente cerrada la posibilidad de plantear que el desarrollo de determinadas capacidades puede vincularse a determinadas prácticas educativas. (Miras y Onrubia 1998, en Cuevas 2006: 13)*

Cuando asumimos nuestra labor como la de quien diagnostica las posibilidades de los otros: “Él puede aprender, este otro, no”; “Ella sabe,

esta otra —pobre— no puede, es lenta”, en lugar de asumirnos como un elemento clave para posibilitar el desarrollo de capacidades en los otros, estamos olvidando que la educación es imprescindible para facilitar ese desarrollo. Las capacidades no aparecen solo con el paso de los años, sino que requieren de una experiencia mediada. Recordemos las veces que, como docentes, esperamos actuaciones por el mero hecho de saber la edad de las y los estudiantes: “¿Ya estás en primero de secundaria y todavía no sabes organizarte?”; “¿Tienes once años y no haces bien un mapa conceptual?”. O, por supuesto, en estos días: “¿Son adultos y no entienden que pueden contagiar a otros?”.

Que la indignación por la falta de autorregulación, de disciplina y de cuidado que como sociedad se manifiesta en las actuales circunstancias, nos lleve a la acción. La perspectiva de desarrollo mediado que tiene como base a las teorías socioculturales de aprendizaje, personalizadas muchas veces en Vigotsky (Cuevas 2006), ahonda en esos puntos suspensivos dejados en la obra final de Piaget, explicando que el desarrollo humano se produce conjuntamente por procesos internos y por procesos que van de afuera (¡la escuela!) a dentro (¡la vida!). El desarrollo humano —la posibilidad de desarrollar competencias— está ligado a los contextos culturales en los que la persona participa.

Entonces, cuanto menos claridad tengamos las y los docentes sobre nuestro lugar en el desarrollo de los otros, menos alternativas habrá para desarrollar la autorregulación y “la disciplina” (entre comillas, siguiendo el artículo anterior). Desde esa línea de análisis, mientras más respuestas ofrezcamos, menos capacidad de pregunta, de análisis perspectivista y de crítica generamos y, por ende, menos son las posibilidades de autorregulación.

Si creemos en nuestras posibilidades desde la perspectiva de desarrollo mediado, es probable que estemos encontrando un aporte importante: promover la pregunta.



### 3. Una pedagogía de la pregunta

Detrás del escaso espacio para la pregunta —es decir, detrás de la escasa posibilidad de salir del plan de clases, del guion establecido— está otra vez la noción de autoridad. Una autoridad (moral, de conocimiento, etc.) que se cuestione parece perder lugar, según nuestras concepciones más arraigadas. El docente como guardián de la verdad es una figura que se añora fuerte y frecuentemente, aun cuando su efecto no se mantenga en el tiempo ni en las circunstancias más demandantes, como las que vivimos actualmente en el contexto de la pandemia.

Como suele suceder, la sociedad asume estos asuntos desde la oposición, una forma poco crítica pero muy usual en nuestros análisis cotidianos. En palabras de Paulo Freire, pareciera que cuando queremos promover una didáctica de la pregunta, nos vemos en la posición de escoger entre un procedimiento democrático con falta de rigor académico y el rigor académico de procedimiento autoritario, tradicional, en el que quien tiene la razón es siempre el adulto, el docente (Freire y Faundez 2013). Nada menos cierto que las dicotomías.

*En el fondo, los que hacen estas asociaciones no esconden una fuerte repulsión contra la democracia y contra la libertad [...] Es como si fuese posible que, primero, de forma autoritaria, con buen comportamiento, cuidadosamente orientados, bien encuadrados, nos volviéramos rigurosos para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia allá afuera. La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Por el contrario, vivir*

*auténticamente la libertad implica aventura, riesgo, creación. (Freire y Faundez 2013: 45)*

Que la pregunta tenga un espacio es imprescindible para el desarrollo de la autonomía y de la autorregulación. Pese a las tendencias heredadas y fortalecidas permanentemente, la pregunta va tomando lugar en la práctica de docentes que encuentran en ella formas y estrategias que actúan como mediadoras en el desarrollo de procesos complejos del pensamiento, que tienen efectos positivos en la convivencia escolar.

Como sucede con todo aquello que crece, mientras más pronto podamos propiciar el desarrollo de procesos de inferencia y perspectivismo, más herramientas estaremos otorgando a las y los estudiantes. Este es el caso de maestras como L, quien tiene a su cargo el segundo de primaria de una escuela en la periferia de Cutervo, Cajamarca. L decidió empezar a relacionarse tímidamente con los proyectos de aprendizaje, una metodología con varios años de respaldo que, sin embargo, siempre parece nueva en nuestras viejas aulas. Pues bien, en palabras de L, su puesta en práctica simplemente “quitó el poder centrado en el profesor y lo posicionó en las y los estudiantes y sus preguntas”, porque fue a partir de ellas que el proyecto cobró forma. Preguntas del estilo de “¿Cómo consiguen las arañas formar esas telarañas?”, generaban una serie de acciones y experimentos ideados por las y los estudiantes, quienes:

- Experimentaban el poder de sus propuestas
- Advertían las consecuencias de sus acciones
- Imaginaban posibilidades y respuestas
- Trabajaban en equipo, testimoniando el efecto de sus ideas en las/os otras/os y asumiendo perspectivas distintas.

Se trata de niñas y niños de 7 años, aproximadamente, que a lo largo de un año se volvieron expertos en arañas; construyeron una granja de cuyes con sus propias manos y recursos; y recopilaron mitos y relatos fantásticos de su tierra. ¿Y la disciplina? En palabras de L, el efecto más evidente de este trabajo fue la mejora de la convivencia: niñas y niños que se conocían más, que estrechaban vínculos entre sí y se cuidaban entre ellas y ellos. ¿Y la autoridad? Definitivamente, no funcionaba en su versión tradicional, esa que coacciona y se impone. L experimentó una nueva forma de autoridad, la merecida, la construida sobre la base de una relación de aprendizaje mutuo con las y los estudiantes.

*El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y, asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda. (Freire y Faundez 2013: 52)*

El aprendizaje basado en proyectos no es la única forma de aplicar una pedagogía de la pregunta. Dar un lugar a las experiencias de las y los estudiantes, atender sus

cuestionamientos, son prácticas que se pueden incorporar en metodologías diversas.

La “pérdida del poder” centrado en la y el docente es un proceso doloroso, pero necesario, si queremos aportar al desarrollo de una ciudadanía que se haga responsable de las consecuencias de sus acciones y decisiones a largo plazo. Una educación que siempre dijo lo que se tenía que hacer, no puede exigir ciudadanos que sepan actuar sin una autoridad que se imponga sobre ellos.

Cuando este proceso comienza, son varios los símbolos que empiezan a romperse y a dar lugar a nuevas interrelaciones basadas en el reconocimiento de la existencia del otro: tus preguntas, tu perspectiva, importan, ergo, tú importas; me escuchas, existo para ti, ergo, soy importante. Poco espacio queda para la “falta de respeto” y la indisciplina en relaciones así construidas.

Queda mucho en el tintero para ahondar en la posibilidad de una pedagogía de la pregunta que, por supuesto, no solo se construye desde la escuela. En el marco de la coyuntura actual, se hace evidente la ausencia de la perspectiva de niñas, niños y adolescentes. Se les ha brindado indicaciones, como al resto, pero no conocemos sus preguntas. Los medios de comunicación, el gobierno y la escuela tienen una deuda enorme con ellas y ellos, que puede tener consecuencias complejas de no saldarse. Una generación que no es tomada en cuenta, aprenderá —de nuevo— que solo puede hacer frente a la tragedia apoyándose en una autoridad coactiva y en una disciplina poco efectiva.

## 4. Recomendaciones

- Establecer una formación docente inicial y en servicio en la que se reconozcan las implicancias de las distintas perspectivas de desarrollo humano.
- Reposicionar el lugar de la pregunta en la formación docente y en la práctica en aulas, en el marco de la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica y de las competencias que lo componen, pues el desarrollo de las mismas se basa en un enfoque pedagógico que revaloriza la pregunta, la investigación y la autorregulación.
- Cuestionar los modelos de autoridad y disciplina.
- Ahondar en metodologías de aprendizaje mediante las cuales el poder recaiga poco a poco en las y los estudiantes y que fomenten la participación, una construcción participativa de los procesos de investigación, el análisis crítico y los procesos de pensamiento complejo, entre otros aspectos.



## Referencias bibliográficas

- Acaso, María (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Coleman, John (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Ed. cast.: *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985).
- Cuevas, Isabel (2006). *Desarrollo humano y educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Freire, Paulo y Antonio Faundez (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Tercera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Rubio, Adriana (2014). Construcción de la autoridad y aprendizaje significativo. Cuadernos de Pedagogía, nº 448.

Sánchez, María José (2020). La (in)disciplina, el enemigo y la guerra contra un virus. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: Grade y Proyecto CREER.

