

Javier Núñez
(selección y edición)

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS ACTUALES



INDICE

CAPITULO I LA PEDAGOGIA TRADICIONAL	5
CAPÍTULO II LA ESCUELA NUEVA.....	13
CAPITULO III LA PEDAGOGIA LIBERADORA.....	20
CAPITULO IV LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVA	33
CAPITULO V JEAN PIAGET Y LA PEDAGOGIA OPERATORIA	41
CAPITULO VI CONSTRUCTIVISMO.....	48
CAPITULO VII TEORIA CRITICA DE LA ENSEÑANZA.....	67
CAPITULO VIII EL ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL: SU CONTRIBUCION A UNA CONCEPCION PEDAGOGICA CONTEMPORANEA	80

CAPITULO I

LA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Verónica Canflux

El pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad. Comienzan a manifestarse las ideas pedagógicas, con la diferenciación social esclavista y esclavo se plantea la necesidad de separar la formación intelectual de la preparación para las tareas que exigen esfuerzo físico, las clases dominantes insisten en que la masa laboriosa acepte esa desigualdad. Es así como la enseñanza de los conocimientos existentes hasta ese momento, es un privilegio de las clases selectas, en tanto el trabajo físico comienza a ser una condición inherente a las clases explotadas.

En un inicio, es en los países del oriente antiguo donde las ideas pedagógicas se llevan a la práctica, se constituyen y establecen instituciones para el aprendizaje de los conocimientos a las que asisten las clases privilegiadas. Hay manuscritos muy antiguos de China, la India, Egipto y otros países donde aparecen ideas y pensamientos de valor acerca de las cualidades que debe tener el maestro y el alumno, que se reconocen por la humanidad y son parte del desarrollo cultural de estos pueblos.

Más adelante este pensamiento pedagógico se desarrolla en otras civilizaciones esclavistas como Grecia y Roma con figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y Quintiliano, cuyas disertaciones contienen ideas sobre la enseñanza y la educación que tienen vigencia en la actualidad. Surge el término *Academia* donde los alumnos se reunirán para escuchar al maestro y sus disertaciones sobre un tema determinado. Una característica de esta enseñanza es que se desarrollaba de forma oral, Sócrates trabajó la enseñanza de los conceptos y sus definiciones a través de su método de la Ironía y Mayéutica en el que la contradicción era la esencia para la asimilación del conocimiento.

Platón, alumno de Sócrates, fue el primer pensador en poseer una

filosofía de la educación, antes que él nadie se había dedicado a plantear en qué circunstancias se impone la acción educativa, a qué exigencias debe responder y en qué condiciones es posible.

El pensamiento pedagógico, alcanza cuerpo teórico y llega a ser una disciplina independiente en el período renacentista. En este momento, la humanidad ha logrado un desarrollo científico, en estrecha relación con el desarrollo social que obliga a la burguesía, como una nueva clase social y progresista, a valorar la importancia de los avances de la ciencia y la tecnología para los objetivos de su sistema social.

La burguesía necesita preparar a las masas, con vistas a su participación directa en el proceso de producción y formar en las diferentes capas de la población, la ideología que conviene a sus intereses. Por ello, requiere de un sistema teórico que enfrente la enseñanza de estos conocimientos de modo eficaz. La pedagogía adquiere carácter de disciplina independiente y resuelve la necesidad de la sociedad: ofrecer las bases y fundamentos para la enseñanza.

Entre los pedagogos que más influyeron en el desarrollo de la pedagogía como ciencia independiente, está Juan Amos Comenius, representante de la nueva burguesía, quien en su tiempo libró una fuerte lucha contra el decadente estado feudal, por sus ideas pedagógicas avanzadas.

Comenius aportó ideas importantes a la pedagogía, estableció los fundamentos de la enseñanza general, elaboró un sistema de educación y fundamentó la estructuración del proceso docente en la escuela, revelando los principios en que se basa el proceso de enseñanza y la periodización de éste, basándose en las características de las edades de los alumnos; además, sustenta la importancia y el vínculo entre teoría y práctica. Por su influencia en la ciencia pedagógica se le considera el padre de la didáctica.

Es necesario mencionar la pedagogía eclesiástica, en particular la de los jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola, que se desarrolla entre 1548-1762 y más tarde retorna en 1832, por ser el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional. Los jesuitas, en su sistema de enseñanza, tienen, como rasgo más notorio, la disciplina; un padre de familia por el hecho de llevar sus hijos a los jesuitas acepta la disciplina y los principios de la escuela como una delegación de poderes.

La pedagogía de los jesuitas surge para afianzar el poder del Papa y fortificar la iglesia amenazada por la reforma protestante, su objetivo fundamental es poner al servicio de la iglesia católica al hombre disciplinado que las circunstancias requerían, basándose en la rigidez y el orden absoluto,

sus maestros estaban muy bien preparados para el fin que perseguían y su enseñanza estrictamente dirigida para orientar a los alumnos su independencia personal.

La formación que ofrecían era esencialmente literaria, basada en las humanidades clásicas, puramente formal y gramatical, las diversas disciplinas se introducen como ciencias auxiliares del humanismo.

Esta enseñanza que desarrollaron exitosamente los jesuitas, se extendió a toda la enseñanza religiosa en sus características fundamentales.

Una vez señalado algunos de sus antecedentes, puede decirse que la pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como un resultado del auge y el éxito de las grandes revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, las que se basaron en la doctrina política y social del liberalismo.

En el siglo XIX, por la práctica pedagógica y el desarrollo que alcanza el liberalismo, esta tendencia pedagógica alcanza el esplendor que le permite considerarla un enfoque pedagógico como tal. Concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción de la escuela como institución básica que educa al hombre en los objetivos que persigue el estado, la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Una cualidad básica de esta tendencia es considerar que la adquisición de conocimientos esencialmente se realiza en la institución escolar, que tiene la tarea de preparar intelectual y moralmente a los alumnos para asumir su posición en la sociedad y que éstos respondan a los intereses de la misma. La escuela, es el medio de transformación ideológica y cultural cuyo propósito es formar a los jóvenes, enseñarles los valores y la ética prevalecientes, así como educarlos en las conductas de la comunidad.

Esta concepción tiene el mérito de considerar la asistencia a la escuela de forma masiva, mantiene en su enseñanza características del pensamiento pedagógico anterior y se fundamenta en la práctica pedagógica más que en una elaboración sistematizada de los principios que la sustentan.

En esta tendencia, el maestro es el centro del proceso de enseñanza, la escuela es la principal fuente de información para el educando, es el agente esencial de la educación y la enseñanza, jugando el rol de transmisor

de información y sujeto del proceso de enseñanza, es el que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabajamentalmente.

En la actualidad, la institución escolar, basada en los principios de esta pedagogía, ofrece resistencia a los cambios y sigue recabando los mismos derechos que cuando constituía la única fuente de información.

En el modelo pedagógico de esta tendencia, los objetivos están elaborados de forma descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar, no establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios alumnos.

El profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático, detenido, en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de la totalidad, sin un carácter integrador.

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social, por lo que la pedagogía tradicional es llamada enciclopedista e intelectualista.

El contenido tiene un carácter secuencial que se expresa en los programas, sus partes no expresan la interacción entre los temas que lo componen e incluso se observa que hay temas que quedan de forma aislada, sin relación alguna con otros temas.

En la pedagogía tradicional se selecciona un conjunto de conocimientos y habilidades que se modelan por la enseñanza de modo empírico, por lo que no hay un adecuado desarrollo del pensamiento teórico del estudiante. Se desarrolla un pensamiento empírico que tiene un carácter clasificador, el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas. Esto se manifiesta en el gran volumen de información que se ofrece al estudiante de forma discursiva por el profesor, aunque se dan a los alumnos métodos y procedimientos de trabajo particulares con el objeto del conocimiento, no se desarrollan procedimientos generales de trabajo a lo que se une que las actividades de carácter práctico que realiza el alumno son las menos, la labor fundamental es del profesor a través de la explicación.

Esta tendencia pedagógica no considera trabajar cómo ocurre el proceso de aprendizaje en los alumnos, por tanto no modelan las acciones que el estudiante debe realizar, ni controla cómo va ocurriendo ese proceso de adquisición del conocimiento.

La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.

Al considerar al profesor como el principal transmisor de los conocimientos, trabaja con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el alumno debe recepcionar y memorizar.

La exposición y análisis del contenido que se enseña lo realiza el profesor partiendo de los aspectos siguientes:

- Preparación del alumno, informar el tema de la clase, interesarlo, motivarlo por el tema, referencia a la clase anterior si es necesario.
- Exposición del contenido del tema.
- Ejercitación, si el contenido lo requiere, se hace hincapié en la repetición y memorización de los pasos a dar en la realización de los ejercicios.
- Generalización de carácter empírico. Se trabaja el contenido de la enseñanza mediante casos particulares para llegar a lo común que puede ser esencial o no, no se forma en el alumno el análisis de la relación esencial en la dirección de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto.

El método de carácter expositivo, conlleva ofrecer gran cantidad de información al estudiante que éste debe recepcionar y memorizar, con gran verbalismo, sustituyendo la acción por la palabra fijada y repetida.

La relación alumno-profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.

Los principios educativos que rigen la labor del profesor son bastante inflexibles, en ocasiones tienen un carácter impositivo y coercitivo. La relación que se establece entre profesor y alumno es autoritaria por parte del profesor.

Esta relación alumno-profesor en el aspecto cognoscitivo es

paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el alumno, el profesor siente el deber de dar todo al alumno, lo que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el profesor.

En el diseño del currículum esta tendencia se presenta para algunos autores como "racionalismo académico" que plantea como objetivo fundamental capacitar al hombre para que adquiera las herramientas para participar en la tradición cultural de la sociedad. Se considera que el currículum debe enfatizar las disciplinas clásicas que ejemplifican lo mejor del desarrollo cultural de la humanidad, estableciendo la enseñanza con un carácter declarativo, acabado.

La pedagogía tradicional se mantiene en la actualidad de forma bastante generalizada, aunque paralelamente con ella, se han desarrollado otras desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, que han puesto en práctica experiencias pedagógicas novedosas que en mayor o menor medida han tenido algún éxito, estableciendo criterios de carácter científico en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que superan sus planteamientos.

Esta tendencia pedagógica ha incorporado algunos avances e influencias en el transcurso de su desarrollo, entre ellos algunos de los postulados del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX. Este enfoque psicológico es uno de los que más influye en la pedagogía tradicional durante este siglo; entre sus planteamientos sostiene considerar al hombre como un receptor de información, y desatiende el proceso de asimilación del conocimiento, en tanto sólo se interesa por el resultado, pues sólo considera los hechos observables, como teoría psicológica no valora el plano interno de la conducta y por tanto simplifica el aprendizaje. En sus presupuestos de aprendizaje, receptivo y mecánico, la retención del material se garantiza por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación, elementos que caracterizan la enseñanza tradicional.

La enseñanza de la pedagogía tradicional, no obstante su enfoque enciclopedista, se plantea la formación experimental de carácter empírico con el uso de laboratorios y talleres. Estos elementos permiten considerar que, aunque su esencia no ha variado, ésta se adecua al desarrollo de la sociedad y de la época; no obstante tiene como rasgos básicos la lentitud en asimilar las innovaciones, aún cuando sean frutos de investigaciones científicas, manteniendo dogmas o principios que se resisten a los cambios, lo que hace evidente su insuficiencia finalizando el siglo XX, si se analizan los avances tecnológicos y científicos a los que ha llegado la humanidad,

unido al interés de las diferentes clases sociales por llegar a los niveles superiores de enseñanza, en igualdad de oportunidades.

Al valorar la tarea que da la sociedad actual a la educación, con relación al hombre que debe formar para acometer el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se puede llegar a un criterio: la pedagogía tradicional no es la tendencia más adecuada para resolver la tarea que tiene la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. APPLE, M. Política Educativa y Programa Conservador en Estados Unidos. Vol. 313. Mayo-Agosto, pp. 179-200, Revista de Educación, Madrid, 1997.
2. BLIGHT, A.: "Methodes et techniques dans l' enseignement post secondaire", en Etudes et documents d' education, no. 31, UNESCO, París, 1980.
3. COLOM, C.: "Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la Post Modernidad", no. 144, pp. 23-26, Revista studio Pedagógica, Salamanca, 1984.
4. CHATEU, JEAN y otros: Los Grandes Pedagogos, Fondo de Cultura Económica, México, 1959.
5. DAVIDOV, V.: Los principios de la enseñanza. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, antología, Editorial Progreso, Moscú, 1987.
6. ELLIVT, W. C. y E. VILLANCE: "Cinco concepciones del curriculum", vol. 11. pp. 21-27, Revista Didac, México, 1987.
7. FERNANDEZ, O. y J. SARRAMONA: La educación constante y problemática actual, Ediciones CREC, Barcelona, 1975.
8. FREYRE, P.: Pedagogía del oprimido Siglo XXI, ediciones. S.A., México, 1980. 9.FUELAT, O.: Filosofía de la educación, ediciones CREC, Barcelona, 1978.
10. GARCIA, B.S., C. MARTINEZ, M. Modelo hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado. Vol.16, No.2, pp. 353-366. Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, 1998.
11. GARCIA GALLO, G. J.:Raíces de la enseñanza memorística, esquemática y verbalista que conspiran contra la calidad de la enseñanza, x, Seminario para dirigentes nacionales de la

- Educación Superior, C. Habana, 1986.
12. KONSTANTINOV, N. A. y otros: Historia de la pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1988.
 13. LABARRERE, G. y G. VALDIVIA: Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1988.
 14. LIBANEO, JOSE C.: "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", Año 3, no. 6, Revista ANDE Brasil, 1982.
 15. PONCE, A.: Educación y lucha de clases, Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.
 16. RODRIGUEZ, J.C. Educación Pública o Educación Ciudadana. Vol. 10, pp. 37-42. Revista Pedagogía y Saberes, Bogotá, 1997.
 17. TALIZINA, N. F.: "Psicología de la enseñanza", Editorial Progreso, Moscú, 1984.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA NUEVA

Ada G. Rodríguez Teresa Sanz

Con el término Escuela Nueva o Activa se denomina a aquellos intentos más prácticos que teóricos que se inician a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia una crítica de la escuela tradicional y autoritaria predominante en esta época, que se caracterizaba por un tipo de enseñanza enciclopedista, centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. La Escuela Nueva, como tendencia pedagógica que se desarrolla casi simultáneamente en diferentes países capitalistas (EE. UU, Inglaterra, Francia, Suiza, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros) resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. Este nuevo movimiento educativo constituye un reflejo de los profundos cambios y transformaciones socio-económicos ocurridos y de las ideas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que se desarrollan en este período.

Si bien la enseñanza de los siglos XVIII y XIX posibilitó, como requerimiento de la gran industria, ampliar el nivel de calificación de un número mayor de ciudadanos (en comparación con épocas anteriores), las contradicciones que emergían del sistema capitalista en los albores del siglo XX exigían cambios en la escuela. Se aspiraba lograr, a través de la educación, una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante; se pensaba que la satisfacción individual traería aparejado el equilibrio social, la eliminación de las contradicciones de clases y las clases mismas. Por otra parte, las corrientes positivistas, empiristas y

pragmatistas predominantes en esta época, resaltaron en el conocimiento humano el estudio de los hechos, el papel de la experiencia (vista en su sentido más estrecho, como experiencia subjetiva, individual) y se asumió como criterio de verdad el concepto de utilidad; estas posiciones, junto a una visión más “humanista” del Hombre, como reflejo de movimientos políticos y sociales que tuvieron lugar desde el siglo XVIII, constituyeron las bases ideológicas y filosóficas que sustentaron esta tendencia pedagógica.

Relevante también en el surgimiento y desarrollo de la Escuela Nueva fueron las ideas pedagógicas sostenidas desde siglos anteriores por relevantes pensadores como J.A. Comenius (1592-1670), J.J. Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827) así como los progresos que tuvieron lugar a fines del XIX y principios del XX en el campo de la psicología con la aparición de la Teoría de Gestalt y el propio psicoanálisis.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano es considerado por muchos autores el principal progenitor de este movimiento. Según Dewey, el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos, por sus fuerzas interiores. Para Dewey la educación es un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Según Dewey en la escuela, como institución social, se deben concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer así como para que utilice sus capacidades con fines sociales.

Acentúa el papel social que debe tener la escuela, la cual debe formar al joven para vivir dentro de su medio social. Debe tener un sentido democrático, propiciando la colaboración y ayuda mutua, por ello la escuela debe ser una comunidad en miniatura. A la escuela es necesario llevar el avance industrial de la sociedad para poner al niño en contacto con ésta. Propugnaba la importancia de la educación laboral, del trabajo manual, del uso de herramientas, del juego, de las actividades recreativas. Su divisa era "aprender haciendo", por lo que el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real. Da énfasis al problema, o sea, poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar individualmente.

Para L. Luzuriaga el carácter activo de la educación se revela en la concepción del método educativo de Dewey, siendo sus rasgos principales los siguientes:

- Que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es

decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta.

- Que se plantee un problema auténtico dentro de esta situación, como un estímulo para el pensamiento.
- Que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarla.
- Que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado.
- Que tenga oportunidades y ocasiones para comprobar sus ideas por sus aplicaciones, aclarando así su significación y su descubrimiento por sí mismo, su validez.

La pedagogía de Dewey se considera como una pedagogía genética, funcional y social.

Es genética, porque considera la educación como un desarrollo que va de dentro a afuera, ya que el punto de partida de ésta lo constituye los poderes e instintos del niño. Para él sin una clara visión de la estructura psicológica y de las actividades del niño, el proceso educativo será guiado únicamente por la casualidad y la arbitrariedad.

Es funcional, porque se plantea desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura, porque considera los procesos y actividades psíquicas como instrumentos destinados a proveer el mantenimiento de la vida.

El valor social se le asigna porque siendo por una parte el individuo miembro de la sociedad hay que prepararlo para ser útil a ésta, colocándose en condiciones ambientales que apele a sus instintos sociales.

Estas ideas pedagógicas, Dewey las puso en práctica en 1896, siendo profesor de la Universidad de Chicago, donde fundó la Escuela Elemental Universitaria, la cual funcionó durante cuatro años aproximadamente y dio lugar al surgimiento de otras escuelas experimentales de este tipo en los EE.UU.

Entre las figuras más representativas de esta tendencia pedagógica hay que destacar, además de Dewey, los nombres de M. Montessori, O. Decroly y R. Cousinet quienes se constituyeron en fuertes propulsores de esta escuela más allá de las fronteras de sus respectivos países.

M. Montessori (1870-1952), italiana, de profesión médico, trabajó inicialmente con niños anormales y deficientes mentales interesándose en la

búsqueda de medios que permitieran, a los niños menos dotados intelectualmente, su recuperación e inserción social. Posteriormente fundó las casas para niños normales de edad preescolar y escolar (1907) donde le presta una atención especial al desarrollo intelectual, particularmente al desarrollo de los sentidos, para lo cual elabora un material especializado.

R. Cousinet, pedagogo de origen francés (nacido en 1881), creador de la Escuela Nueva francesa, destaca la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, intentando superar el individualismo exagerado que había caracterizado los primeros momentos de este movimiento. Para él, el trabajo en grupo se convierte en medio no sólo de la formación intelectual sino también de la educación social, donde se respeta al mismo tiempo la libertad personal del niño. Por lo general los grupos se forman libremente, carecen de jefes y no se practica una división sistemática del trabajo.

Se cuestiona la noción tradicional del programa, según él, para que este término tenga sentido, el mismo tiene que ser establecido por los alumnos o grupos de alumnos, son ellos los que deben determinar los programas de trabajo que desean emprender.

Al igual que otros representantes de la Escuela Nueva destaca la importancia de atender las necesidades e interés del niño así como la preparación para la nueva actividad; en este sentido señala: "el niño no puede prepararse ni ser preparado para una actividad cualquiera sino a condición de que ésta esté dispuesta en su actividad actual".

Resalta como principio de trabajo escolar la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adquisición pasiva de conocimientos; así se les da trabajo a los alumnos que respondan tanto a sus posibilidades como intereses, tomando en cuenta en la sucesión de ellos, la importancia de partir de los objetos, de su manipulación, observación y exploración.

El papel del profesor, según su método, es el de estar a la disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.

A continuación, presentamos tres aspectos fundamentales que según Ferrández y Sarramona caracterizan el movimiento de la Escuela Nueva:

Concepción de la infancia y su repercusión en la educación

El niño ocupa el centro de toda la organización educativa. Se le considera como una personalidad distinta a la adulta y se presta atención al proceso evolutivo, estudiando cada una de las etapas del desarrollo infantil.

Surge el activismo, dejándose de ver al niño como ser pasivo, se busca cuáles son las necesidades de éste, de modo de ajustar el proceso educativo a ellas.

Concepción del profesor y su papel en la educación

En la Escuela Nueva el papel del profesor cambia sustancialmente en relación con la escuela tradicional donde su función principal es la de transmitir conocimientos, en este movimiento el profesor tiene la tarea de movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente. Para esto debe realizar una observación cuidadosa que le permita determinar las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de sus alumnos. Para estimular la actividad del niño y sus intereses, debe fomentar la cooperación entre ellos.

Renovación metodológica

Los principales cambios en el terreno metodológico pueden agruparse en los siguientes:

- Interés por situar al alumno en una posición activa frente al aprendizaje. Esto se traduce en que el niño puede moverse libremente por el aula, hablar, realizar distintas actividades productivas así como deducir, demostrar, probar y no admitir pasivamente los conocimientos.
- La educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se proponga provocar en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo de éste. Para lograrlo debe estructurar las diferentes materias de forma tal que despierten el interés de los alumnos.
- El sistema educativo debe adaptarse a las particularidades individuales de los niños, pues todos no tienen las mismas capacidades, intereses, etcétera. Esto implica flexibilidad del sistema; en el que se tiene en cuenta a cada sujeto y se ajusta la actividad a las capacidades de cada uno de ellos.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento de la individualización. La formación pretende la responsabilidad personal ante el grupo social, desarrollar la cooperación entre

los niños para poner su individualidad al servicio de la sociedad.

- Se proclama la necesidad de organizar los contenidos de la enseñanza de forma globalizada, de manera que se estudien temáticas consonantes con los intereses del niño. La realidad aparece como un todo.
- Considera imprescindible la colaboración escuela-familia. La educación no es responsabilidad exclusiva de la escuela sino también de la sociedad en sentido general y la familia.

Esta tendencia constituyó, sin lugar a dudas, un progreso en relación a las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, en tanto defendió una visión del alumno como sujeto del proceso enseñanza- aprendizaje, dejando de ser el profesor su principal agente; se consideró la individualidad así como importantes particularidades psicológicas en el educando como sus necesidades, intereses y se le dio gran flexibilidad al proceso, llevando la situación de aprendizaje a la vida misma.

Muchas de las ideas sustentadas en esta tendencia, no sólo tuvieron repercusión en diversos movimientos pedagógicos surgidos con posterioridad a ella, sino que mantienen su vigencia en la educación actual, incluida la superior. En este sentido se puede señalar:

- La creciente consideración de los métodos activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- la atención que se le ha prestado al enriquecimiento y desarrollo de los medios de enseñanza.
- La búsqueda por una mayor vinculación entre la escuela, la naturaleza y la vida social.
- La presencia de modelos curriculares que tienden a la globalización.
- El reclamo por propuestas educativas donde se valore al alumno como sujeto de su propio aprendizaje y se atienda también su formación moral y afectiva.

BIBLIOGRAFÍA

1. CASTRO, M. de: Estudio crítico de las ideas pedagógicas de John Dewey, Imp. Ninon, La Habana, 1939.
2. COUSINET, R: Un nuevo método de trabajo libre por grupo, Losada, Buenos Aires, 1959.
3. -----: La Escuela Nueva, Luis Mirade, Barcelona, 1972.
4. DECROLY, O: "La función de globalización y la enseñanza", Pub. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1927.
5. DEWEY, J: Los fines, las materias y los métodos de educación, ediciones de la lectura, Madrid, 1927.
6. -----: La educación de hoy, Losada, Buenos Aires, 1957.
7. FERRANDEZ, A. y J. SARRAMONA: La educación: constante y problemática actual, CEAC, Barcelona, 1975.
8. FULLAT, O: Filosofías de la educación, CEAC, Barcelona, 1978.
9. KONSTANTINOV, N. A. y otros: Historia de la Pedagogía, Pueblo y Educación, La Habana, 1974.
10. LARREA, J: La educación nueva, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1960.
11. LUZURIAGA, L: La pedagogía contemporánea, Biblioteca del Maestro, Buenos Aires, 1960.
12. MAYER, F: Historia del pensamiento pedagógico, Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
13. SCIACCA, M. F.: El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental, Luis Mirade, Barcelona, 1957.
14. STADING, E. M.: La revolución Montessori en la educación, Siglo XXI, México, 1974.
15. ZUBIRIA, J. De. Los Modelos Pedagógicos. Arca Editores. Quito. 1995.

CAPITULO III

LA PEDAGOGIA LIBERADORA

Gladys Viñas

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años 60 por Paulo Freire, es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América Latina y el Caribe.

En sus concepciones se reflejan tanto las influencias de las corrientes pedagógicas de izquierda y de la filosofía personalista y existencialista del cristianismo como su propia participación en movimientos de oposición de su país.

Paulo Freire nació en 1921 en Jabotao, pequeña ciudad próxima a Recife, en el estado de Pernambuco, Brasil. Desarrolla su infancia bajo la influencia de un ambiente humilde con un proletario obrero y combativo; llega a ser titulado en la facultad de Derecho de Recife.

Primeramente, ejerce su profesión en los sindicatos, específicamente en el marco de la Ley del Trabajo; posteriormente es contratado como técnico por el SESI, Servicio Sociales de la Industria, donde se relaciona con los jóvenes militantes católicos, y da a conocer sus iniciativas pedagógicas originales, así como su posición acerca de la enseñanza primaria obligatoria en el nordeste del país.

La década del 60 constituyó un momento importante en la vida de Freire, dado por las transformaciones económicas del país, las que a su vez provocaron aumento en las tensiones sociales y culturales y toda una serie de expresiones sociales de resistencia y oposición.

Fue precisamente este contexto de movimientos ideológicamente diversos lo que llevó a Freire a su teoría basada en una educación liberadora, que permitiera un contacto directo entre el educando y el medio ambiente.

Llama la atención acerca de la carga política y el carácter conflictivo de la relación pedagógica tradicional, que reproduce en la escuela las relaciones de dominación que existen en la sociedad.

La pedagogía liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, bancaria; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial.

La pedagogía de P. Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido"; no postula por lo tanto modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama "concientización", referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo.

La tendencia liberadora que comienza a operar ocasiona en distintas etapas de su vida aceptación por algunos y hostilidades por otros; hecho que marcó pautas en el desarrollo de su trabajo.

Como emigrado en Chile asesora programas de concientización, trabaja como consultor de la UNESCO, como profesor de la Universidad de Harvard; en Ginebra como consultor del Consejo Mundial de Iglesias en el sector "Educación", como asesor de la Reforma Educativa en Perú y en México, así como en países africanos como Guinea Bissau. Sus ideas fueron bien conocidas en América Latina donde aún mantiene vigencia.

1. Su método en la alfabetización

La metodología de Freire surgió en 1961 y está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni

universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad.

El método de alfabetización creado por Freire permite alfabetizar adultos en un plazo de tiempo más o menos corto, 40 hr. aproximadamente. Tiene como finalidad principal hacer posible que el adulto aprenda a "leer" y "escribir" su historia y su cultura, su modo de explotación, que pueda conquistar el derecho a expresarse y decidir su vida.

Considera además el conocimiento como un proceso continuo; subraya el hecho de que cada conocimiento presupone una práctica, lo que da por resultado que ningún conocimiento sea "objetivo" en el sentido de que sea dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que ningún conocimiento es neutro respecto a las diversas prácticas realizadas por los grupos humanos.

Freire hace énfasis en que su metodología no es referida al hombre, sino a su pensamiento lenguaje, a los niveles de percepción de la realidad que lo rodea, y lo aplica tanto en la alfabetización como en la posalfabetización, a partir de las "palabras generadoras" y los "temas generadores" respectivamente.

La utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos y entre éstos y el educador se identifica como una relación horizontal de A más B, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional que implica una relación vertical de A sobre B. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo".

Precisamente el "algo" es el programa educacional que propone, con situaciones concretas de la vida del pueblo, lo que posibilita que el analfabeto llegue al aprendizaje de la escritura y la lectura, para introducirse en el mundo de la comunicación, actuar como sujeto y no como objeto pasivo que receptiona lo que impone el educador, y dar paso así a la transformación.

La obtención, de los vocablos o palabras generadoras y la acción práctica del método de alfabetización consta de varias fases:

Primera fase. Obtención del universo vocabular de los grupos en los cuales se trabajará.

A través de encuentros informales se obtiene de los sujetos vocablos de mayor contenido emocional, típicos del pueblo y ligados a la experiencia de los grupos. Se trata de no dar al analfabeto palabras elaboradas por los educadores, sino palabras y frases que surjan de su esfuerzo creador, que el

hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular, es decir, la formación de vocablos en la lengua silábica, y que el mismo haga el juego creador de combinaciones.

Así, las "palabras generadoras" que resultan, son aquellas, que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

Segundo fase. Consiste en la selección del universo vocabular estudiado, teniendo en cuenta tres criterios fundamentales:

- La riqueza fonética.
- Las dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a los mayores).
- Tenor pragmático de la palabra, que implica mayor compromiso de la palabra con la realidad social, cultural y política.

Tercera fase. Implica la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabajará mediante la presentación de situaciones problemas codificadas, es decir, la representación de las palabras en determinado contexto, ya sea pintadas o fotografiadas, las cuales serán debatidas o decodificadas por los alfabetizandos.

En las situaciones se van colocando las palabras generadoras, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra puede incluir la totalidad de la situación o referirse a uno de sus elementos.

Cuarta fase. Consiste en la elaboración de fichas en las cuales se apoyarán los coordinadores o educadores para ejecutar el trabajo. Tienen como característica especial que servirán de punto de apoyo; no constituyen una orientación rígida a seguir.

Quinta fase. Preparación de fichas o carteles con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores y que propicia el diálogo entre educador y alfabetizando, con lo que se puede iniciar la ejecución práctica.

En la ejecución práctica se inicia el debate a partir de la presentación de la situación, es decir, la decodificación, el educador lleva a los sujetos a

la visualización de la palabra generadora estableciendo su vínculo semántico con el objeto a que se refiere y que esta representando en la situación observada. Seguidamente se presenta sólo la palabra, luego separada en sílabas y posteriormente se pasa a la visualización de las familias fonéticas que componen la palabra de estudio, es decir, la consonante de cada sílaba con cada una de las vocales.

Después del conocimiento de cada familia fonética se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas basadas en una lectura horizontal y vertical donde se destacan las vocales.

A partir de este paso el grupo comienza a "crear" palabras con las combinaciones posibles de sílabas, y de ahí a la formación de palabras tomando como punto de partida una vocal y uno de las sílabas a la que unen otra sílaba para formar una palabra nueva.

Este ejercicio se realiza primero oralmente y en esa primera sesión de trabajo los alfabetizados comienzan ya a escribir, sobre la base del descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas.

Método pedagógico en la acción socioeducativa de la población

En cuanto a la obtención de los temas generadores parte de la convicción de que el educador no debe presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente, es decir, en franca amistad con el pueblo, con los sujetos con los cuales interactuará.

Considera primeramente la "unidad epocal" como el conjunto de las ideas, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios en búsqueda de la plenitud y puntualiza que la representación concreta de cada uno de dichos conjuntos constituyen "los temas de la época", que no pueden ser vistos como aislados sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos. Los hombres toman frente a ellos, también posiciones contradictorias, unos en favor del mantenimiento de la estructura, y otros en favor del cambio.

Los temas de la época pueden ser vistos como de carácter universal (continentales, regionales, nacionales), se pueden focalizar en el tema de un mismo continente o de continentes distintos con similitudes históricas. Pueden referirse a temas de una sociedad hasta llegar al tema nacional donde se localizan los generadores que se encuentran contenidos en el "universo temático" mínimo a los que se llega mediante una metodología concientizadora.

Estos temas se denominan "generadores, porque cualquiera que sea la

naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocados contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos que, a su vez, provocan nuevas tareas que deban ser cumplidas.

Para llegar a la determinación de los temas generadores y proponer el contenido programático (programas), Freire plantea dos posibilidades, una a partir de la investigación interdisciplinaria y otra a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad .

La primera consta de tres etapas:

Primera etapa. Tiene como objetivo apropiarse de los núcleos centrales de contradicción para organizar el contenido programático de la acción educativa.

Para ello se debe obtener, por parte del grupo interdisciplinario de investigadores, un número significativo de personas que acepten tener una conversación con ellos asegurando una relación de simpatía y confianza mutua, y determinar entre ellos los sujetos que trabajarán como auxiliares los cuales recolectarán las informaciones sobre la vida en el área.

Investigadores y auxiliares hacen visitas (en distintos momentos y sin ser anunciados) y mediante observaciones o utilizando el diálogo irán registrando el quehacer de los hombres del área, comportamiento, lenguaje, sintaxis, no solo en el trabajo sino también en el hogar y en horas de recreación.

Un segundo momento de la etapa es la discusión de los informes elaborados por los investigadores que realizaron la observación.

Se analizan las contradicciones halladas las cuales se encuentran envolviendo temas generadores y apuntando tareas.

Segunda etapa. El equipo de investigadores escogerá algunas de las contradicciones con las que se elaborarán las codificaciones o representaciones de las situaciones, sobre las cuales los educandos, como sujetos cognoscentes, realizarán sus reflexiones críticas. Estas codificaciones además de pintadas o fotografiadas pueden ser presentadas oralmente en pocas palabras.

Las codificaciones deben reunir las siguientes condiciones:

- Ser situaciones conocidas por los individuos a los cuales se les aplicará.
- Que el núcleo temático no sea demasiado explícito ni demasiado

enigmático.

- Deben ser simples en su complejidad, que aparezcan posibilidades múltiples de análisis (propiciar el abanico temático).
- Los elementos componentes de la situación deben encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.
- Que presenten en lo posible contradicciones "inclusivas" de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área de estudio.

Tercera etapa. Consiste en comenzar los diálogos "decodificadores" en los círculos de investigación temática, es decir, ejecutar las reflexiones críticas de las contradicciones, en grupos constituidos por 20 participantes. Estas reflexiones son grabadas para su análisis ulterior, intervienen también en este proceso un psicólogo y un sociólogo, que tienen como tarea registrar las reacciones más significativas de los sujetos decodificadores e incluso algunos participantes del pueblo realizan el análisis de las grabaciones con el objetivo de rectificar y ratificar las interpretaciones hechas.

Esta etapa de trabajo permite a los investigadores realizar la delimitación temática para organizar el contenido programático de la acción educativa como acción cultural liberadora.

A continuación cada especialista presenta en el colectivo el proyecto de "reducción" de su tema, este proceso consiste en buscar los núcleos fundamentales que constituirán unidades de aprendizaje con relaciones y secuencias entre las mismas.

En el colectivo también se analiza la necesidad de incluir algunos temas fundamentales, "temas bisagras", aún cuando no hayan sido sugeridos por los participantes; por haberse comprobado la necesidad de abordarlos. La inclusión de estos temas se justifica por la necesidad de establecer el vínculo entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, o porque encierran en sí las relaciones a ser percibidas en el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo.

Le sigue a la reducción de los temas, la codificación, es decir, escoger el mejor canal para representar la situación. Las representaciones se pueden hacer llegar a los participantes ya sea por canales simples: visual (fotografías, pinturas, gráficos), táctil, auditivo, o por canales compuestos, aquellos en que se combinan los simples.

La elección del canal está determinada no sólo por el contenido a codificar sino también por las características de los sujetos a los cuales se dirige, fundamentalmente, si tienen o no experiencia en la lectura, ya que la codificación se plasma en materiales didácticos: fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, incluso, dramatizaciones y lectura de artículos de revistas y periódicos, este último de forma comparativa, es decir, que analicen como se manifiestan en formas diferentes los diarios que tratan un mismo hecho, con el objetivo de que los participantes, al leer o escuchar una noticia, no lo hagan de forma pasiva sino conscientes que necesitan liberarse.

Culminada esta etapa, los educadores ya tienen la posibilidad de aplicarlas al pueblo, como problemas que han surgido de él y que vuelven a él, problemas que los sujetos deben descifrar y no como receptores de contenidos impuestos.

Ya en la ejecución en la base, al grupo se le presenta el programa general, donde los sujetos no se sentirán como extraños y se les aplicará la presencia de los "temas bisagra".

La otra forma de llegar a los "temas generadores", cuando se carece de los recursos para que el grupo interdisciplinario actúe, es a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad. Los educadores pueden escoger algunos temas básicos introductorios, los cuales comienzan a aplicar, basando fundamentalmente el análisis en el debate de algún concepto, que se refiere a otros aspectos de la realidad, que implican también otros temas. Este es el caso del concepto de "cultura"; el debate de este término los va llevando a otros temas.

Lo anterior puede a su vez ser ayudado por la solicitud de temas o asuntos que los participantes quieran discutir. De cada una de las propuestas el educador trata de hacer una problematización y de ahí es posible que surjan nuevos temas.

Los temas que surjan, se discutirán en el colectivo de donde resultará el material temático a "codificar", para ser empleado en las discusiones con los educandos.

Freire plantea que en cualquiera de los casos el hombre se siente sujeto de su pensar, puede discutir su pensar, su propia visión del mundo manifestada implícita o explícitamente, en sus sugerencias o en la de los compañeros, obtenidas dialógicamente con el pueblo.

Afirma basándose en la comprensión, que si ésta es crítica así lo será la acción que de ella se derive, de ahí la necesidad de un método activo que permita hacer crítico al hombre, a través del debate de situaciones

existenciales en grupos, preparadas específicamente para dichos grupos.

La pedagogía de Paulo Freire estuvo asociada en diversos momentos al movimiento de la "nueva escuela" a la que calificó de tener mucho de bueno, por los elementos comunes que entre ellos existían, tales como el cuestionamiento al autoritarismo pedagógico, la estrecha relación entre teoría y práctica, el valor de la experiencia y la propuesta de un método pedagógico activo que estimule la participación creativa y la expresividad de los educandos. Ha estado asimismo en contradicción expresa con la enseñanza bancaria a la que ha criticado, no la clase expositiva, sino justamente la relación educador-educando, donde el maestro se considera el exclusivo educador del educando, donde se transfiere el conocimiento al alumno, sin tener en cuenta que éste puede ser portador de conocimientos para el educador.

Freire reconoce la directividad en cualquier tipo de educación, tanto en la autoritaria como en la democrática, en esta última la ve limitada por la capacidad creadora del educando, es decir, considera que el momento en que la directividad del educador interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, la directividad mínima necesaria se convierte en manipulación.

Al referirse al diálogo educador-educando, Freire no supone situar al mismo nivel en el proceso educativo a ambos, ni supone que el educador sea simplemente uno más e igual a los educandos en el proceso de aprendizaje, “cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general, como un acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre el conocimiento del educador sistematizado al máximo y el conocimiento del alumno sistematizado al mínimo, una síntesis llevada a cabo por medio del diálogo”.

El educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere, al mismo tiempo reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo considera Freire las categorías: objetivos, contenidos, métodos, medios en el proceso que lleva a cabo un profesor progresista?

En cuanto a los objetivos plantea que no se concibe una educación, una práctica educativa sin objetivos ya que siempre ésta es intencional, nunca neutral, con lo que reafirma “que no haya práctica educativa que no sea directiva” (6), rechazando así la no directividad. Considera la directividad en la práctica educativa en términos de democratización y respeto no como manipulación.

En cuanto a los contenidos, Freire desde su propuesta sobre la alfabetización, plantea no imponer los contenidos temáticos a los estudiantes sino que las situaciones problémicas se elaboren a partir de los vocablos más ligados a la experiencia de los sujetos, esas palabras o frases son obtenidas mediante encuentros con los analfabetos en distintos momentos de la vida cotidiana.

Independientemente del trabajo de selección que hace el grupo interdisciplinario, los contenidos temáticos no son impuestos, surgen de las necesidades y experiencias del pueblo para propiciar el diálogo.

Para Freire el profesor progresista jamás separa el contenido de los métodos, de igual forma plantea que no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del maestro, solamente a partir del alumno, a partir del contexto, del contenido, de los métodos porque considera que la práctica educativa es una totalidad, “un profesor progresista coherente con un discurso se preocupa de la totalidad de la práctica educativa e intenta descubrir los momentos parciales que componen la totalidad de la práctica educativa”.

Es preciso resaltar la importancia que Freire concede al método de enseñanza dentro del contexto de la práctica educativa y reconoce que el profesor progresista debe tener imaginación, aprovechar situaciones, usar e inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos, más aún cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en condiciones no favorables. En su entrevista Monclú logra de Freire una explicación de como trabajar con grupos numerosos a través del diálogo para hacer una enseñanza progresista, liberadora.

En los últimos años de la década del 80, Freire comienza a hablar de la pedagogía de la pregunta para referirse a la educación liberadora o lo que es igual, a la educación problematizadora, a la concientización. Se refiere a la educación autoritaria como Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria) donde el profesor autoritario teme más de las respuestas que a las preguntas.

La educación liberadora de Freire se nutre de la pregunta, como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta y su método, el diálogo.

Miguel Escobar Guerrero al referirse a la metodología de la alfabetización liberadora propuesta por Freire plantea que éste se inserta en una historia y en una cultura determinada y por lo tanto con una dirección

política concreta, opuesta a las que pretenden ser tomadas dogmáticamente como universales, históricas dando como resultado la Pedagogía de la Respuesta. "Paulo Freire es claro al afirmar que no puede elaborarse una metodología universal. Sus planteamientos son una propuesta que invita a los hombres a reflexionar y actuar de acuerdo a su historia concreta. Es una propuesta que exige la creatividad".

Entre los trabajos de Freire se destacan: La educación como práctica de la libertad (1969) y La pedagogía del oprimido (1970), obras en las que se expresa claramente la posición comprometida del autor; sin embargo, en sus concepciones está ausente el reconocimiento de la lucha de clases: concibe la transformación del individuo y del grupo, pero no plantea seriamente las vías para la transformación social. En efecto, en la autocrítica de sus trabajos hace un análisis exhaustivo y reconoce en sus primeras obras, fundamentalmente en la primera de las señaladas anteriormente, la ingenuidad, la subjetividad y la falta de la claridad político-ideológica, puntualiza el hecho de no haber reconocido la lucha de clases y la dimensión político-ideológica de la educación; concretamente expresa no haber tomado esos polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su carácter dialéctico (5).

El método de alfabetización concebido por Freire tuvo resultados satisfactorios en esa esfera. Un ejemplo de su aplicación en Africa fue la experiencia realizada en Sao Tome y Príncipe, como acto de enseñar y aprender su historia y su cultura. Además ejerció influencia en trabajos pedagógicos experimentales de la Universidad de Massachussets y en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile, donde se hicieron proyectos basados en la toma de conciencia, estimulada mediante el planteo de situaciones en juegos colectivos de diversas características. A partir de la base epistemológica de la Pedagogía de la Pregunta de Freire se realizó un trabajo experimental con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que comprendió dos prácticas concretas, una realizada entre 1978 y 1983 con estudiantes de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales; la segunda fue realizada entre 1978 y 1988 con estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Esta experiencia dominada por su autor como una reinterpretación y recreación del pensamiento freireano.

Su influencia en programas no formales de educación de adultos en América Latina y el Caribe y en general en países de desarrollo, es muy amplia. En 1974, el Instituto Internacional para los Métodos de Alfabetización de Adultos de la UNESCO publicó un número especial

dedicado al pensamiento de Freire. De este autor se ha afirmado que: "...incidió en el desarrollo de un verdadero movimiento de educación popular con múltiples vertientes, que ha revolucionado la mentalidad y también la práctica de las pedagogías latinoamericanas vinculadas con los intereses populares".

La pedagogía liberadora de Freire contiene una serie de ideas con posibilidad de ser incorporadas a todo proyecto educativo que se proponga el desarrollo humano. Son interesantes en este sentido, la relación que establece entre el proceso de concientización y diálogo educador-educando; entre comprensión crítica y acción transformadora. Asimismo, el carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje del educando.

Resultan a su vez viables los procedimientos que propone para la determinación de los contenidos programáticos y el propio fundamento que se encuentra en la base de esta búsqueda: vincular los contenidos con las realidades sociales y con los intereses y necesidades de los educandos.

BIBLIOGRAFÍA

1. ESCOBAR GUERRERO, M.: Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1990.
2. ESCOBAR, M., FERNANDEZ, A. y GUEVARA G. Paulo Freire on Higher. Education. Julio 1994.
3. FREIRE P.: La educación como práctica de la libertad, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
4. -----: Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo XXI, México, 1980.
5. GUTIERREZ, G.: "Investigación y toma de decisiones en educación en América Latina y el Caribe", Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, Santiago de Chile, 1987.
6. GUTIERREZ ZULUAGAS MA. I.: "Paulo Freire: Bases para una pedagogía popular" en: Perspectivas Pedagógicas, 12 (49), Barcelona, 1982.
7. MONCLUS, A. Pedagogía de la Contradicción. Paulo Freire. Editorial Anthropos, España, 1988.
8. PUIGGROS A. y otros: Hacia una pedagogía de la Investigación

para América Latina, Ed. Contrapunto, Buenos Aires, 1987.

- 9 TORRES R.: Entrevista personal a Freire, material mimeografiado, 1985.

CAPITULO IV

LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVA

Roberto Corral

La perspectiva o enfoque cognoscitivo en los modelos pedagógicos contemporáneos, se basa en el análisis psicológico de los procesos del conocimiento del hombre. Algunos psicólogos y escuelas psicológicas han elaborado modelos de distinto alcance a partir del estudio y explicación de los procesos cognoscitivos; su fuente filosófica se vincula con la teoría del conocimiento, aunque trascienden estas posiciones en la búsqueda de una comprensión psicológica y no sólo filosófica de estos procesos.

Es posible identificar rasgos comunes en los modelos psicológicos elaborados desde esta perspectiva, ante todo, el reconocimiento del carácter activo de los procesos cognoscitivos, como una de sus características esenciales: todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno, y no puede concebirse como mera transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno. De esta forma, uno de sus propósitos declarado es la concepción de modelos del aprendizaje, entendidos como una relación del sujeto activo sobre el objeto. La aproximación a la comprensión del aprendizaje es fundamentalmente racionalista, como oposición a los enfoques empiristas: todo conocimiento humano es una construcción personal del sujeto, que parte de los datos sensoriales, pero no se reduce a la asociación o relación de estos datos, sino que los trasciende. Este enfoque se diferencia radicalmente de las posiciones psicológicas asociacionistas o funcionalistas -en especial el conductismo- ya que descubre en el proceso del conocimiento una participación activa del hombre que elabora y modifica los datos sensoriales, y posibilita anticipar la realidad, transformarla y no sólo adaptarse a ella.

Cronológicamente es posible diferenciar dos grandes períodos en esta perspectiva: los modelos cognoscitivos pre-computacionales y la psicología

cognoscitiva contemporánea. El criterio de separación se fundamenta en la aparición de las ciencias de la computación -sobre todo la cibernética y la inteligencia artificial- que produjeron un impacto significativo en la reformulación de estos modelos y mantiene su vigencia en la actualidad. De hecho, la psicología cognoscitiva contemporánea ha descubierto y potenciado los modelos pre-computacionales y los ha convertido en base directa de modelos pedagógicos o fuente de influencias.

Para los objetos de este libro, tratamos brevemente dos modelos precomputacionales que mantienen actualidad para las tendencias pedagógicas contemporáneas: la corriente iniciada con el New Look de Jerome S. Bruner, y la epistemología genética de Jean Piaget.

Jerome S. Bruner, psicólogo norteamericano, comenzó sus estudios sobre el tema de los procesos cognoscitivos, específicamente la relación entre la percepción y el pensamiento. A partir de sus ideas iniciales, desarrolló un modelo general de los procesos cognoscitivos, la evolución ontogénica, el aprendizaje y la enseñanza que tuvo y mantiene una influencia notable sobre los modelos pedagógicos contemporáneos. Su esquema es muy abierto y ha sido sometido a continuas revisiones y extensiones producto de otros modelos que el propio Bruner identifica con los conceptos de Piaget y la escuela histórico-cultural de Vigotski.

Para Bruner, el desarrollo ontogénico aparece codeterminado por dos factores: el factor biológico (maduración interna del sujeto) y el factor social (sistema de influencias externas). El desarrollo se define como el incremento de la capacidad del individuo para manejar información del ambiente, a través de la adquisición de mecanismos mediadores durante el aprendizaje. El lenguaje constituye un medio esencial en su concepción por la posibilidad que le ofrece al hombre de independizarse de su contexto más inmediato.

El hombre se concibe como un organismo activo, que actúa sobre su ambiente con una notable plasticidad de recursos; sirva como ejemplo su propuesta acerca de la utilización de estrategias para la formación de conceptos y la solución de problemas, definidas como secuencias de decisiones (selección) que el hombre toma de acuerdo con sus propósitos personales inmediatos, las restricciones del entorno externo y sus propias posibilidades, para alcanzar el máximo de información relevante acerca del problema, distribuir el esfuerzo cognoscitivo y regular el riesgo de fracaso. La clave de la concepción de Bruner acerca del aprendizaje consiste en la adquisición de los mediadores o "amplificadores" culturales, creados, almacenados y transmitidos por una cultura específica y que le permite al

hombre trascender su experiencia individual. Esta adquisición sólo es posible por su encuentro con los factores internos, de carácter biológico identificados con una "voluntad de aprender", propia de la especie humana.

En consecuencia con sus postulados elaboró las "notas sobre una teoría de la instrucción", su mayor aporte a un modelo pedagógico. Señala cuatro características principales de esta teoría: especificar las condiciones que estimulan la predisposición a aprender; determinar la estructura óptima de un cuerpo de conocimientos para lograr su aprendizaje más rápido y efectivo; sugerir el orden de presentación más adecuado; y por último, el tipo de recompensas y castigos y su secuencia, es decir, la evaluación. Cada uno de estos aspectos requieren una atención especial del pedagogo, no sólo en la preparación de una clase particular, sino del currículum, los medios y materiales de enseñanza y suponen un balance continuo entre conocimiento a lograr y las motivaciones y posibilidades del estudiante.

El modelo de Bruner es fundamentalmente ecléctico. Tal vez por esta razón no fue adoptado como base psicológica de un modelo pedagógico, aunque su influencia, en virtud de sus eclecticismos; puede rastrearse en los modelos pedagógicos más actuales. Se mantiene formando parte de la reflexión pedagógica actual, sobre todo en los Estados Unidos y participa en movimientos de avanzada pedagógica. Su influencia es continua en la psicología cognoscitiva contemporánea en la medida en que ha incluido en sus ideas los esquemas teóricos y metodológicos de sus producciones.

La psicología cognoscitiva contemporánea surge durante la década de los años cincuenta, principalmente en los EE.UU. como un cambio en la esfera de intereses y las aproximaciones teóricas de la psicología experimental tradicional, hasta ese momento dominada por tendencias neoconductistas. Las razones de este cambio pueden encontrarse de forma inmediata en el impacto de la revolución cibernética sobre las ciencias humanas, pero también en la maduración de la crisis de los modelos conductistas en la psicología y el descubrimiento de otras corrientes psicológicas cognoscitivas.

La aparición y desarrollo de la cibernética afectó a la psicología experimental en dos direcciones: en primer lugar, la creación y perfeccionamiento de las computadoras y su utilización como instrumentos de investigación, posibilitó la extensión de los diseños experimentales a los procesos mentales de poca duración; además, la dinámica propia del desarrollo de la cibernética, orientada a la búsqueda de las vías para modelar

procesos psíquicos con fines utilitarios, ha exigido de la psicología experimental una profundización rápida y asequible de sus postulados acerca de los procesos cognoscitivos.

En segundo lugar, la cibernética ha creado y aplicado con éxito un esquema conceptual referido a los procesos de regulación y control inherentes a cualquier organismo o sistema estable que por analogía, se traslada a la investigación psicológica, dando lugar a modelos teóricos de notable poder heurístico.

Los rasgos fundamentales del esquema conceptual consisten en reconocer al hombre como un sistema que procesa información, para lo cual cuenta con mecanismos de captación de información del medio, un conjunto de procesos de diferente cualidad que actúan sobre la información de entrada y la transforma, estados sucesivos donde se representan los resultados de estos procesamientos y finalmente, mecanismos de salida, a través de los cuales el hombre interactúa con su ambiente.

Se consideran además unidades especiales que seleccionan y deciden qué tipo de proceso deben ejecutarse y sobre qué informaciones específicas deben aplicarse, y por último, las características de las unidades de memoria, que almacenan la información procesada para su utilización posterior. En esta descripción es evidente la analogía entre el hombre y la computadora, a partir de la idea básica de que ambos resuelven tareas intelectuales y por tanto, debe existir alguna semejanza en la manera de resolverlas y los recursos internos que ponen en juego, en particular la similitud entre los programas de las computadoras y las estrategias cognoscitivas que el hombre emplea ante problemas intelectuales.

La necesidad de comprender y explicar la complejidad de la actuación del hombre ha llevado a modificar los modelos informacionales en los últimos diez años hacia modelos más elaborados, que asumen la existencia de procesamientos paralelos de información, etapas no bien diferenciadas y procesamientos inversos, modalidades todavía lejanas de instrumentación computacional. En el orden temático este movimiento enfatiza el problema de las estructuras del conocimiento y el tipo de representaciones mentales en que se expresan, así como los fenómenos de la recuperación del conocimiento y su producción misma.

Esto supone la superación de los modelos informacionales -la analogía estricta con las computadoras- y descubre en el hombre un procesador, productor y utilizador de símbolos referidos semánticamente a los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, concepto más complejo y explicativo que el de información.

En esta dirección es que se produce el vínculo con la educación y la aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La psicología cognoscitiva considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta. En consecuencia, su influencia en la investigación educativa ha comenzado por reconceptualizar los problemas de investigación tratados tradicionalmente y a elaborar el material empírico y los modelos teóricos correspondientes a los nuevos temas.

En el tema de aprendizaje, esta reconceptualización ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estados, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación. Por esta razón, en la actuación del hombre ante tareas intelectuales lo importante no es el resultado mismo, sino aquellos índices cualitativos que permiten descubrir las estructuras de conocimientos y los procesos que las generan.

Un diseño experimental favorecido en esta corriente es el análisis de las diferencias entre expertos y novatos. En este diseño, se toma en cuenta la diferenciación entre conocimientos, entendidos como representaciones mentales estructuradas de la información, y los procedimientos, métodos y operaciones que se aplican sobre las estructuras de conocimientos, para seleccionarlos, modificarlos o producir nuevos conocimientos. Sin embargo, en los últimos tiempos se cuestiona el valor efectivo de esta diferencia para la comprensión de la ejecución humana, y se hace más énfasis en sistemas complejos de estructuras cognoscitivas, que vinculan conocimientos y procedimientos en un mismo tipo de representaciones mentales.

Robert Glaser hace un recuento excelente de esta dirección. Los estudios iniciales de la psicología cognitiva en solución de problemas dirigieron el énfasis hacia el estudio del rendimiento y elaboraron técnicas generales de aplicación inespecífica. En rigor, era el estudio del novato. Un cambio posterior llevaría el énfasis a la competencia, entendida como estructuras de conocimientos y procedimientos que permitían la ejecución exitosa en tareas específicas de un dominio dado -el estudio de los expertos. De una estrategia basada en el "poder" (procedimientos generales) se pasó a una estrategia basada en el "conocimiento" (organización y acceso a conocimientos específicos). En un terreno más psicológico, el estudio de expertos y novatos requería no sólo revelar las diferencias en

conocimientos, procedimientos y utilización que caracterizan a uno y otros, sino además, comprender y explicar cómo el novato deviene experto, en síntesis, el tema del aprendizaje.

De todas formas, la investigación de este tema, reconocido como estudios de metacognición, ha alcanzado un notable auge y promete influir en las concepciones contemporáneas acerca de la enseñanza.

Se han expuesto modelos acerca de la manera en que se crean y desarrollan estas estructuras dando lugar a concepciones del aprendizaje propias de esta corriente. Un ejemplo coherente es el modelo de Norman y Rumelhart (1975), que propone tres vías para explicar el surgimiento y modificación de estas estructuras:

- **Agregación:** Adición de nuevos conocimientos a estructuras ya existentes; se considera la forma más común de aprendizaje y supone aumentar los datos de la estructura estable y añadir y llenar partes de la estructura no completadas. Si la estructura no existe, los datos no se conectan o son interpretados erróneamente, con el riesgo de perder accesibilidad en una representación posterior.
- **Estructuración:** Creación de una nueva estructura para retener y utilizar nuevos datos que no sean incluíbles en estructuras precedentes. Es poco frecuente e implica un esfuerzo y tiempo considerables. Norman encuentra la fundamentación de este concepto en la evidencia de "mesetas" e incluso retrocesos en las curvas de aprendizaje. Tales mesetas indican una detención del aprendizaje por la necesidad de elaborar nuevas estructuras para retener la información.
- **Ajuste:** Se refiere al acoplamiento y adecuación de estructuras existentes a tareas específicas, necesario por la generalidad excesiva de estas estructuras, o simplemente por contingencias no previstas de la tarea concreta. El ejemplo más ilustrativo es la formación de habilidades específicas y su automatización eficiente.

Es posible, para el conocedor de los sistemas utilitarios de bases de datos computarizada, identificar estos conceptos con algunas de las

instrucciones básicas en estos sistemas. En el ajuste se trata de comprender el paso de conocimientos declarativos a procesuales, que Norman identifica con la práctica sostenida y un proceso de compilación.

Sin embargo, esta propuesta sólo aborda el aprendizaje de estructuras de conocimientos. Es necesario complementarlo con el aprendizaje de secuencias de eventos, imágenes episódicas que requieren relaciones temporales y casuales. En este caso, Norman no es tan preciso, y postula la similitud entre aprender una secuencia y comprender un relato de episodios. En este caso se predice una interacción entre los datos recogidos y las expectativas inferidas de la experiencia personal del alumno.

La noción de afinación o ajuste requiere una discusión adicional. La explotación del aprendizaje desde la psicología cognoscitiva siguió la dirección preferente de abordar el paso de estructuras de conocimientos a la construcción de acciones, o dicho de forma más pedagógica, la relación entre conocimientos, habilidades y hábitos, y constituyó un tema de interés relevante, al punto de que contribuyeron a la elaboración de los denominados modelos de producción, en especial el ACT de Anderson, que tiene como rasgo importante, una concepción del paso de contenidos declarativos del conocimiento a esquemas procesuales.

Han surgido variantes más prácticas de la relación entre la psicología cognoscitiva y la enseñanza a través de la elaboración de programas de enseñanza instrumentados para computadoras. Es una solución de la inteligencia artificial y sus resultados hasta el momento con un fuerte sesgo conductista, continúan vinculados más a la tecnología educativa, que a la perspectiva cognoscitiva. Sin embargo, es una posibilidad prometedora que continuará explotándose en el futuro como base de un modelo pedagógico.

Es innegable que la psicología cognoscitiva ha abierto perspectivas nuevas para la comprensión de la cognición en el hombre y sus descubrimientos y aplicaciones exitosas la convierten en un enfoque a valorar seriamente. Hasta este momento, no han cristalizado propuestas definidas acerca de la enseñanza; sin embargo, el alto valor de sus descubrimientos y las tendencias a permear firmemente las áreas de la psicología aplicada, permiten prever su introducción como aporte teórico de las futuras concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDERSON, J. R.: Lenguaje, Memory and thought, N. J.

- Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
2. -----: Acquisition of cognitive Skills, 89(4), pp. 369-406, Psychological Review, 1982. 3. BRUNER, J. S.: A Study of Thinking, Academic Press, New York, 1956.
 4. -----: Hacia una teoría de la instrucción, Instituto del Libro La Habana, 1972. 5. CORRAL RUSO, R.: "La psicología cognoscitiva contemporánea y la educación", no. 1, Revista Cubana de Educación Superior, 1991.
 6. CHADWICK, C, B.: "Estrategias cognoscitivas, metacognición y el uso de las microcomputadoras en la educación", 4(7), pp. 28-35, PLANIUC, 1985.
 7. GLASER, R.: "Las ciencias cognoscitivas y la educación", 115 pp. 23-48, Revista Internacional de Ciencias Sociales, 1988.
 8. KLIX, F.: "La psicología de la cognición. Consecuencias metodológicas, metódicas-teóricas y prácticas para la psicología y las ciencias colindantes", en Psicología en el socialismo, pp. 35-56, Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
 9. MORENZA, L Y OTROS: La psicología cognoscitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales, Pedagogía '90, La Habana, 1990.
 10. NEISSER, U.: Psicología Cognoscitiva, Editorial Trillas, México, D.F., 1976. 11. NORMAN, D. A.; D.E. Rumelhart; and the LNR Research Group. Explorations in Cognition, Freeman, San Francisco, Ca. 1975.
 12. NORMAN, D. A.: El aprendizaje y la memoria, Alianza Editorial S. A.; 1985.

CAPITULO V

JEAN PIAGET Y LA PEDAGOGIA OPERATORIA

Teresa Sanz / Roberto Corral

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, fundador de la escuela de Epistemología Genética es una de las figuras más prestigiosas y relevantes de la psicología del siglo XX. Autor de numerosas obras, entre ellas, El nacimiento de la inteligencia, El juicio moral en el niño, Génesis de las estructuras lógicas elementales, De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Psicología y Pedagogía y otras, su fecundo y fructífero trabajo se extiende a todos los campos de la psicología y más específicamente, a la psicología infantil y el desarrollo intelectual. Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes, y segundo, seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal.

Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía -en especial con la teoría del conocimiento- y con otras ciencias, como la lógica y la matemática. Así se explica la denominación de epistemología a esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal; comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia.

Los aspectos principales del esquema piagetiano pudieran resumirse en las siguientes ideas:

- La categoría fundamental para comprender la relación entre un

sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer. Esta característica vital no sólo se corresponde con la existencia biológica, sino que es igualmente aplicable a los procesos de conocimiento, considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.

- La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, las cuales mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. El proceso de interiorización de esas estructuras, Piaget lo explica a través de la elaboración de una teoría del desarrollo intelectual en la cual lo divide en tres grandes períodos: inteligencia sensorio-motriz, período de preparación y organización de las operaciones concretas y período del pensamiento lógico-formal.

La inteligencia sensorio-motriz que comienza con el nacimiento a partir de los reflejos incondicionados, es inmediata, pues trata directamente con los objetos y su tendencia es el éxito de la acción. Este período culmina alrededor de los dos años, y da paso a la preparación y surgimiento posterior de las operaciones concretas, que implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

Este segundo período del desarrollo intelectual Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperíodo de preparación de las operaciones concretas (pensamiento preoperatorio), y el subperíodo de las operaciones concretas (pensamiento operatorio concreto).

El pensamiento preoperatorio abarca desde los dos hasta los siete años aproximadamente, y se caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista.

El pensamiento operatorio concreto comprende desde los siete u ocho años hasta los once o doce años, y conlleva un importante avance en el desarrollo del pensamiento infantil. Aparecen por primera vez operaciones

mentales, aunque referidas o ligadas a objetos concretos. Entre las principales operaciones comprendidas en este estadio, Piaget señala la clasificación, la seriación, la conservación, y otras.

Estas estructuras lógicas se van haciendo cada vez más complejas hasta culminar a los quince o dieciséis años, con el desarrollo de estructuras lógicas formales o pensamiento lógico-formal, el cual se caracteriza por ser un pensamiento hipotético- deductivo que le permite al sujeto llegar a deducciones a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, y que son, según Piaget, las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Estas estructuras lógico-formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas.

Piaget no limita su concepción al desarrollo intelectual, sino que extiende la explicación a las demás áreas de la personalidad (afectiva, moral, motivacional) pero basándola en la formación de las estructuras operatorias. El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda personalidad.

Por último, la formación de estas estructuras durante la ontogenia son un efecto de la maduración natural y espontánea, con poco o ningún efecto de los factores sociales, incluida la educación. El complemento de una estructura primitiva a partir de las acciones externas constituye la causa necesaria de la formación de estructuras superiores, que se producirán de manera inevitable como expresión de la maduración intelectual similar a la biológica. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consistiría en no entorpecer y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de las operaciones intelectuales.

La obra de Piaget, si bien ha recibido críticas por su marcada influencia de la biología y la lógica que limitan una real y completa interpretación de la psique humana, no puede, sin embargo, ser desconocida. Entre sus aportes se destacan la importancia que confiere al carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento, la interiorización como el mecanismo que explica la obtención del conocimiento a través del tránsito de lo externo a lo interno, y la elaboración de tareas experimentales sumamente ingeniosas que se han incorporado a las técnicas actuales de diagnóstico del desarrollo y permitieron un conocimiento mayor de las regularidades del desarrollo infantil.

Aunque Piaget no le confiere un papel esencial a la enseñanza en el proceso del conocimiento humano, su teoría ha tenido y tiene aún una notable influencia en la enseñanza en distintos países del mundo. Sus aplicaciones se

han realizado de forma fragmentada fundamentalmente en escuelas privadas de enseñanza preescolar y escolar que tratan de superar la enseñanza tradicional o los enfoques conductistas. Según J. H. Flavell las aplicaciones de esta teoría a la educación se expresa en tres formas principales:

- Como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, de sus aptitudes específicas para el estudio.
- En el planeamiento de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño.
- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.

Como una propuesta más elaborada basada en la psicología genética de J. Piaget, surge la Pedagogía Operatoria a la cual nos referiremos a continuación. Las primeras investigaciones en este sentido se efectuaron en el Centro Internacional de Epistemología Genética en Ginebra con el objetivo de estudiar los procesos de aprendizaje. Posteriormente los trabajos realizados por B. Inhelder, colaboradora cercana de Piaget, y M. Bovet y H. Sinclair, continuadores de su teoría, enriquecieron los anteriores, mostrando la posibilidad de activar el desarrollo intelectual mediante un aprendizaje dirigido a nociones operatorias.

En la década del 70 se crea en Barcelona un equipo integrado por psicólogos, pedagogos y maestros del Instituto Municipal de Investigaciones en Psicología Aplicada a la Educación (IMIPAE) que de forma sistemática realiza investigaciones basadas en la teoría de Piaget, elaborando un método de enseñanza denominado Pedagogía Operatoria.

Esta propuesta pedagógica parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. Sin embargo, el conocimiento de la realidad será más o menos comprensible para el sujeto en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias de su pensamiento, por lo que el objeto de la Pedagogía Operatoria es favorecer el desarrollo de estas estructuras, ayudar al niño para que construya sus propios sistemas de pensamiento. Para esto, se debe propiciar el desarrollo de la lógica de los actos del niño, de forma tal que sea el propio sujeto el que

infiere el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecerlo como algo acabado, terminado.

En este proceso de construcción del conocimiento, la Pedagogía Operatoria le asigna un papel esencial al error que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como falta, sino pasos necesarios en el proceso constructivo, por lo que se contribuirá a desarrollar el conocimiento en la medida en que se tenga conciencia de que los errores del niño forman parte de su interpretación del mundo.

En esta tendencia, el alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que se entiende este como un proceso de reconstrucción en el cual, el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores.

Es necesario tener en cuenta, que según esta tendencia, los conocimientos se apoyan en determinadas operaciones intelectuales que son construidas por el individuo siguiendo procesos evolutivos, por lo que la enseñanza debe tenerlos en cuenta para poder asegurar que los conocimientos que se ofrezcan al alumno puedan ser integrados a su sistema de pensamiento; si esto no ocurre, los mismos se convertirán en inoperantes. El niño podrá llegar a realizar correctamente tareas o ejercicios escolares, pero de manera mecánica, ya que todavía no ha desarrollado las bases intelectuales que le permitan la comprensión lógica de los mismos.

El papel de la escuela en esta propuesta consiste en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño que le permitan el descubrimiento de los conocimientos. La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del niño y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno, posibilitando el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la transmisión estereotipada de los mismos.

En consecuencia con esto, el profesor asume las funciones de orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del individuo en cada período del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento. Esto lo logra observando cual es la forma de pensar del niño, y creando situaciones de contraste que originen contradicciones que el sujeto sienta como tales y que lo estimulen a dar una solución mejor. Debe de evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo descubriese por sí mismo. Otra de sus funciones es hacer que

el alumno comprenda que no sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observando, experimentando, combinando los razonamientos.

Los trabajos de Pedagogía Operatoria, que se desarrollan de forma experimental en el IMIPAE han sido divulgados a través de los cursos de Pedagogía Operatoria brindados por especialistas de este centro, así como en numerosas publicaciones como revistas y libros.

Un aspecto valioso de esta propuesta pedagógica consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención del conocimiento, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por sí mismo construya los conocimientos, evitando ofrecérselo como algo terminado. Su limitación fundamental reside, según nuestro criterio, en no comprender suficientemente el carácter desarrollador y no sólo facilitador del proceso de enseñanza, lo que reduce su rol de vía esencial para el desarrollo de sus procesos intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

1. BENLLOCH, M.; R. CLEMENTS: "En torno al segundo curso de Pedagogía Operatoria", 11, Cuadernos de Pedagogía Barcelona, 1975.
2. Cuadernos de educación: "Aprendizaje y Enseñanza", en Piaget y la Pedagogía Operatoria; 97 y 98, Cuadernos de Educación, 1982.
3. DELVAL, J.: "La Epistemología Genética y los programas escolares", 13, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1976.
4. FLAVELL, J: La Psicología Evolutiva de Jean Piaget, Paidós, México, 1990. 5.MORENO, M.; G. Sastre: Aprendizaje y desarrollo intelectual, Gedisa, Barcelona, 1980.
6. PIAGET, J: Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona, 1971.
7. PIAGET, J.; B. Inhelder: Génesis de las estructuras lógicas elementales, De la Chaux et Niestlé, Neuchatel, 1977.
8. PIAGET, J.: Los estudios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente, Ed. Revolucionaria, La Habana, 1968.
9. PIAGET, J.; B. Inhelder: Psicología del niño, Ed. Morata S.A. Madrid, 1973. 10.SASTRE, G.; M. Moreno: Descubrimiento

y construcción de conocimientos, Gedisa, Barcelona, 1980.

CAPITULO VI

CONSTRUCTIVISMO

Oksana Kraftchenko Beoto / Herminia Hernández Fernández

Una panorámica actual de las tendencias pedagógicas contemporáneas no puede obviar una referencia y una reflexión acerca del constructivismo, una corriente que invade el ámbito de la educación y lo desborda.

Se habla de una didáctica constructivista, de una pedagogía constructivista, de un nuevo paradigma, de una epistemología, por sólo citar algunos títulos.

La vasta literatura al respecto evidencia una diversidad de enfoques y criterios, que al decir de Gallego-Badillo y Pérez Miranda (20), es expresión de la propia esencia del constructivismo, el “eclecticismo racional”.

No obstante, la tendencia en la mayoría de los autores consultados en la literatura, la cual compartimos, es la de considerar al constructivismo, como una epistemología que concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona “construye” su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad¹, por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento.

Dentro de esta concepción general encontramos diferentes posiciones, que como veremos más adelante, están relacionadas con el papel de lo social en la relación sujeto -objeto del conocimiento.

Sus bases filosóficas se remontan a la antigüedad, en la concepción del “hombre medida” de Protágoras (hay quienes lo consideran como el primer constructivista) cuando enuncia : “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen en tanto existen, de las que no existen en tanto no existen” y que se extiende a nuestros días —aunque por temor a caer en el solipsismo— redimensionando al hombre como ser colectivo, haciendo

énfasis en el diálogo, en los fenómenos grupales, las instituciones y la cultura.

En la Filosofía de las Ciencias contemporáneas, en las principales tesis del positivismo lógico, encontramos las bases fundamentales del constructivismo, estas son:

- La negación del absolutismo de la verdad y su dependencia del punto de vista del observador, de su experiencia.
- El conocimiento solo es válido explicarlo a través de la lógica formal, de las leyes del lenguaje, de la lógica de las proposiciones.

También encontramos la influencia del pragmatismo, generalmente asociado al empirismo y al positivismo, en conceptos claves del constructivismo como es el de viabilidad, el cual prácticamente sustituye al concepto de verdad.

En el área de las ciencias particulares, el constructivismo tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget, en cuanto a la idea de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente desde las más simples a las más complejas, gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento.

También se encuentra la influencia de los trabajos de J. Bruner sobre el papel de la cultura en el desarrollo y la relación entre los procesos cognitivos y toda la personalidad del sujeto, en particular, las investigaciones sobre estilos cognitivos de aprendizaje.

A partir de los años 50, las teorías de la información de los sistemas autorregulados y de los modelos, los aportes posteriores de las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva y la incorporación de otras ciencias como la neurofisiología, la filosofía, la lingüística, la cibernética, que dieron surgimiento a la llamada Ciencias de la Cognición, hicieron posible la formulación en la década de los 80, de la tesis fundamental del Constructivismo : el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales. Comienza así lo que algunos autores han denominado: “la segunda revolución cognitiva”.

Muchas son las corrientes que desde presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, se han desarrollado a

partir de esta formulación inicial, pero con independencia de los criterios particulares, aportes y polémicas entre diferentes posiciones, fundamentalmente las ideas comunes del constructivismo son las siguientes:

- Todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos.
- Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es “una fábula rasa”.
- La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables.

Desde esta perspectiva, el constructivismo pudiera analizarse atendiendo a tres dimensiones: la dimensión epistemológica, la dimensión psicológica y derivada de ambas, la dimensión pedagógica.

Dimensión epistemológica

Una de las caracterizaciones más difundidas del constructivismo, desde una dimensión epistemológica, es la que refiere B.Jaworski (12) al hablar de un Constructivismo Radical y de un Constructivismo Social, sustentados por los criterios de E. von Glasersfeld y de Paul Ernest, respectivamente.

Constructivismo Radical

Ernest von Glasersfeld argumenta que la “adaptación cognitiva” de Piaget puede ser considerada como antecesora de lo que él llama: Constructivismo Radical. Basado en los trabajos de Piaget y sus epígonos, von Glasersfeld considera como Constructivismo Radical lo que a continuación se expresa:

El constructivismo es una teoría del conocimiento con raíces en la Filosofía, en la Psicología y en la Cibernética. Sostiene dos principios fundamentales:

- El conocimiento no se recibe pasivamente, es construido y organizado activamente por el sujeto.

- La función cognitiva es de adaptación y sirve a la organización de la práctica y la experiencia del sujeto y no para descubrir una realidad ontológica.

Según von Glasersfeld, el aceptar sólo el primero, conduce al Constructivismo Trivial, por cuanto esta idea fue formulada desde los tiempos de Sócrates.

El primer principio se tornaría superficial sin la fuerza del segundo. Este apunta a la acumulación de todas nuestras experiencias. Cada nuevo encuentro, o bien adiciona a esa experiencia o bien la reta. El resultado es la organización por cada persona de su propia experiencia sobre el mundo y no el descubrimiento de algún mundo real fuera de sí.

Piaget expresaba que “La inteligencia organiza el mundo, en la medida en que se organiza ella misma”. Esto no significa negar la existencia de un mundo objetivo, sino más bien enfatizar que sólo es posible conocer ese mundo, a través de la experiencia.

Este enfoque constructivista es llamado radical porque rompe convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual el conocimiento no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un ordenamiento y organización de un mundo conformado por nuestra experiencia. Si el segundo principio no supusiera la existencia de un mundo fuera de la mente, entonces este constructivismo estaría sumergido en un puro solipsismo.

Lo revolucionario de este constructivismo radical descansa -al decir de sus seguidores- en la afirmación de que el conocimiento no puede y no necesita ser verdadero, en el sentido de relacionarlo con una realidad ontológica; solo requiere ser viable en el sentido de que se acomode dentro de las restricciones del mundo real que limitan las posibilidades de actuar y pensar en el sujeto. Ni qué decir sobre el constructivismo trivial que, como plantea Gallegos, es una afirmación simplista que reduce la epistemología constructivista a la expresión de que todos los seres humanos construyen conocimientos.

Diríamos que el constructivismo radical no niega la existencia de un mundo real, pero le niega al observador, la posibilidad de obtener una verdadera representación de ese mundo y de hecho compartirla con otros. Piénsese en cuan problemático puede resultar para los profesores, trabajar desde la perspectiva del constructivismo radical. Por ejemplo, en el caso del Teorema de Pitágoras a ser aprendido por los estudiantes, en tanto es insoslayable en un aprendizaje matemático al menos a nivel secundario. El

profesor tiene una representación matemática, como modelo de una realidad objetiva, sin embargo, cada estudiante hará su representación según le acomode y le resulte viable. O en el peor de los casos y cayendo en el solipsismo, habrá tantas representaciones e interpretaciones diferentes del Teorema de Pitágoras, como estudiantes haya en el grupo de clases.

En otro contexto, en el de la Didáctica de las Ciencias, Gil Pérez, habla también de un Constructivismo Radical, “pero no en el sentido que da Glasersfeld a esta expresión (rechazo del realismo ontológico, es decir, rechazo de la idea de que los constructos son una réplica o reflejo de estructuras que existen independientemente de nuestro pensamiento)...” Plantea que muy lejos de este debate ontológico, lo que se ha denominado orientación radicalmente constructivista es una propuesta que contempla: las situaciones problemáticas abiertas, el trabajo científico en equipo y la interacción entre los equipos.

En esta propuesta, Gil Pérez trata de evadir la polémica filosófica: realismo- idealismo, que deviene el centro fundamental de las críticas hechas al constructivismo, sino que en ella le interesa solo destacar la importancia de la participación activa de los estudiantes y de la interacción entre los mismos, en un plano didáctico.

Consideramos que esta posición es ingenua, porque el abordaje del objeto en toda ciencia particular tiene en su base una concepción teórico-metodológica general de carácter filosófico, la cual es imposible de soslayar.

Constructivismo Social

Ernest, P., expresó su caracterización sobre el constructivismo social, identificando dos aspectos claves:

- En primer lugar, la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis, sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras.
- En segundo lugar, el papel que juegan la experiencia y la interacción con el mundo físico y el mundo social, en ambos casos mediante las acciones físicas y los modos verbales.

Paul Ernest, enfatiza como constructivista al fin, la importancia del efecto de la experiencia, argumentando que es aquí donde ocurre el impacto de la cultura y donde las reglas y convenciones en el uso del lenguaje son construidos por los individuos con sus correspondientes efectos en la sociedad.

Taylor y Campbell-Williams (1993), adicionan un tercer principio a los dos declarados por von Glasersfeld -tal como se vio anteriormente- en su definición de Constructivismo Radical, principio que reconoce la construcción social del conocimiento, a través de la negociación y mediación con otros.

Este último principio que se adiciona al constructivismo radical, deriva de la sociología del conocimiento y reconoce que la realidad se construye intersubjetivamente, que es socialmente negociada entre sujetos que están en condiciones de compartir significados y perspectivas sociales de un mundo vivencial común. Este principio reconoce el contexto sociocultural y socioemocional del aprendizaje e identifica al que aprende como un co-constructor interactivo de conocimientos.

Otro intento de clasificación en esta dimensión, es la que expone M. Orozco quien plantea que en el constructivismo, es posible distinguir tendencias que fluctúan entre un Constructivismo Radical - a la manera de Von Foester (en Segal, L.1994, citado en y de Von Glasersfeld -y de un llamado Constructivismo Laxo como posición extrema al Constructivismo Radical. Asimismo, considera que en esta gama se sitúa el llamado Constructivismo Dialéctico (Juan Pascual-Leone, citado en 19), al cual ella se adscribe, conjuntamente con el radical.

Dimensión psicológica

El movimiento del Constructivismo Radical hacia un Constructivismo Social, sugiere un paralelo en el movimiento del punto de vista del aprendizaje de Piaget al de Vigotsky. Al respecto, Morenza, L. realiza el siguiente análisis:

La Escuela Psicogenética es una Psicología del Desarrollo, que destaca el papel que juega el punto de vista del sujeto que aprende durante el propio proceso de desarrollo. Para Piaget, el desarrollo comporta dos aspectos: Un aspecto psico-social y otro aspecto espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, aquello que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo.

Piaget subraya que el aspecto espontáneo del desarrollo es el

desarrollo de la inteligencia, el cual constituye la condición previa para el desarrollo escolar. De aquí se desprenden dos aspectos importantes:

- Diferencia dos formas de aprendizaje, el espontáneo y el aprendizaje por transmisión, subordinando este último al primero. Aquí el hecho primario es el desarrollo y no el aprendizaje.
- En cada momento del desarrollo el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus propias estructuras cognitivas o esquemas.

El enfoque histórico-cultural, las ideas de Vigotsky conducen a una reestructuración del concepto de aprendizaje que de modo resumido se expresan en lo siguiente:

- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo(ZDP)
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo.

Vemos que para Vigotsky, en contraposición a las ideas de Piaget, el otro juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje, oponiéndose a la idea de que el niño aprende solo.

Si se atiende a la génesis del constructivismo, se podría decir que la enseñanza se adapta a las formas por las que pasa el sujeto que aprende. Esta concepción presupone que la enseñanza se adapte al desarrollo, mientras que el enfoque histórico- cultural considera que la enseñanza precede al desarrollo y que por tanto, la enseñanza es desarrolladora, es decir, produce el desarrollo.

De lo que se trata es de conocer el estado de los conocimientos que el individuo tiene, pero no para adaptar la enseñanza a estos, sino para producir nuevos desarrollos.

Es precisamente, sobre la base de las diferencias relativas a este elemento central en ambas teorías; es decir, la relación entre Enseñanza y Desarrollo, que R. Corral² caracteriza al constructivismo, según tres enfoques generales:

- Constructivismo Duro, para el cual el conocimiento es producto de una construcción individual: Se aprende solo.
- Constructivismo Medio, que concibe el conocimiento como una negociación de las construcciones entre individuos: Se aprende solo, pero mejor con la ayuda de otros.
- Constructivismo Blando, para el cual el conocimiento continúa siendo una negociación, pero no de carácter interindividual, sino social por su esencia: Sólo se aprende, con la ayuda de otros.

En esta caracterización, se ponen en evidencia, algunas de las principales posiciones teóricas ya señaladas por L.S. Vigotsky en su época, en cuanto a la relación entre Enseñanza y Desarrollo:

- La enseñanza se supedita al desarrollo. La maduración se considera como condición inicial del proceso de aprendizaje, pero no como resultado del mismo. (Teoría psicogenética de J.Piaget)
- El desarrollo como resultado de la influencia recíproca entre la maduración y el aprendizaje, jugando este último un papel estimulador de la maduración. Intento de conciliar lo biológico con lo social (Teoría de la Convergencia)
- La enseñanza antecede al desarrollo, pero teniéndolo en cuenta para conducirlo a niveles superiores. El desarrollo como un proceso de carácter social de colaboración (concepción de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial de L.S.Vigotsky)

No obstante, un análisis más profundo nos revela que el Constructivismo Blando se caracteriza por un eclecticismo, ya que aunque incorpora el principio de la enseñanza desarrolladora de Vigotsky y su concepto de ZDP, fundamenta desde una concepción neopositivista el proceso de formación del conocimiento a través de la lógica formal, desconociendo los aportes, que desde una gnoseología dialéctica materialista, sus continuadores han realizado acerca de las regularidades del proceso de formación de los conocimientos en general y de los conceptos científicos en particular.

El Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, ha desarrollado una teoría del aprendizaje y de la enseñanza que se fundamentan en los aportes

de A.N. Leontiev y sus continuadores acerca del desarrollo del hombre, del proceso de apropiación de la cultura como una actividad de naturaleza histórico-social, de la Teoría de la Formación Planificada y por Etapas de las Acciones Mentales de P. Ya Galperin, de los trabajos de A.A. Davidov, a partir de la Lógica Dialéctica, acerca del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto en la apropiación de la esencia de los fenómenos, única vía para la obtención del conocimiento científico y de la metodología para la enseñanza desarrollada por N.F. Talizina y sus colaboradores, sobre la base de los aportes de los autores anteriormente señalados.

Frecuentemente encontramos en la literatura, hablar de Vigotsky como constructivista y ¿es que podemos afirmar realmente que Vigotsky es constructivista?

Si se trata de dar una respuesta desde un constructivismo trivial, como planteara von Glasersfeld, se podría estar de acuerdo con esa afirmación, pero un análisis del Constructivismo y del Enfoque Histórico Cultural y de la Actividad desde sus presupuestos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y en particular, de la concepción de aprendizaje y de enseñanza que se derivan de ambas teorías, nos conduce a una respuesta negativa.

Dimensión pedagógica del constructivismo

Algunos autores plantean que la dimensión epistemológica del constructivismo, nada prescribe o poco tiene que ver con las propuestas constructivistas en el campo pedagógico. Esta afirmación puede tener - a nuestro juicio- dos interpretaciones referidas a la relación entre teoría y práctica, toda vez que el tener en cuenta cómo el hombre interpreta la realidad y cómo la reproduce y crea en el pensamiento.

En este sentido, llaman la atención artículos como el de Maher, C. que desde su título: *Constructivism and Constructivist Teaching- Can They Co-exist?*, plantea la interrogante de si una “enseñanza constructivista” y el “constructivismo” son términos contradictorios o ambiguos.

En contraposición a esto, algunos autores como C. Coll plantean que cualquier perspectiva epistemológica del constructivismo puede condicionar una concepción de aprendizaje y a su vez, condicionar una concepción constructivista de intervención pedagógica, que como expresa Resnick (1983) “no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del currículum...”

Por otra parte, otros autores plantean que desde una perspectiva constructivista, el sujeto que aprende tiene un papel primario en la determinación de lo que aprende. Decide solo o en consulta con otros, qué le resulta importante aprender. Trabajando con otros, el estudiante resuelve problemas y propone soluciones a partir de una estructura conceptual y metodológica que debe poner a operar, así como del compromiso con su propio aprendizaje (voluntad de aprender). Se dice que esta perspectiva curricular es más próxima al trabajo actual de los científicos.

El estudiante determina lo que tiene sentido en cualquiera sea el contexto en el que está operando y también qué problemas son importantes, entonces la pertinencia del contenido curricular seleccionado por los expertos, se minimiza y ello provoca consecuencias en la evaluación del aprendizaje.

Por la propia naturaleza del constructivismo, la evaluación del aprendizaje dentro de esta perspectiva, exige una especial atención. Lejos de devenir un proceso objetivo y cuantificable, el controlar y emitir un juicio de valor sobre cómo cada estudiante va construyendo los conocimientos que le son viables, resulta una actividad compleja.

Se han desarrollado técnicas que tienden a revelar la construcción individual del conocimiento, tales como: Los mapas conceptuales, los diagramas V, los portafolios, las pruebas abiertas, etc. El problema crucial radica en que no sólo se trata de conocer cómo el estudiante construye el conocimiento, sino cómo ante un problema, es capaz de ofrecer alternativas de solución plausibles y cómo es capaz de monitorearse y autocontrolarse.

Las ausencias o excesivos márgenes en la determinación de para qué, qué y cómo aprender, hacen aún más complejas las determinaciones del para qué, qué y cómo evaluar.

El papel del profesor cambia dentro de esta perspectiva constructivista. Supuestamente el profesor deviene más un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento. De ahí que esté dispuesto favorablemente a desarrollar y modificar estas construcciones, de hacer conexiones y negociaciones. El profesor constructivista se da cuenta que los conceptos aprendidos hoy pueden ser modificados mañana y ayuda al estudiante a desarrollar confianza y adaptabilidad en sus conocimientos.

Se dice que los profesores que operan desde esta perspectiva son también sujetos de aprendizaje, los estudiantes no los ven como los “sabelotodo” o “infalibles”, los ven sólo como un experto facilitador del aprendizaje. No ven el conocimiento como absoluto e inmutable; su punto

de vista es adaptativo y en constante movimiento.

En correspondencia con lo anterior, la enseñanza es un proceso contextualizado, ya que se debe realizar en función de la experiencia, creencias, prejuicios y valores de los estudiantes.

En este sentido la Escuela debe romper con la práctica de una sola alternativa, de una sola verdad, debe flexibilizar, diversificar los programas de estudio de manera que dé la posibilidad de elección a los estudiantes.

La función de la Escuela es la de “favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico global, el desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos”.

Desde el punto de vista de la educación moral la opción constructivista, al rechazar la verdad absoluta y privilegiar el punto de vista individual, se declara en favor de la diversidad y la tolerancia, de la generación de realidades comunes compartidas, dentro de márgenes aceptables de convivencia.

Procede el detenerse a expresar algunas notas de cautela sobre estas posiciones de Coll, Resnick, Davis et al., entre otros, a las cuales se ha hecho referencia.

Una concepción constructivista del aprendizaje tal como se ha descrito, hace que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga significado, sentido y resulte eficiente, pero desde el punto de vista utilitario y funcionalista. La materia prima para el proceso de construcción viene de las experiencias priorizadas y son para cada uno, personales e idiosincráticas.

El hecho de que el estudiante seleccione contenidos, interprete y confiera significados tiende a darle protagonismo en el proceso enseñanza/aprendizaje y a considerarlo como un fenómeno individual de tipo endógeno, que más que limitar la intervención pedagógica hace que el estudiante desconozca la historia del fenómeno, en tanto lo toma aisladamente y descontextualizado, lo que no permite llegar a conocer su esencia y lo que es aún más nocivo, tiende a romper la lógica interna del cuerpo teórico de la o las ciencias intervinientes en la solución del problema planteado.

Coincidimos con Maher.C. al poner en dudas la relación directa entre constructivismo y enseñanza constructivista, pero es importante conocer o estudiar las interpretaciones que los profesores hacen del constructivismo al sentirse como facilitadores o negociadores de conocimientos.

Aún cuando el profesor asuma formas más o menos flexibles, aún cuando asuma un papel más o menos democrático, el profesor debe asumir

el papel de dirigente del proceso.

La Educación supone la adquisición de los rasgos esenciales de la cultura, que además de conocimientos, hala formas de proceder con estos, estrategias, actitudes, valores, etc. Como se habrá podido apreciar en la concepción general sobre la cual está elaborada este libro, toda teoría y práctica pedagógica descansa en una posición filosófica - antropológica. Es decir, en un modelo de hombre a formar y en el hecho de que los objetivos de la educación responden, en última instancia, a los objetivos sociales generales.

Por lo tanto, toda acción pedagógica está regida en primera instancia, por Objetivos, los cuales condicionan el resto de los componentes del proceso docente educativo.

Con relación a lo anteriormente planteado, el constructivismo resta relevancia al ¿para qué? (los objetivos), y al ¿qué? (los contenidos), lo que constituye una de sus principales limitaciones.

Como plantea De Zubiría, la tarea más importante de la Pedagogía hoy día es la de determinar cuáles deben ser los contenidos a trabajar en la escuela para el desarrollo de conocimientos científicos, de operaciones intelectuales, de habilidades y de valores.

Por otra parte, la formación de valores solo sería posible, sobre la base de las condiciones histórico-concretas dadas, cuestión que la educación no puede trascender, no puede obviar.

El problema de la educación moral no es una cuestión de opción individual, sino es un proceso condicionado por el sistema de relaciones y de la vida material en el cual están insertos los individuos.

Basar la formación moral solamente en el respeto mutuo y la tolerancia, conduce al reforzamiento del individualismo, que ya hoy prolifera como resultado de la globalización del neoliberalismo.

La Escuela, por el contrario, ante este gran desafío al que se enfrenta la humanidad, debería educar en el principio de la globalización de la solidaridad.

Todos los argumentos anteriores conducen a considerar que no procede hablar en la actualidad de una Pedagogía y de una Didáctica Constructivista, en tanto toda teoría y práctica pedagógica deben estar fundamentadas en determinados propósitos, selección y estructuración de contenidos, medios, procedimientos, etc. El constructivismo centra su interés en el método de enseñanza, en detrimento de los demás componentes del proceso.

Implicaciones en la enseñanza

Las investigaciones e implicaciones del constructivismo en la enseñanza, se registran mayoritariamente en la didáctica de las ciencias particulares. Un estudio de las llamadas Corrientes Constructivistas en este campo, se recoge en el trabajo de Gallego-Badillo y Pérez Miranda.

Una primera y obligada referencia la hacen al trabajo de Novak J. (1988, citado en 20), que aquí señalan como Constructivismo Humano. Al decir de los autores, Novak desarrolla más bien una epistemología constructivista, donde supone que las teorías se hallan en una correspondencia biunívoca con la forma como en realidad el mundo funciona. Novak asume una posición crítica ante el Conductismo y deviene epígono de Ausubel, en cuanto a poner de relieve el interés por los significados del conocimiento en los distintos individuos y asumir las ideas principales con relación al Aprendizaje Significativo.

El aporte fundamental de Novak para la enseñanza, está en los Mapas Conceptuales, entendidos como forma de ilustrar las estructuras cognitivas de los estudiantes y tomar conciencia de su propia construcción de significados, como ya se. Son considerados, además, instrumentos de evaluación y análisis curricular.

La figura de Novak está asociada también a la llamada V Heurística, desarrollada por Gowin para ayudar a los estudiantes a entender sus estructuras de conocimiento y la forma como éste se produce.

Tanto Ausubel como Novak reconocen el papel de lo afectivo, pero ni este ni el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje, se evidencian en sus propuestas didácticas.

La idea de los esquemas o elaboraciones previas de los estudiantes y del cambio conceptual, prevalecen en las corrientes constructivistas referidas en el libro antes mencionado, bajo distintas formas, como por ejemplo:

Los “Esquemas Alternativos” de R. Driver, quien considera que los conceptos que los estudiantes tienen sobre la temática objeto de estudio son tan válidos como los que ofrece la ciencia. Su estrategia didáctica se aviene mucho con la atribuida anteriormente a Davis N. et al. Asimismo, la propuesta del “Cambio Conceptual” de Posner, Strike, Hewson, Thorley, Gertzog. Esta se diferencia de la de Driver en cuanto a que si el esquema previo es inadecuado, se sustituyen los conceptos existentes por otros, de ahí lo de cambio conceptual. La “Variante Evolucionista” del cambio conceptual de Gilbert y Watts, enfatiza que el cambio conceptual se produce de manera evolutiva y raras veces se produce un cambio radical, revolucionario.

El Grupo de la Universidad de Valencia, cuyo representante principal es Daniel Gil Pérez, plantea con relación a las anteriores propuestas, que no es posible un cambio conceptual, sin producir un cambio metodológico. Enfatizan que la mayor dificultad en la adquisición correcta de los científicos no radica en la existencia de preconceptos, sino en el problema metodológico que se halla en el origen de estos. Se apoyan en las ideas de G. Bachelard con sus obstáculos epistemológicos y su idea de que “se conoce contra un conocimiento anterior”. A. Giordan, en una posición distinta a la de Bachelard sostiene que no solo se aprende “contra”, sino “con” y “gracias a” esos errores.

Esta corriente del “Cambio Conceptual y Metodológico”, igualmente afirma que el aprendizaje significativo ha de entenderse como actividad racional análoga a la investigación científica.

“Las propuestas centradas en la investigación”, agrupan a aquellos que postulan el trabajo en el aula centrado en la investigación. Estas propuestas tienen como meta hacer del educador, común y corriente, un investigador en el aula (Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo, Gagliardi).

Muy vinculado a lo anterior, se han podido constatar prácticas pedagógicas donde se combinan formas constructivistas de enseñanza con elementos de la investigación- acción.

En su mayoría, las corrientes analizadas hasta aquí, tienden a aseverar que el conocimiento y la experiencia son estrictamente individuales, dejando de lado cualquier interpretación social sobre dichas estructuras. Se diría que tienden a matricularse en el Constructivismo Radical.

La corriente denominada “Perspectiva Sociocultural del Cambio Conceptual” tiene a Joan Solomon como su representante. Asume una posición crítica con relación a las corrientes anteriormente mencionadas. Plantea Solomon, que en los estudiantes se aprecia más una resistencia al cambio que una actitud investigativa.

Al igual que Solomon, la corriente denominada “Pedagogía Operatoria” se afilia al Constructivismo Social. Asunción López incorpora a la construcción del conocimiento, las relaciones sociales y afectivas que se dan en el aula, por lo que la organización de la clase debe ser pre pensada respecto a la construcción individual y colectiva. Coll y Gallart se inscriben a esta corriente, conciben los procesos de Aprendizaje de Contenidos y el Desarrollo Cognitivo, de manera independiente: en una subordina el desarrollo al aprendizaje y en la otra, lo contrario.

Por último, la teoría de la transformación intelectual” ha sido planteada por Gallego- Badillo y Pérez Miranda. Estos autores plantean el

aprendizaje como una transformación intelectual del estudiante, autónoma y dirigida por la estructura de conciencia del estudiante. Se especifica que esa estructura es organizada de conformidad con las relaciones que él establece con la naturaleza y con la sociedad, de tal forma que el educador debe tenerlos en cuenta a la hora de planificar las estrategias pedagógicas que busquen la transformación de dicha estructura.

Implicaciones en la investigación educativa.

En el campo de la Investigación Educativa múltiples son los trabajos realizados desde una óptica constructivista en la búsqueda de modelos eficaces o válidos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y a la construcción del conocimiento por parte del propio estudiante. Dentro de los temas investigados de mayor interés se encuentran:

- Estudio de preconceptos a partir de los cuales se forman nuevos conceptos relativos a diferentes disciplinas escolares.
- Trabajos relacionados con el proceso de construcción del conocimiento, tales como: estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, estilos cognitivos, memoria a corto y largo plazo, métodos para desencadenar procesos creativos, aprendizaje deductivo e inductivo.
- Investigaciones sobre solución de problemas, estrategias, mecanismos y resultados: estudio de habilidades cognitivas, metacognitivas y de habilidades específicas, capacidad y transferencia en la solución de problemas.
- Estudios de metacognición sobre capacidades para desarrollar un aprendizaje autónomo (aprender a aprender) y concepción sobre cómo se produce el proceso de formación de conocimientos según el propio sujeto.
- Trabajos sobre construcción de conocimientos y su contextualización: construcción del conocimiento en condiciones de interacción social, en particular en la situación de aula y análisis de la relación entre estilos cognitivos y medio cultural.

APORTES Y LIMITACIONES

Entre los aportes y consecuencias más importantes derivadas de las innovaciones constructivistas en la esfera educativa se encuentran:

- Reconocer el carácter activo del hombre en el proceso de adquisición del conocimiento.
- Enfatizar acerca de la necesidad ineludible de partir, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, del nivel de desarrollo y de conocimientos alcanzados por el estudiante.
- Redimensionar el papel de la comunicación educativa en el proceso de enseñanza, al fundamentar, el Constructivismo Social, el aprendizaje como un proceso de diálogo constructivo.
- Amplio desarrollo de la investigación educativa, en particular en el área de la psicología cognitiva y la psicología educativa, desde una perspectiva teórica- metodológica que privilegia al hombre como sujeto de su propia formación, aunque con la limitante básica de no considerarlo como sujeto histórico.
- Aportes en el área de la evaluación educativa desde el punto de vista de métodos y estrategias para la evaluación del aprendizaje.

Como principales limitaciones se pueden señalar:

- Subjetivismo, ya que se considera el conocimiento como resultado de una construcción individual y no como reflejo de la realidad objetiva.
- Agnosticismo, pues el hombre no llega a elaborar conocimientos objetivos, cuya validez no dependa solo del hecho de que estos sean viables o producto del consenso entre individuos (relación entre conciencias).
- Espontaneísmo, por el énfasis que ponen algunos constructivistas, como los constructivistas radicales, en la construcción de estructuras mentales y del conocimiento como procesos muy relacionados al de maduración.
- Subvaloración, de esta posición constructivista, del papel que

juega el maestro, los padres y la escuela en la formación del educando.

- Privilegiar el método en relación a los contenidos y al resto de las categorías pedagógicas.
- No diferenciación en cuanto a las regularidades de la formación entre los conceptos científicos y no científicos, obviando así el carácter intencional y dirigido del proceso de formación de los conocimientos científicos.
- Concepción de un diseño curricular basado fundamentalmente en los intereses y posibilidades de los estudiantes, lo que implica subestimar determinadas áreas del conocimiento y habilidades que son importantes para el desarrollo de las potencialidades del alumno.
- Relativismo moral que caracteriza la propuesta constructivista en el ámbito de la educación moral, lo que conduce a la acentuación del individualismo en el marco de una supuesta colaboración.

La pluralidad de ideas, aceptadas bajo el principio de su validez o viabilidad, como preconiza el propio constructivismo, lleva implícito el peligro - que ya hoy día se pone de manifiesto con mucha frecuencia - de la trivialización o vulgarización del constructivismo. Así, se tiende a “etiquetar” de constructivista a todo aquel que considere al conocimiento como un proceso activo, centrado en el sujeto y en las regularidades internas de su formación.

Es por eso necesario enfatizar en la necesidad de indagar, a la hora de analizar cualquier propuesta o modelo, los presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, didácticos a partir de los cuales se formulan, elemento que ha servido de hilo conductor en las reflexiones realizadas en el presente capítulo.

BIBLIOGRAFIA

1. COLE, M. and Wertsch J. Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vigotsky, University of California, San Diego, Washington University, St. Louis. USA. s/a Ref INTERNET.

2. COLL, C. Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento, Paidós, México, 1990.
3. DAVIDOV, V. Tipos de generalización en la enseñanza, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1974.
4. DAVIS, N et al. Transitions from Objectivism to Constructivism in Science Education, International Journal of Science Education, Vol. 15 No. 6, 1993.
5. DE SUBIRIA, J. Los Modelos Pedagógicos, Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santa Fé de Bogotá, Colombia, 1994.
6. ERNEST, P. Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics. Selected Lectures. ICME-8, Sevilla, España, 1996.
7. GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1986.
8. GIL PEREZ, D. Crisis en los planteamientos constructivistas de la Educación Científica? en Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, CINDE, Manizales, Colombia, 1997.
9. GLASERSFELD, ERNEST von. Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?, Revue des Science de l'éducation, XX. Montreal, Canadá, tomado en: Epistemología, Constructivismo y Didáctica. De Rojo M. Revista Cubana de Psicología. No. 2, 1998.
10. GONZALEZ SIERRA, D. El Constructivismo: reseña del libro °Corrientes Constructivistas° De Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego Badillo. Instituto Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 1999.
11. HEIN, G. Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People, CECA Conference Jerusalem. Israel. Oct/91. Ref. INTERNET.
12. JAWORSKI, B. Investigating Mathematics Teaching. A Constructivist Enquiry, The Falmer Press, UK, 1996.
13. LEONTIEV, A.N. Actividad, Conciencia y Personalidad, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1981.
14. LOPEZ PEREZ, R. Constructivismo Radical de Protágoras a Watzlawick. Facultad de Ciencias Sociales Excerpta,

- Universidad de Chile, INTERNET, s/a.
15. LUCIO A, R. El enfoque constructivista en la educación, Revista Educación y Cultura. Colombia, s/a.
 16. MAHER, C. Constructivism and Constructivist Teaching - Can they co- exist?. Presentation to the 8th International Congress on Mathematical Education ICME-8, Sevilla, España, 1996.
 17. MORENZA, L. Psicología Cognitiva Contemporánea y Representaciones Mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje. Curso pre evento Pedagogía/97, La Habana, Cuba, 1997.
 18. OCAMPO, JOSE F. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia, Revista Educación y Cultura, Colombia, s/a.
 19. OROZCO HORMANZA, M. Las Pedagogías Constructivistas y el Análisis de las Tareas, en Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, CINDE, Manizales, Colombia, 1997.
 20. PEREZ MIRANDA, R. Corrientes Constructivistas. De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual, Colección Mesa Redonda, Colombia, 1995.
 21. PIAGET, J. Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente, Ediciones Revolucionarias. La Habana, Cuba, 1968.
 22. TALIZINA, N. F. Psicología de la Enseñanza, Editorial Progreso, Moscu, 1988.
 23. VIGOTSKY, L.S. Interacción entre enseñanza y desarrollo, en Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Kraftchenko, O. y Cruz, L. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1995.

CAPITULO VII

TEORIA CRITICA DE LA ENSEÑANZA

Adela Hernández Díaz

La función prioritaria de todo proyecto educativo incluso el más tradicional, es la de aumentar las perspectivas de supervivencia de los grupos humanos. Es por ello que desde la sociedad primitiva hasta las sociedades tecnológicas contemporáneas, las tendencias de los sistemas de enseñanza se han caracteriza por preservar las antiguas ideas, conceptos, hábitos como expresión de la necesidad de mantener la identidad de dichos grupos, siempre y cuando esos grupos convivan en contextos estables o con lentos cambios. Esta situación se torna diferente cuando la característica esencial del medio ambiente es el dinamismo, el movimiento, entonces la tarea de la educación es otra: es la de desarrollar la capacidad de identificar qué conceptos y regularidades de los conocimientos antiguos, guardan relación con las nuevas exigencias y cuáles no.

Esta era de cambios sociales, políticos y económicos ha puesto de relieve la desconexión y falta de articulación entre esos proyectos educativos con otras esferas de la sociedad, lo que ha generado en el profesorado interrogantes, cierta inseguridad y un reclamo de referentes científicos y culturales, de modelos sociales, con los cuales sentirse comprometidos profesional y personalmente.

Tratando de dar respuesta a estas inquietudes en las últimas décadas se han gestado tendencias pedagógicas dirigidas a crear expectativas, habilidades y conocimientos en los estudiantes, de modo de hacerlos más activos y de que éstos sean capaces de analizar las condiciones históricas en que se desarrollan y en función de éstas, no sólo describir el mundo que le rodea sino transformarlo. Estas corrientes reflejan, en alguna medida, críticas a la pedagogía tradicional.

La tendencia que será objeto de análisis, se enmarca en toda una corriente de la pedagogía crítica que ha tomado fuerza en los últimos años y que se caracteriza fundamentalmente por:

- Un rechazo a las nociones positivistas de racionalidad objetiva y verdad, negando que el conocimiento tiene solo un valor instrumental.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La identificación de las interpretaciones ideológicamente distorsionadas, abriendo vías que permitan su superación.
- Estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones injustas, ofreciendo explicaciones teóricas que hagan a los profesores más conscientes de cómo superarlas.
- Capacidad para ayudar a los profesores para transformar su práctica, es decir, una investigación educativa que no sea sobre la educación sino para la educación.

Para este análisis se hace referencia a ideas de diferentes autores que se identifican con esta tendencia que aunque con diferentes matices, coinciden en que cualquier teoría educativa para responder a las necesidades actuales de formación, debe cumplir con los requisitos antes expuestos.

Otro aspecto importante que plantean estos investigadores es el relativo al reconocimiento de la Teoría Educativa como práctica, por tanto, la práctica de los educadores debe estar dirigida a orientar a los estudiantes cómo verse a sí mismos y con ello eliminar los factores que limitan la consecución de los objetivos propuestos.

La Teoría Crítica surge de la llamada Escuela de Frankfurt como oponente a las posturas positivistas de interpretación de la ciencia, plantea que el proceso educativo debe permitir lograr nuevas explicaciones a las verdades alcanzadas en las ciencias, que hasta ahora se mantienen alejada de la totalidad, de la realidad, al no contemplar su historicidad, ofreciéndose éstas en la escuela, como verdades acabadas.

Es precisamente en la propia práctica educativa donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad. Estas prácticas no se dan de forma aislada, sino en un contexto social, mediante formas culturales propias de éste.

La reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas

educativas, por tanto, es necesario considerar los espacios sociales en que se generan, ya que estos imprimen ciertas particularidades a las formas de manifestarse sus intenciones.

La teoría crítica de la enseñanza constituye una superación dialéctica de la perspectiva positivista e interpretativa, asume el propio interés que guía su conocimiento sin renegar de él. A su vez es interpretativa en la medida en que sus teorías se construyen a partir de las perspectivas que los sujetos tienen de su práctica educativa, y es científica porque éstas deben ser un reto y una crítica a las interpretaciones de los docentes (4), lo importante es cómo conciliar esos dos rasgos y superarlos.

Esa capacidad para la autorreflexión crítica distintiva de los seres humanos, y sobre ella la posibilidad de transformarse a sí mismo y a su mundo social, constituye uno de los presupuestos principales sobre los que se sustenta esta tendencia, que lógicamente genera una visión diferente a la tradicional del estudiante, del profesor y de la propia escuela en el proceso de formación como señala, uno de los principales representantes de esta corriente.

Asumiendo esta posición se considera la institución escolar como un mecanismo emancipador de los estudiantes, en tanto ellos se proponen la transformación de la educación y el análisis crítico de sus métodos y procesos, de ahí que se valora como el método principal, el de la autorreflexión crítica, a partir de una concepción dialéctica de la realidad y el pensamiento.

Esta tendencia atribuye a la escuela una función fundamental en la difusión de contenidos concretos, inseparables de la realidad social. Valora la institución escolar como instrumento de apropiación del saber, que está al servicio de los intereses populares, en tanto en ella se crea el espacio para el debate de temas de interés a partir de discursos no oficiales dando la posibilidad de expresarse y crear su propia visión del mundo.

El **objetivo** principal de la Teoría Crítica de la Enseñanza es potenciar a los alumnos para que ellos mismos se impliquen en su propia formación, a partir de sus autorreflexiones y valoraciones críticas y con ello modificar características de la sociedad que hacen necesaria esa intervención.

En correspondencia con lo anterior se propone darle un papel transformador a la escuela a partir de las condiciones existentes, lo que implica garantizar a todos una buena enseñanza, centrada en la apropiación de contenidos básicos, por lo que presupone un alumno muy activo, que transita en el proceso de obtención de conocimientos, de una experiencia inicialmente confusa y fragmentada (sincrética), a una visión sintética, más

organizada y unificada.

El cumplimiento de tales propósitos implica que la práctica educativa debe proporcionarle al estudiante las condiciones propicias para concientizar cómo los objetivos pueden distorsionarse en el camino de búsqueda de la verdad, y buscar las causas de su explicación en su propio desarrollo histórico concreto en que tiene lugar. Todo este proceso debe realizarse con el fin de actuar para superar las contradicciones presentes en las acciones sociales.

De este modo se entiende las Ciencias de la Educación, no como ciencia empírico analítica que persigue un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia crítica que pretende un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social (6), por lo que se refiere a una teoría de la enseñanza que se enriquezca en la práctica y a la vez le sirva a ella.

En esta teoría se entiende el proyecto educativo como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta donde el proceso reflexivo haga del currículo oculto, un objeto de análisis y debate, que permita incorporarlo a la práctica educativa vigente si fuera necesario.

Otro autor exponente de estas ideas es José Carlos Libaneo, brasileño, Licenciado en Filosofía quien obtuvo la maestría en Educación Escolar. Es profesor de Pedagogía en la Universidad de Gois y miembro de la directiva de la revista ANDE. Este autor aborda la práctica escolar observando que ésta se basa en condiciones sociopolíticas que determinan diferentes valoraciones del papel de la escuela, el aprendizaje, las relaciones alumno-profesor, técnicas pedagógicas entre otros, que lo llevan a elaborar una propuesta de investigación en el campo pedagógico.

Esta tendencia la ubica en el grupo de las corrientes pedagógicas progresistas, en tanto parte de un análisis crítico de las realidades sociales, y le asigna un fin sociopolítico a la educación, de ahí que la denomine tendencia crítico-social de los contenidos, en la que se plantea la síntesis de lo tradicional y lo renovado, en el sentido de atribuir importancia a la transmisión de los contenidos, aunque sin perder de vista la actividad y la participación de los alumnos.

Esta concepción considera que el estudiante ya posee estructuras cognitivas que el docente debe aprovechar, o crearle las condiciones al estudiante para su desarrollo, por lo que se plantea estimular el desarrollo de las capacidades para procesar información, manejando los estímulos del ambiente al organizarlos en función de sus objetivos.

Los planteamientos anteriores, revelan que la enseñanza no sólo debe

ocuparse de la obtención de nuevos conocimientos en sí mismos, sino del proceso a través del cual se obtienen esos conocimientos y cómo este proceso debe ir encaminado a aquellos aspectos esenciales, generales, que capacitan al alumno para un razonamiento de nivel superior. Nivel superior que no sólo requiere estos elementos cognitivos, sino también la capacidad para comprender, asimilar y valorar críticamente la sociedad, a partir de sus propios criterios, juicios y razonamientos, es decir, de contenidos de carácter axiológicos que también deben ser objeto de la enseñanza.

Este proceso de adquisición de conocimientos y de construcción de significados individuales resulta de la interacción necesaria entre los sujetos cognoscentes y entre éstos y su objeto de conocimiento en un contexto histórico cultural dado, de ahí el énfasis que se pone en el carácter esencialmente social tanto del conocimiento como de su significado.

En correspondencia con lo anterior Susana Barco (representante de la Didáctica Crítica), plantea que los alumnos llegan con un capital cultural que no es dado por la escuela solamente, sino generado por la interrelación que se crea en los grupos escolares y clases sociales, que condicionan la participación de cada uno en la institución escolar y en la comunidad.

En este sentido se concibe el conocimiento muy vinculado a la investigación educativa, es decir, el conocimiento no se da ya elaborado, sino que se "construye" en el proceso de enseñanza como una forma de vinculación con la realidad, donde la interpretación vivencial del sujeto es esencial, por lo que es necesario el uso de medios y formas para estimular esas experiencias en los estudiantes.

En general los exponentes de esta Teoría Crítica de la Enseñanza en sus diversas variantes, coinciden en considerar el aprendizaje grupal como relevante para la apropiación de nuevos conocimientos, a partir de conocer las formas de trabajo del grupo. Referente a este aspecto se destaca la relación que se da entre el conocimiento acumulado y la construcción del nuevo conocimiento.

A diferencia de la Pedagogía Tradicional, esta tendencia resalta la importancia no sólo del acervo cultural, de lo ya conocido, sino el saber pensar, analizar e inferir a partir de esa base de conocimientos, de ahí el carácter dialéctico que le asigna a este proceso, que se enriquece en la práctica educativa y así permite, una aproximación al conocimiento más profundo del fenómeno objeto de estudio.

Partir de esta concepción, expresa la necesidad de concebir el proceso de enseñanza como un proceso móvil, de búsqueda de la verdad, donde es el propio sujeto quien tiene que desentrañar las características esenciales del

conocimiento en su proceso de devenir, en un momento histórico concreto.

Para lograr tal objetivo se hace necesario enfrentar a los alumnos a la reflexión teórica que provoque confrontaciones que permitan la recuperación de la realidad que se estudia. En este proceso de adquisición de conocimientos, los alumnos tienen libertad para expresar sus ideas y defender sus puntos de vistas, los que se discuten en el seno del grupo escolar, quien sugiere nuevas formas de trabajo y evaluación.

Realmente estas ideas pretende revelar la organización de procesos educativos emancipadores, es una propuesta alternativa ante la rigidez y mecanicismo de las tendencias anteriores, por lo cual se apoya fuertemente en la reflexión individual y grupal.

Particularmente, se le da gran peso al poder colectivo en la transformación de sí mismo y de las instituciones. Esto fundamenta por qué aquí el conocimiento no es el fin último, sino el medio para interconectar a profesores y alumnos que juntos discuten, analizan y reflexionan acerca de sus obstáculos y contradicciones, de donde se genera la definición de nuevas formas de actuar.

Se analiza el proceso de adquisición de conocimientos como producto del intercambio entre el medio (natural, social, cultural) y el sujeto, siendo el mediador de esta relación el docente, quien debe programar actividades que satisfagan sus necesidades, así como proponerles otras con contenidos compatibles con su experiencia.

Esta concepción, si bien parte del aprovechamiento de las potencialidades del individuo deja sentado la necesidad de la dirección del proceso, por lo que se diferencia de aquellas que plantean la no directividad del proceso de enseñanza. Se trata al profesor como el adulto de más experiencia acerca de la realidad, con una preparación para enseñar, para crear en los estudiantes la posibilidad de análisis de la realidad tomando en cuenta sus contradicciones internas, de manera de conducirlos a creer en sus potencialidades y en la riqueza de su experiencia.

Esta opción crítica por tanto impone una nueva concepción del profesor a decir de (9), **un intelectual transformativo** que tiene tres tareas fundamentales:

- La enseñanza como práctica transformadora,
- La escuela como esfera pública democrática,
- Fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.

Dichas tareas generan acciones de pensamiento en los estudiantes para las cuales el profesor funciona como mediador de la unidad entre lo diseñado teóricamente y la práctica, o lo que es lo mismo la ejecución o realización curricular concreta.

La tarea de los profesores críticos es quebrantar la autoridad de las prácticas de la enseñanza que por la fuerza de la costumbre se imponen en detrimento del dinamismo de las normas culturales y sociales, en interés de la gran justicia social (14). Estos propósitos deben lograrse ya que la Teoría Crítica de la Enseñanza ha dotado a los profesores de formas de reflexión autocrítica que le permiten el tránsito de un análisis particular a un análisis global social que exige de una práctica pedagógica capaz de modificar reflexivamente los fundamentos cognitivos de la enseñanza que imparte.

En resumen, lograr un profesor y un estudiante que emerjan como activos agentes sociales, culturales y transformadores implica, emprender la construcción social de un nuevo sujeto, convertir los estudiantes y profesores en intelectuales transformadores.

Estos presupuestos fundamentan la determinación social del rol del profesor, que no se limita a la institución escolar, sino que se extiende a la comunidad social, al tener amplias posibilidades para su transformación. Es importante precisar el peso que tiene la reflexión sobre su actividad, enmarcada en una realidad social, en una institución particular ya que a su vez éstos condicionan las reales posibilidades de transformación y con ello fija los límites de acción del docente.

En este sentido es precisamente el análisis de la propia práctica educativa del docente, lo que refleja el grado de la adecuación del necesario vínculo entre teoría y práctica (no sólo referido a la institución escolar) y su resultado permite su reajuste y corrección, en tanto la realidad tiene sus propias leyes y la teoría se subordina en muchos casos a las exigencias de la realidad, lo que permite su enriquecimiento.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza se plantea que esos deben ser culturales universales, incorporados por la humanidad, permanentemente reevaluados en función de las realidades sociales, es decir, en relación al desarrollo científico técnico, y social en que esté inmerso el sistema de enseñanza.

Esto implica el paso de la experiencia inmediata, no sistematizada, al conocimiento sistematizado, a formas de elaboración superior del alumno a través de la orientación del docente, al proveer al estudiante de elementos de análisis crítico, que lo ayuden a superar su experiencia

individual.

Esta tendencia valora como fundamental en la selección de los contenidos de enseñanza aquellos que favorezcan los vínculos con la práctica social global, por lo que pretende que los estudiantes apliquen sus conocimientos en los diferentes sectores populares.

Así mismo reconoce la importancia del grupo en la enseñanza y genera en este proceso, grupos dinámicos que propicien la adquisición de conocimientos y respeto mutuo. Este proceso permite además, trabajar modelos de interacción y proyectar tareas que requieran de esfuerzos colectivos para educar las cualidades morales de la personalidad, tales como la honestidad y la responsabilidad, por mencionar algunas de las fundamentales.

Por tanto, concibe el aprendizaje como la capacidad para procesar información y manejar estímulos del ambiente, organizando los datos disponibles de la experiencia.

Esta concepción parte de la organización del proceso sobre contenidos esenciales, básicos y la utilización de métodos activos grupales para su asimilación. Además, pretende desarrollar habilidades cognoscitivas que impliquen niveles de desarrollo superiores del pensamiento en la gran mayoría de los estudiantes, lo que responde al propósito de elevar la calidad de asimilación de los conocimientos a la masa de estudiantes.

Por otra parte en relación a los programas, objetivos, proceso y evaluación, no parte de nada establecido, se presenta como una propuesta en construcción no acabada, que se va estructurando en el propio proceso de su desarrollo. Rige el principio de que todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.

Los métodos de enseñanza, según J.C. Libaneo, empleados por esta tendencia los valora como subordinados al contenido, en el sentido de favorecer la correspondencia de estos contenidos con los intereses de los alumnos, sirviéndose de medios para la comprensión de la realidad. Por tanto no parten de un saber espontáneo sino de una relación directa con la experiencia del alumno que refleje el vínculo de la teoría con la práctica requerida en la enseñanza.

Otros exponentes de esta corriente, son aquellos que abogan por el desarrollo de una ciencia educativa crítica (W. Carr y S. Kemmis), plantean la conveniencia de convertir al docente, en investigador dentro de sus propias prácticas y favorecen el método de la **Investigación en Acción**. Esta afirmación tiene en su base la consideración de que este método brinda la posibilidad de crear las condiciones bajo las cuales los participantes

pueden asumir la responsabilidad compartida del desarrollo y la reforma de la educación.

Este método posibilita el mejoramiento de la práctica en tanto se hacen partícipes activos de ella, por lo que hay mas comprensión de sus características y limitaciones, es decir, mayor entendimiento a partir de su vivencia. Por otra parte, permite el mejoramiento de las situaciones en que dicha práctica tiene lugar, pues la reflexión sobre sus propias formas de actuar posibilitan un mejor conocimiento de aquellos factores que están frenando el desarrollo de los objetivos propuestos. De esta forma, en esta aproximación crítica a la investigación educativa, el investigador adquiere un nuevo papel, ya que se entiende su participación en el desarrollo del conocimiento como una acción social que se debe justificar.

En esta misma línea hemos encontrado que se están desarrollando otros trabajos en Méjico (4) que apuntan también a la franca oposición de imposición de modelos y formas de pensamiento en el terreno de la educación, y que incluso van más allá, en tanto se interesan por construir un pensamiento educativo latinoamericano.

Esta corriente resalta el papel de la escuela como institución pública y a los estudiantes en ésta como los de mayor potencialidad para la transformación social. Para lograr estos objetivos se ha trabajado el currículum con un sistema de enseñanza modular en función de objetos de transformación, es decir, objetos de la realidad que se pretende transformar a través de la práctica profesional sobre los cuales se estructura todo el sistema de enseñanza.

Otra forma de abordar esta problemática ha sido a través del análisis de cómo las teorías educativas han tratado la relación entre currículum educativo, cultura y poder. Este punto de partida critica la reducción del conocimiento a lo trasmisible por el profesor, a la institución escolar como la reproductora de la sociedad dominante, como la encargada de desarrollar sólo hábitos para operar eficazmente y propone que ésta debe estar basada en un mayor compromiso con lademocracia.

Lo anterior se traduce en la conformación de planes que reflejen la expresión de lucha en relación a las formas de autoridad, por ejemplo debates de las regulaciones morales pedagógicas, donde se tome en cuenta las diferentes formas de lenguaje, razonamientos, experiencias de los estudiantes, de modo que la apropiación del conocimiento se da mediante el análisis y valoración crítica de las distintas experiencias culturales.

Esta forma implica que el profesor sea capaz de desarrollar y respetar deseos y ambiciones de los estudiantes, así como generar sus expectativas

con independencia de la posición social. Ello implica que el profesor debe tener no sólo una preparación técnica y profesional, sino también una formación que le permita considerar, en su práctica docente, las diferencias individuales de los estudiantes.

Estas ideas han suscitado reflexiones sobre el rol, que dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, debe asumir el profesor, como comentamos en párrafos precedentes. En este sentido, se plantea la urgencia de que él reconozca la contradicción como factor de cambios para buscar caminos de transformación ascendente de la universidad. Así el profesor debe concebir la realidad histórica donde se enmarca la enseñanza como una totalidad, donde el objeto de conocimiento no es el objeto real exactamente, sino una construcción social del hombre que él debe guiar, y a su vez facilitar la creación de las condiciones para que el estudiante produzca los conocimientos.

Por tanto, el aprendizaje debe diseñarse como un proceso en espiral que cristaliza en individuos sociales, que lleva implícito un aprendizaje grupal, o sea, la posibilidad de una reflexión conjunta profesor y estudiantes, que los lleve a ambos a construir y perfeccionar su conocimiento.

En cuanto a las relaciones profesor alumnos, éstas deben romper con el vínculo de dependencia general dado por la Pedagogía Tradicional y establecer el vínculo de cooperación que se traduce en el empleo de métodos y técnicas grupales. Todas estas ideas se concretan en la utilización del método de investigación participativa, donde el estudiante tiene la posibilidad de arribar a sus propias conclusiones y obtener por sí mismo nuevos conocimientos.

También autores españoles en consonancia con lo anterior, han profundizado en el papel que debe jugar el profesor ante estas nuevas exigencias impuestas al proceso de enseñanza. Al respecto se plantea que debe ser un agente de cambio social fomentador del no conformismo, orientador y controlador del aprendizaje y al mismo tiempo un consejero sin ser autoritario. Esto implica que los contenidos de la enseñanza deben relacionarse cada vez más con los intereses y preocupaciones sociales.

Esta tendencia es una propuesta en la búsqueda por encontrar vías, formas, sistemas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de estrategias intelectuales, métodos, habilidades que permitan al individuo de manera independiente y con eficiencia, orientarse y resolver los disímiles y complejos problemas que exige esta época de desarrollo científico-técnico. Esto se refleja en el interés (lo que se valora como positivo) que muestran los adeptos a la misma, por analizar el conocimiento en su proceso de

formación y no sólo como un resultado en sí mismo, por lo que analizan una serie de elementos que a su juicio favorecen el desarrollo y adquisición del conocimiento humano.

Los representantes de esta corriente depositan gran confianza a las potencialidades de la institución escolar, ya que le adjudican a ésta la posibilidad de transformar la sociedad burguesa que tanto critican, por la limitación que impone al libre desarrollo de las masas populares.

En general esta tendencia retoma diferentes elementos positivos analizados por otras corrientes pedagógicas precedentes, tales como el carácter activo del sujeto en el proceso de adquisición del conocimiento, la utilización de métodos activos en el proceso de aprendizaje, el profesor como guía y orientador de la actividad, todo lo cual fundamenta la necesidad de la formación de una actitud crítica y reflexiva en el alumno.

Si bien se reconoce que estos elementos son válidos, esta propuesta se mantiene a un nivel declarativo y aunque hay algunos esbozos de su instrumentación pedagógica, quedan interrogantes sobre cómo funcionarían estas ideas en la práctica real de las universidades. Por ejemplo, surgen inquietudes referidas a la posible pérdida de la identidad y responsabilidad individual, dado el gran peso que se le otorga al aprendizaje grupal.

En la práctica aún no han podido pasar del lenguaje crítico al lenguaje de la posibilidad, se mantiene en un plano abstracto y no llegan a estrategias específicas para utilizar en el aula, es decir, se quedan en el qué y no trascienden al cómo, llevar a cabo la transformación de la práctica correcta, aunque con un objetivo de **potenciación** sigue siendo directiva y expresa una visión particular de la sociedad.

Por otro lado, el énfasis en el uso de la reflexión como método fundamental para la obtención de conocimientos crea cierta expectativa, al dejar abierta la posibilidad de que si se parte de premisas falsas en el acto reflexivo, individual o colectivo, puede arribarse a razonamientos inadecuados.

Finalmente consideramos que todas estas ideas y reflexiones, sólo constituyen un punto de partida de gran valor teórico, para el análisis que haga el profesor de su propia práctica educativa, permitiéndole identificar los aciertos y limitaciones que esta tendencia tiene y cómo estos pueden aprovecharse y potenciar la elevación de la calidad de su quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALBERT, E. Crítica al libro "Teoría Crítica de la Enseñanza" de W. Carr y S. Kemmis. Notas inéditas.
2. AYUSTE, A. Y OTROS. Planteamiento de la Psicología Crítica. Comunicar y Transformar. Editorial Graó, Barcelona, 1994.
3. BARCO, S. Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Revista "Dialogando" Chile No 11, 1986.
4. BRAGA, G. Desarrollo profesional e investigación acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. España, 1993. 5.CARR, W. y S.KEMMIS Teoría crítica de la enseñanza". 1988, Barcelona España.
6. CARR, WILFRED. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, 1990. 7.COLECTIVO DE AUTORES. Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Edic. Morata, Madrid, 1995.
8. DE ALBA, A.: Coincidencias entre pensamiento crítico en México y la pedagogía liberal, Folleto, México, 1989 .
9. GIROUX, H. : "La política de educación y cultura", en: Sociedad, cultura y educación, pp 63-71 ENEF, UNAM, México, 1989.
10. GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Madrid, 1990.
11. GORE, J.M. Controversias entre las pedagogías. Morata, Madrid, 1996.
12. LIBANEO, J.C. y otros: " El campo pedagógico, cuatro visiones latinoamericanas", Revista Educación del pueblo, Uruguay, 1989.
13. McLAREN, P. Pedagogía crítica y cultural depredadora. Paidós, Barcelona, 1997
14. McLAREN, P. Pedagogía Crítica. Resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, Argentina, 1994.
15. ORTEGA, F.: La identificación de la profesión docente", en: Cuadernos de Pedagogía, Noviembre, No 186,

Madrid (s.a).

16. PANZA, M. Opción Crítica en la Didáctica. Perfiles Educativos. Julio- Diciembre, 1992, No doble 57-58, UNAM. CISE.
17. PEREZ, E.: "Problemática general de la didáctica", unidad 11. Problema general de la didáctica, folleto (s,a).
18. POSTMAN, N. Y WEINGARTNER, Ch. La Enseñanza como Actividad Crítica. Barcelona. 1975.

CAPITULO VIII

EL ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL: SU CONTRIBUCION A UNA CONCEPCION PEDAGOGICA CONTEMPORANEA

*Teresa Sanz Cabrera
María Emilia Rodríguez Pérez*

La concepción histórico-cultural en la Psicología representada por L.S. Vigotsky, sus colaboradores y discípulos presenta un conjunto de ideas pedagógicas novedosas que han resistido y resisten el paso de los años. Cuando hacemos una valoración de su actualidad y vigencia encontramos que se encuentran intactas y ofrecen al psicólogo educativo y al pedagogo un campo de investigación de mucha utilidad que responde a los problemas de la escuela actual y a la búsqueda de solución a los retos y problemas que ésta nos plantea.

El propósito de este capítulo es abordar los fundamentos teóricos y metodológicos que caracterizan a esta concepción y hacer un acercamiento a cómo la misma se plantea dar respuesta a los cuestionamientos y exigencias de la escuela contemporánea. Sería conveniente en esta breve introducción tener en cuenta que la obra de Vigotsky, se editó completa sólo a partir de la década de los años 80 y si hacemos una revisión exhaustiva de lo que se publica actualmente sobre enseñanza y educación en los países de más desarrollo encontramos que está presente la obra de este autor como fuente bibliográfica si no es el caso de que los artículos estén referidos directamente a la obra de este eminente psicólogo.

L.S. Vigotsky (1896-1934), psicólogo ruso desarrolla una corta pero fecunda labor en el campo de la psicología que lo convierte en el creador de una nueva escuela psicológica: la Histórica-Cultural.

Aplicando de forma creadora la psicología marxista a la psicología, Vigotsky formula un conjunto de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre, que se contraponen tanto a las corrientes

biologicistas e idealistas predominantes en la psicología, como a los puntos de vista sobre el desarrollo de la cultura, independientemente de la historia de la sociedad, las cuales ejercen una enorme influencia en el desarrollo de la psicología a nivel mundial.

Su concepción materialista de la psique, la considera como una propiedad del hombre como ser material, (que tiene un cerebro), pero a la vez como un producto social, resultado del desarrollo histórico de la humanidad. Por tanto, la clave para explicar la psique humana, no puede buscarse en las leyes de la evolución biológica, sino en la acción de otras leyes, las del desarrollo histórico-social.

Entre las principales tesis de su teoría histórico-cultural se encuentra el carácter mediatizado de los procesos psíquicos. De acuerdo con Vigotsky la psicología no sólo debe estudiar la actividad laboral humana como punto de partida del desarrollo psíquico del hombre, sino también debe explicar cómo éste nuevo tipo de actividad produce una reestructuración de la psique. Su idea sobre este aspecto consiste en que, al igual que la actividad humana se convierte en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre utiliza en su ejecución, los procesos psíquicos se hacen también mediatizados, actuando como elementos mediadores los fenómenos de la cultura humana. La cultura en la concepción vigotskiana, es el producto de la vida y de la actividad social del hombre y se expresa a través de los signos, los cuales tienen un significado estable ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitidos de generación en generación. Entre los signos señala la escritura, las obras de arte, los signos numéricos, el lenguaje al cual le asigna un papel esencial. Es a través de la apropiación que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los “signos” o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura.

Por tanto, los procesos psíquicos inicialmente tienen un carácter interpsicológico, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, de comunicación que el niño establece con otras personas en la realización de una actividad conjunta y posteriormente estas funciones psíquicas se interiorizan, adquieren un carácter intrapsicológico (interno) y forman parte de la actividad individual del hombre. Los signos que inicialmente tenían un carácter externo ahora ya se han convertido en signos internos mediatizando el tránsito de las funciones psíquicas superiores.

Este proceso de interiorización que para Vigotsky, constituye una ley genética general del desarrollo psíquico se expresa claramente en su siguiente planteamiento:

“Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. Esto tiene que ver, por igual, tanto con la memoria voluntaria como con la memoria lógica; tanto con la formación de conceptos como con el desarrollo de la voluntad... el tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones”.

El reconocimiento del carácter integral del psiquismo humano condujo a Vigotsky a plantear una de las ideas centrales de su concepción, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, superando así la escisión entre estas dos esferas, características de las escuelas psicológicas existentes en su época.

Otro aporte incuestionable de la concepción histórico-cultural radica en la creación de una nueva metodología de investigación del psiquismo. El método causal-genético propuesto por Vigotsky y desarrollado por sus discípulos y continuadores no se limita a constatar el desarrollo alcanzado en las diferentes funciones psíquicas sino que revela el origen, siguiendo el proceso de su génesis. Esto implica la necesidad de investigar las funciones psíquicas en el momento mismo de su construcción genética y no después de su cristalización en estructuras terminadas que hacen más difícil su estudio.

Analizaremos ahora qué papel ocupa la enseñanza en esta teoría. Si bien Vigotsky no formula una teoría de la enseñanza; sí sienta las bases teórico-metodológicas que permiten su posterior elaboración por sus continuadores. Para él, la enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad. Pero esta enseñanza no tiene un contenido estable, sino variable ya que está determinada históricamente, por lo que el desarrollo psíquico del niño también tendrá un carácter histórico-concreto de acuerdo con el nivel de desarrollo de la sociedad y de las condiciones de su educación.

Vigotsky asume, una nueva posición en la relación enseñanza y desarrollo que tiene una importante repercusión en la psicología del desarrollo y en la pedagogía. A diferencia de las corrientes predominantes en su época que identificaban la enseñanza con el desarrollo, los separaban de forma desigual o intentaban combinarlos Vigotsky considera que el papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que ésta en su fuente, que lo precede y conduce y que la enseñanza es desarrolladora

sólo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo.

Por tanto, la enseñanza no necesita esperar a que el estudiante haya alcanzado determinado nivel de desarrollo para que pueda aprender algo, lo importante es precisar si en el sujeto existen las posibilidades para este aprendizaje.

Una categoría importante planteada por Vigotsky para la comprensión del papel del medio en el desarrollo psíquico infantil la constituye la situación social del desarrollo. Según L.I. Bozhovich “Con este término se designa la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típico de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares que surgen hacia el final del período” (1,123). De esta manera Vigotsky destaca como el medio influye en el niño en dependencia de la etapa de desarrollo en que este se encuentre y de las propiedades psicológicas ya formadas en él.

De indudable valor metodológico resulta para la enseñanza el concepto introducido por Vigotsky de “zona de desarrollo próximo”. Según este autor existe una diferencia entre lo que el niño es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con ayuda de los adultos o de otros compañeros. Lo primero, indica el nivel evolutivo real del niño, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo, mientras que lo segundo revela aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración. Definió la zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (15,37)

Este concepto, según su propio autor, constituye un valioso instrumento para psicólogos y educadores, ya que permite conocer tanto el estado actual de desarrollo del niño como sus potencialidades, posibilitando de esta manera dirigir su desarrollo. La enseñanza, por tanto, no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino por el contrario debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración, esto permitirá “un buen aprendizaje”, una enseñanza desarrolladora.

L.S. Vigotsky aglutinó a su alrededor a un conjunto de figuras que ulteriormente llegaron a ser los pilares de la Psicología en la antigua URSS.

Estos jóvenes se caracterizaron por sus inquietudes científicas y el cuestionamiento de problemas sustanciales referidos al origen y desarrollo del psiquismo, al papel de la conciencia, la cuestión del aprendizaje y su modelación, entre otros. Figuras como A.N. Leontiev,

A.R. Luria, V.P. Zeigarnik, P.Ya. Galperin. A.V. Zaporoshetz, entre otros constituyeron el núcleo central de aquellas reuniones de intercambio en las que Vigotsky formuló su concepción teórico-metodológica de la Psicología y propuso un enfoque que se apoyaba en la filosofía materialista-dialéctica y en la que se insertaron estos investigadores asumiendo el estudio de diferentes aspectos de esta concepción. A estos trabajos se sumaron discípulos y seguidores de estos fundadores que contribuyeron a conformar la concepción histórico-cultural.

Entre los fundadores se destaca la figura de A.N. Leontiev (1903-1979) cuyos trabajos contribuyeron a sentar las bases de una psicología de enfoque marxista. Su creación científica abarcó prácticamente todas las áreas de la psicología, enriqueciendo con sus valiosos aportes el desarrollo de la concepción histórico-cultural.

Una de las categorías en las que centro su trabajo fue la de actividad. Tal como la concibieron los clásicos del marxismo, constituye un proceso que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva. El hombre no es un ser reactológico que responde directamente a los estímulos del medio, sino que a través de su actividad, se pone en contacto con los objetos y fenómenos del mundo circundante, actúa sobre ellos modificándolo y transformándose a sí mismo.

Según Leontiev una característica fundamental de toda actividad es su objetividad: toda actividad tiene un objeto (material o ideal), el cual aparece primero como independiente del sujeto y posteriormente como su imagen psíquica, producto del conocimiento que el hombre ha hecho de éste a través de su actividad.

Por tanto, el desarrollo de la psique y de la conciencia humana tiene lugar a través del desarrollo del plano objetual de la actividad. Aquí es necesario destacar dos momentos fundamentales: primero, durante el desarrollo de la práctica histórico-social se produce un proceso de “objetivación” de las capacidades humanas que se encarna en los diferentes objetos materiales y espirituales creados por la humanidad, pero a su vez, se produce también un proceso inverso de “desobjetivación”, es decir, de apropiación por el individuo de estas capacidades a través de su experiencia individual, se produce el tránsito del objeto a su forma subjetiva, la imagen y en segundo lugar la actividad se desarrolla, se hace cada vez más compleja

y diferenciada en su estructura, planteándole al psiquismo humano exigencias mayores.

Otra contribución de este autor está referida al concepto de interiorización, planteado por Vigotsky, y que él desarrolló estudiando el vínculo entre la actividad externa y la interna. Según Leontiev, la actividad externa se interioriza, se convierte en interna, ideal, sin embargo, esta actividad psíquica no es opuesta a la externa, sino que sigue representando la actividad, mostrándose como dos formas de un todo único: la actividad. En esto radica el principio de la unidad de la psique y de la actividad.

Otros de los representantes de la escuela vigotskiana lo fue el eminente psicólogo ruso P. Ya. Galperin (1902-1988) que desarrolla el principio acerca del papel primario que tienen las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones internas, mentales. Galperín elabora una teoría del desarrollo psíquico que además se convierte en una teoría de la enseñanza, en la cual explica la vía a través de la cual se forman las nuevas acciones internas, cuáles son sus principales características y condiciones para su formación.

La idea central de su teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos, consiste en considerar que el proceso de formación de una acción mental comienza con las acciones objetales que el individuo realiza con el apoyo de objetos externos o su representación material para pasar luego por una serie de etapas hasta convertirse en acción que se realiza en el plano mental.

Para Galperín el concepto de orientación se convierte en la piedra angular de su teoría ya que lo considera como el objeto de estudio de la Psicología y de acuerdo a su calidad dependerá la eficacia de la acción formada y por tanto del aprendizaje. Este autor define un conjunto de parámetros o cualidades de la acción (primarias y secundarias) que posibilitan estudiar el desarrollo de dicha acción y en particular, las secundarias, si se modelan a la vez de que la acción se forma, hace a ésta cualitativamente superior.

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de este autor introduce aspectos de mucho interés pedagógico respecto a la modelación y al proceso de dirección del mismo.

Dentro de los continuadores de la escuela histórico-cultural que confieren a la enseñanza un papel rector en el desarrollo psíquico se destaca la figura de V.V. Davidov (1930-), el cual ha desarrollado un extenso y profundo trabajo experimental en la elaboración de nuevos programas de enseñanza.

V.V. Davidov realizó un análisis crítico valorativo de la enseñanza tradicional, llegando a la conclusión de que la forma en que esta se estructura, no posibilita un buen desarrollo psíquico del alumno ya que se organiza a partir de los principios de la lógica formal y la introducción de conocimientos particulares que no permiten la formación de un pensamiento teórico sino empírico. Considera que ya desde la edad escolar, existen en el sujeto posibilidades para la formación de las bases del pensamiento teórico, y que esto dependerá del tipo de contenido y el método de enseñanza con que se realice.

La enseñanza según este autor, debe construirse desde sus inicios, de tal manera que se estudien los conceptos más generales de la ciencia en cuestión, las condiciones de su surgimiento y se forme el sistema de acciones mentales que permita al sujeto operar con estos conceptos. Este tipo de enseñanza, a diferencia de la tradicional, se mueve de lo general a lo particular, forma en el alumno la habilidad de utilizar los conceptos en el análisis de los fenómenos empíricos concretos y de una actitud teórica hacia la realidad, que constituyen las bases del pensamiento teórico-abstracto.

Este autor formula un conjunto de principios pedagógicos que según su criterio responden a las exigencias de la escuela contemporánea y se apoyan en las ideas de L.S. Vigotsky.

Las ideas planteadas por la escuela de Vigotsky principalmente a partir de los años 50, se aplican en el campo pedagógico conllevando paulatinamente a una transformación sustancial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y de trabajar las diferentes categorías pedagógicas fundamentales para la organización y desarrollo de los programas docentes.

Se concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

Partiendo de esta concepción de aprendizaje y del carácter rector de la enseñanza en el desarrollo psíquico del alumno se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Formulación de los objetivos o propósitos a lograr a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante en el marco de las

materias específicas y de las funciones que éstas desempeñan en el perfil del egresado de un nivel de enseñanza determinado.

- Selección de aquellos contenidos que garanticen la formación de los conocimientos y características de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de actividad. Estructuración de estos contenidos esenciales sobre la base de un enfoque sistémico de forma que se revele las condiciones de su origen y desarrollo.
- Organización y desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante tomando en cuenta los componentes funcionales de la actividad: orientación, ejecución y control.
- Establecimiento de una nueva relación alumno-profesor donde la función principal de éste último es la de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta sus intereses y potenciando sus posibilidades de desarrollo.

Es a través de la actividad conjunta entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes, del desarrollo de una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo que se propicia trabajar en la zona de desarrollo próximo de manera de formar en los alumnos los conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afectos y formas de comportamiento deseados.

El estudiante, considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, asume una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Un análisis de todo lo planteado hasta aquí nos permite comprender no solo la vigencia y posibilidades que muestra la obra de Vigotsky para el trabajo pedagógico, sino que nos fundamenta además que esto es posible porque estamos trabajando con un enfoque sistémico, dialéctico y abierto que a partir de un campo teórico y metodológico sólido se nutre de los aportes de la psicología y pedagogía contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

1. BOZHOVICH, L.I. (1981). La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, Universidad de La Habana.
2. DAVIDOV, V.V. (S/F). Tipos de generalización de la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana,
3. _____. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo en la Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Editorial Progreso, Moscú.
4. GALPERIN, P.YA. (1982). Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
5. GONZALEZ, O. (1996). El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Edición El Poirá, Ibagué, Colombia.
6. LEONTIEV, A.N. (1978). Actividad, Conciencia y Personalidad, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
7. LOMPSCHER, J. A.: MARKOVA y V. DAVIDOV. (1987). Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
8. PALACIOS, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotsky en “Actualidad de Lev, S. Vigotsky. Editorial del Hombre, Anthropos, España.
9. RIVIERE, A. (1987). El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la Psicología Histórico-Cultural en “Actualidad de Lev, S. Vigotsky. Editorial del Hombre, Anthropos, España.
10. _____. (1988). La psicología de Vigotsky, Aprendizaje, Visor. 3ra. Edición, Madrid, España.
11. SANZ, T. (1992). El enfoque histórico-cultural en El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. Universidad de La Habana, La Habana.
12. SHUARE, M. (1990). La psicología soviética tal como yo la veo Editorial Progreso, Moscú.
13. VIGOTSKY, L.S. (1984). El Problema de la Edad en Problemas de la Psicología Infantil, Cap. V. Editorial Pedagógica, Moscú.

14. _____. (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.
15. _____. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III, Universidad de La Habana.
16. _____. (1991). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Obras Escogidas, Tomo I, Centro de Publicaciones del M.E.C, Ciudad Universitaria, Madrid.
17. _____. (1994). The Vigotsky Reader. Edited by Rene' van der Veer y Jaan Valsiner, Blackwell, Oxford, USA.
18. WERTSCH, J.V. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós, Barcelona.