

Verónica Canfux  
Ana V. Castellanos  
Roberto Corral  
Miriam González  
Otmara González  
Adela Hernández  
Victoria Ojalvo

Ada G. Rodríguez  
Ana Rosa Rojas  
Teresa Sanz  
Gladys Vinas

# Tendencias pedagógicas contemporáneas

**Universidad de la Habana**

Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la  
Educación Superior, CEPES.

**Corporación Universitaria de Ibagué**

Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía  
Fondo Editorial

# 1

## La pedagogía tradicional

Verónica Canfux

El pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad. La ciencia es una expresión importante del desarrollo de la sociedad y la ciencia pedagógica es parte de ésta.

En el proceso de transformación de la comunidad primitiva en sociedad dividida en clases, hay una tarea esencial que corresponde a la educación, luchar contra las tradiciones de las comunidades tribales.

Comienzan a manifestarse las ideas pedagógicas, 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 se crean las escuelas para la enseñanza de los conocimientos existentes hasta ese momento, como 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 escolares 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.

Platón, fue el primer pensador en formular 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.

Este 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 del progreso científico-técnico para los objetivos de su sistema social.

La burguesía necesita preparar a las masas, con vista 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, fundamentado 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 información 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 señalados 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 intelectualmente 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 trabaje mentalmente.

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.

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 las realidades sociales, 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 se tratan de forma aislada, sin relacionarlos 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, cataloguizador, 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 le 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 alumnos debe receptionar 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 al alumno para 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 curriculum esta tendencia se presenta 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 curriculum 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, que 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 labora-

torios y talleres. Estos elementos permiten considerar que, aunque su esencia no ha variado, ésta se adecúa 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 en el último decenio del 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 científico-técnico, se puede llegar a un criterio: la pedagogía tradicional no es la tendencia más adecuada para resolver la tarea que tiene la enseñanza.

# La escuela nueva

Ada Gloria Rodríguez

Teresa Sanz

Escuela Nueva o Activa constituye un término convencional genérico; con el cual 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. La Escuela Nueva como tendencia pedagógica que se desarrolla casi simultáneamente en diferentes países capitalistas (EE.UU, Inglaterra, Francia, 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 transformacio-

nes socio-económicos ocurridos y de las ideas filosóficas y psicológicas que se desarrollan en este período.

Si bien la enseñanza de los siglos XVIII y XIX permitió, 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 empiristas, positivistas y pragmatis-tas predominantes en esta época, resaltan "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 asumen" como criterio de verdad el concepto de utilidad. Ellas constituyeron las bases ideológicas y filosóficas que sustentaron esta tendencia pedagógica.

No menos importante en el surgimiento y desarrollo de esta concepción resultan las ideas desarrolladas en la ciencia psicológica en esta época, fundamentalmente las relacionadas con la psicología del niño, el estudio de la infancia como un período con características propias, así como la importancia que se le asigna a las necesidades y los intereses en la vida del niño.

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, 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.

La tarea del maestro debe ser proporcionar el medio "qué estimule" la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje.

Según L. Luzuringa (11) 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 apelen 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 que funcionó durante cuatro años aproximadamente y dió lugar al surgimiento de otras escuelas experimentales de este tipo en los EE.UU.

Entre las figuras mas 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 mas allá de las fronteras de sus respectivos países.

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 intelectual-mente, 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.

Decroly (1871-1932), médico belga, elaboró su método educativo con niños anormales, que posteriormente perfeccionó con niños sin problemas. Un principio fundamental del sistema pedagógico de Decroly es el considerar la educación individual para cada niño sobre el punto de vista físico y psicológico.

Considera que el proceso educativo debe subordinarse a la evolución de los intereses naturales del niño y que éste debe ser educado en completa libertad de manera que se puedan manifestar las virtudes de su naturaleza. Para esto se hace necesario ubicar al niño en un régimen de actividad libre y de trabajo creador.

Fundamenta la educación a partir de las siguientes necesidades fundamentales de los niños:

- Necesidad de alimentos.
- Necesidad de protegerse de la interperie.
- Necesidad de protegerse del peligro.
- Necesidad de actuar y trabajar para producir los medios que satisfagan las necesidades anteriores.

Estructura el contenido de la enseñanza en bloques en correspondencia con las necesidades infantiles que considera básica. De sus propuestas se deviene una de las formas clásicas de globalización del curriculum, la organización por Centros de Interés, donde las materias se entrelazan alrededor de una idea central formando un todo homogéneo, indivisible. Se trata, de esta forma, de eliminar la presentación fraccionada de conocimientos de contenidos, típica de la enseñanza tradicional, por

un enfrentamiento con la realidad globalizadora integrada.

Según J. Larrea (10) el método de Decroly presenta ventajas y desventajas pedagógicas. Entre las primeras señala: a) el aprendizaje en situación real, b) la adaptación a la psicología del niño, c) actividad y alegría en el trabajo escolar, d) autonomía y libertad de los alumnos con la dirección del profesor. Entre sus defectos se refiere al carácter intelectualista de su proceso didáctico, la facilidad con que degenera en formulismo y rutina cuando no se comprende bien su sistema, así como su falta de sentido verdaderamente social y su preocupación individualista.

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.

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". (3,91)

Resalta como principio de trabajo escolar la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adqui-

sición 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 estos trabajos, la importancia de partir de los objetos y de su manipulación.

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 nos referimos a tres aspectos fundamentales que caracterizan el movimiento de la Escuela Nueva (ver Ferrández y Sarramona, 1975):

- 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 éstas.

- 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, despertar 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. A esta actitud ante el aprendizaje se le ha denominado "pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento".
- La educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se esfuerce por suscitar 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, la llamada "escuela a la medida" en la 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 social 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 un progreso en relación con las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, en tanto enfatiza

una concepción del hombre como sujeto activo en la enseñanza, donde se toman en cuenta algunas de sus particularidades psicológicas (necesidades, intereses, entre otras), considerándose a la vez su individualidad y su pertenencia al grupo social. Su enfoque de la enseñanza se caracteriza por ser flexible y estar muy vinculado a la vida del educando. El profesor deja de ser el agente principal, asumiendo el estudiante el papel central en el aprendizaje.

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 enseñanza contemporánea incluida la educación superior; en este sentido se puede señalar:

- La utilización de métodos activos y técnicas grupales.
- La globalización del curriculum.
- Vinculación de la enseñanza con la vida, con la práctica.
- El énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza.
- Una concepción más amplia de la educación donde se contemplan tanto aspectos instructivos como educativos.

Entre los factores que desde nuestro punto de vista limitaron la generalización práctica de esta concepción de la enseñanza se encuentran:

- El predominio del espontaneismo en la enseñanza, lo que no garantiza el cumplimiento de los objetivos fundamentales por los cuales se organiza socialmente la misma.
- La falta de una mayor orientación y control de las acciones a realizar por el alumno.
- La existencia de problemas en la estructuración de los contenidos.
- La necesidad de un personal altamente calificado.

- La necesidad de condiciones materiales que posibiliten las exigencias de este tipo de enseñanza.

# 3

## La tecnología educativa

Ana Rosa Rojas

Roberto Corral

La tecnología educativa, como tendencia pedagógica contemporánea, ha alcanzado una notable difusión en nuestros días, sobre todo por el énfasis en sus ventajas inmediatas y un lenguaje altamente técnico y aseverativo. El centro de su interés consiste en elaborar una "tecnología de la instrucción" similar al concepto de tecnología de la producción material; por ello, la atención se dirige a los métodos y medios más que a los contenidos.

Los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se atribuye a Burrhus Frederik Skinner profesor de la Universidad de Harvard en el año 1954.

Los trabajos de Skinner se enmarcan en la corriente psicológica denominada conductismo. El conductismo,

variante del pragmatismo filosófico y el funcionalismo psicológico surgidos a principios del siglo XX en los EE.UU., propuso fundar la psicología como ciencia objetiva y alejarla de las corrientes tradicionales especulativas. Declaró como objeto de estudio la conducta, único fenómeno observable -y por tanto medible científicamente- de la psique humana, evitando de esta forma considerar los estados internos del hombre: es el principio de la "caja negra", inabordable para la investigación científica; sólo puede observarse las influencias (los estímulos) y sus resultados (las respuestas del individuo).

Para los seguidores de esta corriente, el aprendizaje es básicamente la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas, y su modelo más elemental es el esquema E-R (estímulo-respuesta). Distinguieron dos formas de conexión: la primera es el condicionamiento respondente o clásico, en el cual un estímulo inicialmente neutral que no provoca respuestas adquiere la cualidad de provocarla, por asociación temporal (simultaneidad) con otros estímulo vital. En este caso, el individuo aprende a ofrecer respuestas a estímulos neutrales por su asociación con su estímulo efectivo: una respuesta adecuada indica la identificación del estímulo condicionante.

La segunda variante, formalizada por Skinner, es el condicionamiento operante o instrumental. El condicionamiento respondente requiere la presencia anticipada de un estímulo desencadenante; el operante es una conexión en la que el estímulo se produce después de la respuesta. El hombre, continuamente produce conductas diversas ante el medio; la conexión se realiza entre una conducta y el reforzamiento posterior. De hecho, es un aprendizaje de ensayo-error, en que el sujeto produce conductas diferentes hasta que logra el premio y fija la conexión.

Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de

la tecnología educativa cuyo representante fue el mismo Skinner. Tiene como antecedente las máquinas de enseñar. Se admite que los primeros trabajos en este sentido los realizó Sydney L. Pressey de la Universidad de Ohio. La primera referencia sobre una máquina de enseñar fue hecha por Pressey en un artículo publicado en *School and Society* en 1926.

La enseñanza programa puede definirse como:

"Recurso técnico, método o sistema de enseñar. Puede aplicarse por medio de máquinas didácticas pero también por medio de libros, fichas, y aún, por comunicación oral".(6,18.)

"Una tecnología o parte de la tecnología de la educación que, partiendo de unos principios generales (tomados de la Didáctica General) y de las leyes científicas (tomados de la Teoría del aprendizaje, la cibernética, la lógica moderna) expone las normas o técnicas que dirigen la construcción y aplicación de programas didácticos"(5,49).

Los principios de la programación del proceso de aprendizaje expuestos por Skinner son los resultados de los experimentos para la enseñanza de los animales.

Estos principios pueden resumirse en:

- Se puede aprender una conducta sólo realizando esa conducta. No hay nada que objetar a ello: se trata de una forma general del principio por todos aceptado del carácter activo de la enseñanza. Mas Skinner, como un genuino conductista, considera necesario tener en cuenta en la acción y en la conducta sólo lo que es observado directamente.
- Incluir en el programa de enseñanza el sistema de ayudas, tarea cuya solución se rige por el principio de la rigurosidad lógica y la consecuencia en la exposición del material para el éxito de la enseñanza y el sistema de ayuda que se va disminuyendo hasta que se elimi-

na totalmente para que la respuesta o reacción se produzca de modo independiente.

- La consolidación de las reacciones se logra ante todo con el reforzamiento inmediato de cada paso correcto (realización de la "ley del efecto"). Dosis pequeñas y fáciles del material permiten frecuentemente al alumno convencerse de lo correcto de sus respuestas, sentir su éxito lo cual, según Skinner, no sólo fija las respuestas correctas, sino que también crea el ánimo de seguir adelante, con lo cual se cumplen además las exigencias de la "ley de la disposición".
- Para consolidar las reacciones se utiliza la repetición múltiple (exigencia de la "ley del ejercicio"). El ejercicio es uno de los principios rectores en el sistema Skinner. Este principio es comunmente reconocido también en la práctica de la enseñanza.

La enseñanza programada tiene las siguientes características:

- La objetivación, o sea, las funciones de enseñanza son asumidas por el programa de enseñanza.
- La dirección, o sea, el proceso de asimilación de cada alumno se desarrolla bajo la dirección de un programa, de acuerdo con el algoritmo de enseñanza.
- El acoplamiento de reacción, o sea, cada alumno recibe continuamente del sistema de enseñanza, informaciones sobre los resultados de su actividad.
- La individualización, el sistema de enseñanza posibilita una amplia adaptación de las condiciones de la enseñanza a las características individuales de los alumnos.

El control tiene una elevada importancia, el estudiante recibe la información inmediata de la adecuación de sus respuestas.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en: objetivos conductuales, la organiza-

ción del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; los métodos utilizados están fundamentalmente basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas; actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones. Los medios utilizados son libros, máquinas de enseñar, computadoras, TV, etcétera.

En cuanto a la relación profesor alumno, el papel del profesor se reduce a la elaboración del programa mientras que el alumno adquiere un papel preponderante ya que se autoinstruye, autoprograma, recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo con su ritmo individual de asimilación.

Esta tendencia ha tenido una gran influencia en EE.UU. donde surge, así como en otros países, por ejemplo Gran Bretaña, (ampliamente difundida en la Open University), y otros países europeos, en Nueva Zelandia, en países de África como las universidades de Bostwana, Lesotho, Swasyland y otros. En América Latina, ha sido difundida ampliamente debido a la influencia que los sistemas norteamericanos de enseñanza tienen en nuestros países.

Según sus seguidores, entre las principales ventajas de la enseñanza programada están: la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje y la comprobación directa y corrección de los resultados del aprendizaje. La enseñanza programada puede llegar a ser uno de los factores importantes en la satisfacción de las necesidades educativas, debido a la masividad de la enseñanza; actualmente muchos sistemas de educación a distancia se basan en la enseñanza programada.

Sin embargo, la aplicación del enfoque skinneriano en la enseñanza programada no ha permitido cumplir con su cometido de optimizar la dirección del proceso de enseñanza. Entre las principales limitaciones podemos señalar:

- En la dirección del proceso de aprendizaje sólo considera los resultados finales de la asimilación y no toma en cuenta los procesos ni sus cualidades.
- Los sistemas de enseñanza programada se construyen generalmente sobre la base de un sistema de orientación de las acciones de los alumnos de forma incompleta, por ensayo-error.
- Los principios de la programación expuestos por Skinner son efectivos sólo cuando es suficiente la asimilación al nivel de la memoria reproductiva.
- No desarrolla el pensamiento teórico y creador en los estudiantes.

## La tecnología educativa contemporánea

El concepto tecnología educativa ha sido definido desde diversos puntos de vista, y con diferentes alcances. Los criterios de los autores en los últimos años han ido variando y no hay un verdadero consenso acerca del término.

En La economía de los nuevos medios de enseñanza UNESCO (16,511) se define como tecnología educativa "inicialmente los medios derivados de la revolución de la comunicación ...los libros de textos y las pizarras por ejemplo; la televisión, el cine, los retroproyectors, las computadoras y demás elementos de "material" y de "programación". En el sentido nuevo y más amplio del término, abarca mucho más que esos medios y materiales, se trata de un modo sistémico de concebir, aplicar y evaluar la totalidad del proceso educativo en función de unos objetivos precisos, basados en investigaciones referentes a la instrucción y la comunicación humana, que utilizan un conjunto de medios humanos y materiales con el fin de dispensar una educación más eficaz".

En este sentido del concepto como medio de enseñanza se manifiesta R.Lalez (10) cuando señala como

tecnología educativa aquello que la industria y los actores de la educación han introducido en la enseñanza como son los aparatos de reproducción y difusión del sonido (discos, magnetófonos, radio), los aparatos que producen y difunden imágenes pero también el sonido (audiovisuales), las máquinas de enseñar y todo lo que se refiere a la informática aplicada a la educación (excluyendo la gestión administrativa de las universidades). El papel del profesor se cuestiona por los seguidores de este enfoque y en su lugar se ubican los medios. Se insiste en la tecnificación del proceso y en el profesor como ingeniero de la educación.

La tecnología educativa se desarrolla inicialmente en la búsqueda por aportar a la enseñanza una base más científica y hacer más productiva la educación; eficiencia en el saber hacer con una adecuada dosificación y programación de la enseñanza.

Su importancia ha sido atribuída a que, a través de una buena organización científicamente concebida, se podrán racionalizar los recursos de manera que el proceso de enseñanza sea lo más eficiente posible.

La tecnología educativa surge inicialmente con esta concepción en la década del 60 y en los años 70 hay un primer auge y se produce un cambio al tomarse conciencia de que, por sí mismos, los medios de enseñanza no ejercen sustancial influencia sobre la calidad y la eficiencia de la enseñanza.

La comprensión de la tecnología educativa como un enfoque integral del proceso docente considera no sólo los medios de enseñanza, de forma aislada sino su lugar y función en el sistema, junto con el resto de los componentes del proceso de enseñanza. Los que defienden este punto de vista señalan que la tecnología educativa permite conjugar todos los elementos del proceso docente de forma racional. Su objetivo es el de garantizar la práctica educativa en su dimensión global y favorecer la dinámica del aprendizaje.

∨ Adoptar la definición de tecnología educativa incluyendo la organización sistémica del proceso de enseñanza y los métodos, medios, etcétera, trae como consecuencia su identificación con la didáctica; para algunos esta identificación se produce porque la didáctica ha quedado rezagada como esfera científica en comparación con el desarrollo alcanzado por la tecnología al servicio de la enseñanza. Para otros es una rama de la didáctica.

∨ Por nuestra parte, consideramos la tecnología educativa como una tendencia pedagógica basada fundamentalmente en la utilización de técnicas y medios, en la búsqueda de facilidades para el aprendizaje y que resulten "eficientes" para la obtención de los resultados prefijados.

En ocasiones se pretende solucionar los diversos problemas del proceso de enseñanza con la introducción de los medios técnicos, olvidando que no se puede ver el medio como algo aislado, "autosuficiente" sino como parte integrante, componente de un proceso donde cada cual juega su papel.

Las introducción de la tecnología educativa en algunos países se produce para paliar las insuficiencias de recursos materiales, financieros y humanos que permitan garantizar una enseñanza masiva.

El desarrollo de los medios de enseñanza ha posibilitado el surgimiento de otras formas de enseñanza: enseñanza a distancia, por correspondencia, enseñanza radiofónica, los métodos de automatización (audio instrucción, multimedias, laboratorios de lenguas, etcétera) que facilitan la educación permanente y la educación no institucional. En el Coloquio Regional sobre el Desarrollo Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe, celebrado en Caracas en 1980 (15) se señala, entre otras previsiones de la educación para los próximos veinte años, el aumento de la importancia del autoaprendizaje en las modalidades escolares y no escolares, un uso mayor de los

medios de comunicación de masas y el desarrollo de programas de educación permanente.

La transferencia de tecnología en el terreno de la educación presenta también inconvenientes, por cuanto se trata con frecuencia de llevar el desarrollo logrado en determinado país a otro con menor desarrollo relativo y con condiciones económicas y socioculturales muy diferentes. Hay innumerables ejemplos en Asia, Africa y América Latina desde la introducción de la enseñanza programada en los años 60 hasta la producción actual de software y paquetes enseñantes, donde la tecnología educativa ha sido utilizada para introducir las innovaciones educativas de algunos países en otros; sin embargo, en ocasiones, esto ha servido para agudizar las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

La tecnología educativa no ha podido cumplir sus promesas a pesar del entusiasmo de sus seguidores. Se han realizado esfuerzos por lograr superar las insuficiencias; se han revisado sus bases teóricas, se ha asumido mayor compromiso y responsabilidad social con los fines de la educación, se ha adaptado a los cambios producidos en el campo de la tecnología de la computación, pero siguen viendo el problema en términos de utilidad y eficiencia y centrando sus análisis en la conducta individual.

Asimismo, cualquier modelo de enseñanza tiende al fracaso al ignorar o subvalorar el papel del profesor y proponer su posible sustitución por los medios. Al profesor no puede verse solo cumpliendo la función informativa, sino que resulta sumamente importante, además, el cumplimiento de las funciones regulativa y afectiva de la comunicación pedagógica.

El éxito de cualquier modelo pedagógico o tendencia educativa depende de que se seleccione la teoría psicológica que responda a las particularidades del aprendizaje del hombre, cumpla las exigencias planteadas por la teoría de la dirección y se cree el conjunto de medios

técnicos de enseñanza en correspondencia con el modelo que satisfaga tales requisitos.

# 4

## El sistema de instrucción personalizado

Otmara González

Como un intento de solucionar los problemas de dirección y retención escolar y la baja eficiencia del sistema que de ellos se deriva, han surgido enfoques en el pensamiento pedagógico contemporáneo con el propósito fundamental de flexibilizar el curriculum. Entre estos, uno de los que más repercusión ha tenido es el denominado "sistema de instrucción personalizada" (SIP), conocido internacionalmente por "Plan Keller" (en inglés, PSI-personalized system of instruction). Este sistema fue elaborado por J. Keller y su colaborador J. G. Sherman, profesores ambos de la Universidad Georgetown, en Washington.

El plan Keller fue publicado por primera vez en 1968. A inicios de los años 70 ~~fue probado en Brasil~~, en el

Instituto Tecnológico de Massachussets y en la Universidad de Harvard, donde despertó gran interés, así como en Inglaterra y en otros países latinoamericanos. En las universidades inglesas comenzó a ser empleado en 1971, siendo su gran propagador el profesor L. R. Elton de la Universidad de Surrey, quien influido por él, elaboró un manual de mecánica para el estudio independiente de los estudiantes.

Para J. Keller el propósito de la educación superior consiste en transmitir de una generación a otra la esencia de nuestra cultura ("... los conocimientos y las habilidades que hemos ido acumulando"), (3, 13). Surge como reacción a la enseñanza tradicional que a juicio de este autor se ha ocupado de a quién, de qué, cuándo y dónde enseñar, pero no de cómo hacerlo. Keller considera que el "cómo" lo resuelven en la actualidad las ciencias de la conducta y la tecnología que de ellas se deriva.

Como psicólogo de profesión J. Keller considera que la psicología es de gran utilidad para la planificación del proceso docente en la educación superior porque suministra:

- Un análisis conductual del proceso de enseñanza.
- Procedimientos útiles para la investigación o como dispositivos prácticos.
- Sistemas de enseñanza totalizadores con raíces en la teoría del reforzamiento. Precisamente uno de estos sistemas es el SIP que, como su nombre lo indica, es también un intento de individualizar el proceso de modo que llegue a quien lo necesite. No obstante, esta tendencia a la individualización adopta en este sistema un carácter muy absoluto lo que implica un desconocimiento manifiesto a la dialéctica del grupo y del individuo.

Su afiliación filosófica como vemos corresponde al más estricto positivismo, fundamento de las tendencias psicológicas sobre las cuales se sustenta, así como las corrientes neoliberales que empiezan a hacerse predom-

minantes en la época de su surgimiento y que, en la actualidad, se expanden por el pensamiento filosófico y la práctica de la política del mundo contemporáneo.

El modelo psicológico en que se basa este sistema corresponde en gran medida al del condicionamiento operante, el de objetivos de B. S. Bloom y a los aportes técnicos de la tecnología educativa. El aprendizaje debe lograr una modificación del desempeño individual; para esto, la buena enseñanza depende de la eficiente organización de las condiciones estimulantes de modo que el alumno salga de la situación de aprendizaje distinto de como entró. El comportamiento se fija a través del reforzamiento, sobre todo positivo, para lo cual es necesario no sólo dosificar las situaciones de aprendizaje, sino ejercer, a su vez, un control estricto de la conducta individual según objetivos preestablecidos. Los conceptos de motivación, retención y transferencia preceden y constituyen una aplicación del condicionamiento operante. El principio que está en la base del sistema postula que si la aparición de una conducta operante es seguida por la presentación de un estímulo (reforzador) se aumenta la posibilidad de reforzamiento de esa conducta.

Entre los aspectos de este enfoque del conductismo tomadas en cuenta por Keller están además, el aprendizaje distribuido en el tiempo, división de la materia en unidades de estudio pequeñas para una o dos semanas de estudio de modo que posibilite el éxito del estudiante; ordenamiento de la materia desde lo simple a lo más complejo, en un orden de pasos y conocimientos más o menos lógicos; determinación de las necesidades de tiempo para el dominio correcto de la materia según el ritmo individual; control y retroalimentación frecuente, una vez que se cumplan los objetivos de la unidad (al 90% generalmente, según criterio del autor).

En este último aspecto vale destacar que incluso el fracaso en una prueba se registra pero no influye en la nota de la asignatura, como un procedimiento para evi-

tar el reforzamiento negativo, menos efectivo que el positivo.

Para Keller, el curriculum es un sistema flexible, sencillo y funcional que permite combatir la deserción, la retención escolar y la baja eficiencia. Adopta como sistema de administración el de créditos académicos que, según este autor, permite:

- Valorar las asignaturas sobre la base de los objetivos del curriculum que satisface, el grado de dificultad y el tiempo.
- Ofrecer alternativas múltiples a cada estudiante en cuanto al número y tipo de asignatura.
- Terminar la carrera en un mínimo de tiempo.
- Programar de manera adecuada las actividades que el alumno cumple fuera del aula, cuando es limitado el tiempo que puede dedicar a los trabajos que se le encargan.

De este modo, el sistema de instrucción personalizada permite que el estudiante se vaya moviendo a lo largo de un curso de un modo individual y privado, a su propio ritmo pero responsabilizándose de cada paso dado. Propicia además, que un compañero (monitor) de mayor experiencia lo guíe, lo refuerce y estimule sin que se le someta a pruebas constantes.

La estructura de los planes de estudio esta constituida por:

- Troncos comunes que contienen las asignaturas necesarias en todas o en un número importante de carreras.
- Asignaturas específicas por carrera.

Esta estructura se prepara teniendo en cuenta cuatro aspectos fundamentales:

- El estudio del área de influencia de la carrera.
- La especificación de los objetivos de la carrera.

- La determinación del curriculum con el fin de satisfacer los objetivos precisos para cada asignatura del plan de estudio.
- La asignación del tiempo en cada asignatura o aspectos técnicos y prácticos.

Los objetivos deben ser formulados de manera que se puedan comparar con los resultados alcanzados, es decir, en la terminología de los rendimientos previstos, de forma comprensible y unívoca. El rendimiento, a su vez, debe expresarse mediante una actividad observable y controlable.

Los contenidos corresponden con el sistema de conocimientos y valores acumulados por generaciones anteriores. Deben dividirse en unidades de estudio que contienen la materia para una o dos semanas. El alcance de esta unidad se desprende del carácter y la división lógica de la materia, aunque es conveniente, como promedio, que contengan aquélla asimilable en una semana, que pueda ser comprobada mediante tests cortos (entre 20 y 40 minutos).

Aunque no se descarta la conferencia como forma de enseñanza, ésta pierde su papel clásico como fuente de información. Cuando se realiza no tiene un carácter obligatorio aunque puede contener materia que va a evaluarse. La forma básica de enseñanza es el estudio independiente dirigido por las instrucciones elaboradas para cada unidad de estudio. De aquí que en este sistema adquiera una especial relevancia las formas de estructurar estas instrucciones. En relación con su estructura, por lo general incluyen una introducción motivacional, una lista de objetivos de estudio bien delimitados (formulados en las categorías de rendimiento exigido para el control de los estudiantes) los conocimientos anteriores, el programa de las actividades de estudio, la bibliografía y finalmente el autotest con las respuestas a cada pregunta de modo que cada estudiante pueda saber su propio rendimiento.

El proceso de elaboración de estas instrucciones no es sencillo. Para ello es necesario:

- Dominio suficiente de la materia.
- Experiencia pedagógica.
- Habilidad en formular los objetivos según las exigencias.
- Capacidad de preparar las pruebas para controlar la asimilación de los objetivos.
- La existencia de manuales o materiales con instrucciones de estudio para el trabajo independiente.

El trabajo individual del estudiante se divide en unidades de una semana aproximadamente. A los estudiantes se les dan tareas consistentes en lecturas, investigaciones bibliográficas, resúmenes, experiencias o trabajos prácticos y cualquier otra actividad susceptible de ser empleada en la enseñanza. Se le hacen preguntas y ejercicios en la medida que progresan; cuando alguno de ellos estime que ha llegado a concluir una unidad, se le somete a un test con un monitor que, por lo general, es un alumno más avanzado. El test consiste en una decena de preguntas de las cuales una exige una respuesta de razonamiento analítico. Es corregido en presencia del estudiante y se le puede preguntar acerca de ellas aunque hayan sido estas verdaderas o falsas.

La ejecución del estudiante depende básicamente de sus capacidades y repertorio académico, así como de su conveniencia para avanzar con un ritmo determinado. Para acreditar un curso, el alumno tiene que pasar determinado número de exámenes; cada examen corresponde a una de las unidades del material. Desde el inicio del curso se dispone de situaciones remediales y salones de estudio donde el alumno tiene acceso al maestro y al personal de apoyo para discutir el material, aclarar dudas. En caso de fracasar en algún examen el estudiante puede presentar exámenes alternativos sobre la misma unidad. El estudiante que no apruebe debe

retomar la unidad y llegar a aprobarla satisfactoriamente antes de que se le permita pasar a la siguiente. La asistencia a las actividades prácticas es una ventaja suplementaria que se otorga a los estudiantes que han vencido el número de unidades preestablecidas; las conferencias se convierten en una recompensa y un privilegio que se otorga, más que una obligación o una carga. La calificación final del alumno se comporta de acuerdo con el número de unidades evaluadas con buen éxito.

El plan Keller y sus principios cambia así de forma cualitativa el papel del estudiante y el profesor en el proceso docente educativo. En lo que se refiere al estudiante, garantiza que no sea un oyente y anotador pasivo de las conferencias u otras formas de enseñanza sino, al contrario, estructura el sistema de relaciones para que sea necesariamente un sujeto individualizado y activo durante todo el proceso. Desde luego que además contribuye significativamente al aumento de las responsabilidades por lo que se estudia y al desarrollo de su autocontrol.

Con respecto al profesor, lo libera de una serie de actividades que a juicio de Keller pueden ser realizadas por un trabajador menos calificado (control de estudio regular, registro de resultados, información de las indicaciones fundamentales organizativas). Esto le da la posibilidad de dedicarse a aquellas actividades y funciones más creadoras o que requieren de un nivel de organización superior del proceso docente (autor de las instrucciones de estudio, consultas, consejos, examinador de los estudiantes). Sin embargo, en realidad, en el plan Keller se minimizan las relaciones entre el profesor y el estudiante al mediarse esta relación a través de las instrucciones y materiales de estudio y al reducirse esta relación a determinados momentos muy especiales del proceso (consulta o examen) lo que prácticamente elimina las interrelaciones sociales en los estudiantes y la posibilidad de una influencia del grupo sobre el individuo.

En este sistema, los estudiantes no se evalúan en relación con el rendimiento de los demás estudiantes, sino con los objetivos trazados y, consecuentemente, con la norma de rendimiento establecido. Esto constituye otra forma de individualizar el proceso al quitar la posibilidad de calificar al estudiante según normas relativas al rendimiento grupal, controlándose así la influencia de rendimientos ajenos en la valoración del rendimiento del propio estudiante.

La práctica de calificación, según el plan Keller, presenta a su vez algunas diferencias con la que comúnmente es utilizada en algunas universidades norteamericanas. Según este autor, la forma de calificar de estos centros presenta los dos problemas siguientes:

- Desvincula la nota final de los resultados del control regular, lo que resta interés para un estudio regular.
- Imposibilita examinar a cada estudiante en toda la materia impartida; sólo era posible hacerlo en una muestra de ella.

A juicio de J. Keller, estos aspectos negativos se eliminan en su sistema gracias a que el peso determinante de la nota final descansa en la evaluación regular. En la nota final participa el resultado del examen final en un 25% y la calidad de unidades terminadas en un 75%. Para lograr la nota de aprobado (C=bien; D=regular), el estudiante debe dominar la materia de aquellas unidades previamente fijadas como condicionantes de aprobado. Para lograr una nota mejor (A=excelente; B=muy bien) es necesario que el estudiante también domine las restantes unidades. En este caso no se efectúa el examen final, decidiéndose la nota definitiva por la cantidad de unidades aprobadas.

De este sistema se han derivado otros que han intentado subsanar en cierta medida las cuestiones que le han sido señaladas. Algunos de ellos han sido probados en diversos escenarios educativos y con diferentes disciplinas de estudio. Entre ellos los más conocidos son:

- Sistema de instrucción personalizada con entrevistas (Ferster, 1969, citado en V.A. Arredondo, 1979). Es muy semejante al anterior pero hace más hincapié en el desenvolvimiento oral del estudiante que en su ejercicio en los exámenes escritos, aunque una de las limitaciones es la variabilidad en las calificaciones otorgadas por evaluadores diferentes. Para evitar esta ineficiencia se utilizan pruebas normalizadas con guías y claves de respuestas correctas.
- Sistema de instrucción con fechas límites (Lloyd, 1971, citado en V. Arredondo, 1979). Uno de los problemas que tiene el sistema de Keller y el de Ferster es que los estudiantes dejan pasar mucho tiempo antes que decidirse a presentar los exámenes de cada unidad, razón por la cual, al finalizar el semestre, se le han acumulado demasiadas unidades.

Para resolver esta dificultad se le adicionaron al sistema ya descrito, fechas límites que los estudiantes deben tener en cuenta. En el caso que el estudiante realice su prueba dentro del límite fijado se le bonifica con una cantidad de puntos extras que se añaden a su calificación al finalizar el semestre.

- Sistema de manejo de contingencias (Malath, 1969, 1970, citado en V. Arredondo, 1979). Aún siguiendo el anterior sistema, muchos estudiantes, sobre todo de los primeros años, tienen dificultades para cumplir con las actividades académicas requeridas debido a insuficiencias en sus hábitos de estudio. De aquí que se hayan desarrollado cursos organizados de modo que contribuyan al establecimiento de estos hábitos. De esta forma se otorgan puntos por el cumplimiento sistemático de sus deberes y responsabilidades como estudiante: asistir diariamente y a tiempo; presentar los exámenes, desarrollar prácticas o entregar reportes de clases prácticas.

Los sistemas anteriormente descritos tratan de suplir algunas insuficiencias de la versión original. Se han de-

sarrollado a partir del sistema Keller otras variantes dirigidas a determinados tipo de estudiantes (aquella población estudiantil a la cual le resulta imposible participar cotidianamente en los programas universitarios de forma estable debido a sus condiciones sociales y laborales), o sistemas que se auxilian de los medios técnicos desarrollados por la tecnología educativa.

Entre los primeros se encuentra el sistema de la universidad abierta mediante el cual los estudiantes inscritos reciben al inicio del curso las unidades de estudio, guías para exámenes y para las prácticas a realizar. Los alumnos se preparan de forma autodidáctica aunque cuentan con alguna asesoría de personal capacitado, presentan los exámenes y las prácticas de acuerdo con sus posibilidades.

Entre los segundos se encuentra:

- El sistema de audiotutorías en los que se suplen muchas de las funciones del profesor con una gran cantidad de material audiovisual.
- Sistema de instrucción apoyado por computadoras que le proporcione al estudiante materiales de instrucción, ejercicios o exámenes y en dependencia de sus respuestas, material nuevo o de repaso.
- El sistema instruccional cibernético que adopta, como su principal componente, la retroalimentación, así como una serie de principios derivados del análisis experimental de la conducta, del análisis del sistema y de la cibernética, aunque no enfatiza el uso de equipos tecnológicos.

El sistema de instrucción personalizada ha tenido una considerable influencia en países occidentales y en especial en algunos de la América Latina sobre aquellos dirigidos a determinados sectores de la población, o los que se auxilian de los medios de desarrollo por la tecnología educativa. Se ha aplicado en más de veinte instituciones mexicanas de carácter tecnológico y en otros países como República Dominicana, Panamá, Argenti-

na, Chile, Perú, Colombia, Venezuela, Uruguay. En todos estos casos, su influencia se ha concentrado en el nivel de enseñanza superior.

La ola de interés suscitada por este sistema se puede apreciar así mismo en la cantidad de publicaciones dedicadas a su análisis, que asciende a algunos cientos. En los Estados Unidos, desde 1974 se han organizado conferencias preparadas por el Center of Personalized Instruction y desde 1979 se edita la revista "Internacional Journal of Personalized Instruction" en la cual se publican, de forma sistemática, artículos relacionados con su aplicación.

El plan Keller ha sido además la base de los sistemas de enseñanza abierta que existe en muchos países del mundo, así como los de sistemas que parten de la posibilidad del sujeto que aprende, de realizar un estudio autodidacta o de forma independiente (5).

Aparte de las limitaciones analizadas en el curso de esta exposición relacionados con la extrema individualización que prácticamente elimina toda posibilidad de interacción social con los restantes alumnos y la disminución de la relación entre el alumno y el profesor, y con los fundamentos derivados del condicionamiento operante, la aplicación de este sistema exige un cambio tan profundo en la enseñanza universitaria, en el carácter del centro universitario o en la asignatura en donde se ha de aplicar, en el sistema de enseñanza regular que hace muy difícil su aplicación y generalización. Sin embargo, puede ser un enfoque adecuado para los sistemas de enseñanza abierta y para aquellos donde se posibilita un trabajo mas independiente o autodidacta por parte del estudiante.

# 5

## Pedagogía autogestionaria

Victoria Ojalvo

Ana Victoria Castellanos

Con este término se designa toda una serie de variadas experiencias y movimientos pedagógicos de distinto alcance, que pretenden la transformación de la educación, a partir de la participación directa de los interesados: profesores, alumnos y padres, en la organización de todas las esferas de la vida del escolar.

Esta corriente heterogénea del pensamiento pedagógico actual busca la creación de una escuela diferente a la tradicional, con una organización escolar novedosa y audaz, en comparación con las corrientes de pensamiento establecidas.

Para lograrlo se apoya en la autogestión, que se utiliza al mismo tiempo como un medio y un fin en la educación: un medio en la medida en que se crea un espacio que le permite diferenciarse del sistema oficial de educación, para experimentar innovaciones; y un fin ya que

la autogestión implica el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje, la formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y la participación social.

En numerosas experiencias autogestionarias los cambios que se propugnan en la escuela parten de un modelo más general de transformación social.

Es por esto que no puede comprenderse plenamente el papel de esta corriente pedagógica si no se analiza en su significación más amplia, como proyecto de cambio social.

En un estudio de la UNESCO sobre el tema (11) se identifican como antecedentes teóricos de la pedagogía autogestionaria diversas concepciones acerca de las relaciones entre el individuo y el Estado, como la teoría del "contrato social" de J. J. Rousseau (1712-1778); las obras de los socialistas utópicos Fourier (1772-1837), Proudhon (1809-1865) y el "socialismo libertario" (anarquismo) de Bakunin (1814-1876).

Otros antecedentes de los movimientos autogestionarios en educación son diversas experiencias de carácter político y social como la Comuna de París, variadas organizaciones de trabajadores en Rusia (1917-1918), Italia (1920), España (1936-39), entre otras, así como la autogestión obrera y la organización estatal en Yugoslavia (1951).

Más recientemente las concepciones autogestionarias cobran mucha fuerza en las reivindicaciones de movimientos sindicales y organizaciones políticas en varios países, asumiendo denominaciones como: industrial democracy, self government, *self management*, *negestión*, *participation*.

En Francia esta corriente toma auge, especialmente después de los sucesos de 1968 acuñándose el término autogestión como concepto unificador de los diferentes movimientos existentes.

En este contexto la autogestión se define como la toma de conciencia, por la sociedad, de que puede y debe renovarse profundamente, a partir de una nueva forma de asunción por los individuos de su responsabilidad. Todo grupo social tiene determinado poder para modificar las condiciones de su devenir, lo cual trata de demostrarse en la práctica, a partir de la aplicación de iniciativas individuales y colectivas.

En los años 80 surgen en ese país movimientos que insisten en la aplicación de la autogestión a todos los aspectos de la vida social, incluida la educación. Surge el llamado "socialismo autogestionario", proyecto global que sus partidarios presentan como alternativa de cambio social más factible que la revolución radical.

Estos movimientos políticos, ideológicos y sociales influirán directamente en el desarrollo de la escuela autogestionaria, surgiendo diferentes experiencias aisladas, imposibles de generalizar o institucionalizar, dado que las mismas son inseparables del contexto social donde surgen y de las condiciones que le permiten alcanzar proyectos más o menos ambiciosos.

La presencia de experiencias educativas autogestionarias en el seno de las sociedades capitalistas resulta contradictoria, pues es incuestionable que los sistemas educativos responden a los fines e intereses de las estructuras sociales en que existen. En este sentido se ha establecido una polémica en cuanto al verdadero alcance de esta corriente en su misión transformadora.

Mientras, sus partidarios afirman que es un medio de cambio social a través de la escuela, pues: "es ahí donde se puede aplicar inmediatamente y donde se puede sembrar el fermento de organización social futura", sus críticos, sostienen que la autogestión es válida como técnica y forma de enseñanza, pero no para alcanzar objetivos distintos de los establecidos pues la escuela "sigue siendo un dispositivo al servicio de fines sociales determinados" (11).

Por su parte Guy Le Boterf, estudioso del tema, aunque no rechaza los proyectos autogestionarios, llama a no hacerse ilusiones en cuanto a sus resultados, enmarcándolos como excelentes intermediarios pedagógicos para analizar la realidad de los sistemas de formación y desarrollar el proceso de autoformación.

Los actuales movimientos autogestionarios se fundamentan no sólo en las concepciones y prácticas sociales antes vistas, si no en aportes de las ciencias psicológicas como la "teoría de los grupos" y la "psicoterapia institucional", que se analizarán brevemente a continuación.

**Teoría de los grupos:** Dado que las experiencias autogestionarias promueven la organización grupal del aprendizaje, sus seguidores han estado fuertemente influidos por el desarrollo que en este campo ha alcanzado la psicología. En el desarrollo de la teoría de los grupos se destacan los aportes de J. Moreno, K. Lewin y C. Rogers.

Con el desarrollo de la técnica sociométrica creada por Moreno, se abren nuevas posibilidades en el estudio de las realidades socio-afectivas en el grupo, de las atracciones y repulsiones subyacentes en los procesos de su organización.

En los trabajos de Moreno se encuentra además un proyecto de terapia social donde se intenta reeducar la espontaneidad a partir de su vinculación con la creatividad y el sentirse a gusto en el grupo. Esta terapia social la instrumenta a través del psicodrama y el sociodrama, como métodos que permiten la expresión de los dinamismos interpersonales que actúan en las situaciones de grupo y su reorganización con vistas a una restauración de la capacidad creadora humana.

Lewin, fundador de la "dinámica de grupos", define al grupo como un sistema de interdependencia entre sus miembros y los elementos del campo (metas, normas, percepción del medio exterior, división de roles, status, etcétera). De esta forma el grupo es un conjunto dinámi-

co, cuya naturaleza se ve afectada por los elementos que lo componen y a la vez estos elementos son afectados por el grupo. El grupo, como sistema de interdependencia, no es la suma de las partes que lo componen, sino una totalidad diferente.

La dinámica de grupos proporciona instrumentos para el análisis y la intervención en los grupos, que permiten enfrentar con mayor claridad los conflictos grupales y aprovechar la energía grupal.

✓Rogers, se atribuye la reflexión sobre el papel de la "autoridad" en el desarrollo de las personas y los grupos. En sus concepciones, el "cliente" ocupa un lugar central fundamentando su teoría en la hipótesis de que el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, denominando a esta capacidad de autodirección **growth**, la cual implica una tendencia actualizante del individuo y una capacidad de regulación o evaluación de la experiencia.

✓En sus concepciones define un modo de intervención de carácter no directivo, inspirado en su psicoterapia y centrado en el "reflejo" y la "empatía", la capacidad de identificarse con otra persona sin dejar de ser uno mismo. El principio de la no directividad introducido por Rogers se inscribe también en una perspectiva global de aprendizaje.

La no directividad, como contraposición de las actitudes autoritarias, es analizada como la condición indispensable de un auténtico desarrollo humano; en la medida que hace posible una experiencia significativa para la persona, que le permite modificar los objetos e influir sobre el curso de los acontecimientos, integrando nuevos datos y abriéndose a nuevas experiencias.

La pedagogía no-directiva sustentada en los trabajos de C. Rogers, será abordada en capítulo aparte.

**Psicoterapia institucional:** Surge en Francia a partir de 1940 y ejercerá también una notable influencia sobre los movimientos autogestionarios en educación.

Se trata esencialmente de lograr la cura de los enfermos psiquiátricos empleando métodos grupales, la participación del propio paciente en la "gestión" de su curación y el establecimiento de cambios en las instituciones médicas.

El proceso de socialización de la institución se considera indispensable si se pretende progresar en la resocialización de los enfermos. Con la práctica de la psicoterapia institucional se lleva a cabo un proceso socioterapéutico respecto a las instituciones, que surge a partir de la toma de conciencia de los frenos burocráticos presentes en las instituciones de salud. Resaltando esta idea, se habla de "curar" a la institución, señalando la necesidad de una desburocratización que suprima los obstáculos que entorpecen los esfuerzos de los psiquiatras por ayudar a sus pacientes.

Estos aportes de la psicología y la psicoterapia estimularon considerablemente la reflexión pedagógica y propiciaron un replanteamiento de los objetivos, funciones y estructura de la educación que fueron asumidos por la pedagogía autogestionaria.

## ✓ 1. Características generales de la autogestión pedagógica

A pesar de la diversidad de las experiencias autogestionarias pueden definirse en ellas las siguientes características:

- Los alumnos son considerados como sujetos con responsabilidad de aprender y perfeccionarse, los cuales participan activamente en la gestión y tareas escolares. La responsabilización progresiva de los alumnos se logra con el ejercicio de iniciativas y tareas de diversa complejidad, las que son asumidas gradualmente.
- El profesor se caracteriza por su no-directividad, renuncia, a ser exclusivo poseedor del poder y lo com-

parte con el grupo; se sitúa a disposición de los alumnos, ofrece sus conocimientos y ayuda para que el grupo logre sus objetivos, supedita su actuación a la petición de los alumnos.

- En su rol de "animador" del grupo, el profesor no debe intervenir para ordenar, tomar decisiones, aconsejar o evaluar; su participación debe consistir más en plantear preguntas, suscitar problemas, estimular, mostrar soluciones y alternativas posibles, que en brindar soluciones cerradas que sólo dan la posibilidad de su ejecución.
- Mediante la "comprensión empática" el docente enriquece sus relaciones con el grupo, reformulando sus planteamientos, revelando su preocupación por comprender lo que el grupo expresa, sus sentimientos. De esta forma, el grupo puede aclarar sus problemas y progresar hacia soluciones autónomas.
- Las intervenciones del docente deben regirse por el "principio de la demanda":
  - Sólo puede responderse a las demandas de todo el grupo.
  - No responderá a aquellas demandas que impliquen restablecerlos en su antiguo status.

A este principio de la demanda se le atribuye una gran significación psicológica, en tanto implica una modificación radical de la relación de poder maestro-alumno. Es ésta una genuina expresión de la actitud no-directiva, de la centración en los deseos del grupo y en su iniciativa en relación con las tareas y su organización.

- La escuela constituye un grupo social con vida propia, a partir de la participación directa de todos sus miembros en su organización y funcionamiento. En el contexto escolar la autogestión se valora no sólo como modelo de relación pedagógica, sino también como modelo de relación social, en tanto los grupos de autogestión permiten a los participantes una experiencia de comunicación, un tipo de relación en la que se

descubre el placer de actuar con el otro y de vincularse a él.

- Se estimula la autonomía, creatividad y la contraposición crítica de distintos puntos de vista, con lo que se rompe la tendencia a la pasividad y la rutina en profesores y estudiantes.
- El aprendizaje impuesto resulta ineficaz; él mismo debe estar fundado en motivaciones durables como, por ejemplo: el gusto por el saber, el placer del descubrimiento, de la investigación o el uso futuro de los conocimientos. El objetivo inicial no es la asimilación de determinados conocimientos, si no el hacer surgir, a partir de los intereses existentes en el grupo, auténticos intereses intelectuales, que estimularán el deseo de realizar tal asimilación.
- Las reuniones cordiales y abiertas entre profesor y alumnos tornan agradable la estancia en la escuela y despiertan lazos afectivos que permiten la aparición de nuevas motivaciones para el aprendizaje y la promoción en general.
- La discusión comunitaria de los problemas disminuye la tensión que provocan. El problema tratado es tarea de todo el grupo, cuya solución afecta a todos.

## 2. Principales corrientes y experiencias autogestionarias

Los diversos intentos en ese sentido difieren en sus niveles de aplicación y alcance: no siempre la autogestión es un objetivo en sí misma; en ocasiones, se enfatiza más la autonomía, libertad, autoformación, como fin último de algunos de estos movimientos; en otros casos aparece más claramente el fin autogestionario.

Ante tal diversidad, es posible agrupar las disímiles experiencias en dos grandes grupos:

- Las que se relacionan con la intervención del alumno sólo en algunos aspectos de la institución pedagógica: entre ellas se encuentran las llamadas "pedagogías libertarias", "activas" y la "personalización de la enseñanza".
- Corrientes pedagógicas que pretenden modificaciones radicales de los objetivos de la educación y del papel del alumno en la escuela, como la pedagogía institucional.

La diferencia esencial entre ellas es de alcance de las transformaciones en la organización escolar: mientras que la pedagogía libertaria extiende las posibilidades de autogestión a los programas, la relación con los profesores y la evaluación, la institucional alcanza también a las estructuras institucionales, las relaciones de la escuela con el exterior, el presupuesto y el nombramiento de los profesores.

## 2.1 Pedagogía libertaria

Como puntos de referencia para los seguidores de esta línea se sitúan las experiencias de las escuelas de Hamburgo (1920) y de Summerhill (Reino Unido, 1921), las cuales sitúan la libertad del niño como objetivo central de la educación.

La experiencia de Summerhill ha ejercido una enorme influencia en las concepciones educacionales progresistas; fue creada por A. S. Neill, quien sostenía que el saber no importa tanto como la formación de la personalidad y del carácter, el primero vendría por añadidura cuando el alumno hiciera consciente su necesidad.

Inspiradas en la experiencia de Summerhill proliferan en los Estados Unidos en la década de los 60, diversas escuelas autogestionarias como las "Classical Free Schools", las "Parent Teacher Cooperative Elementary School" las "Free High Schools" y los "Community Elementary Schools".

La tendencia libertaria, como expresión de una reflexión y renovación del pensamiento y práctica pedagógica, introduce elementos innovadores en relación a la pedagogía tradicional. Entre ellos se destacan:

- La libre expresión del niño constituye su primer objetivo.
- El niño pasa a ser el elemento esencial de la comunidad escolar, reconociéndolo como un ser original, con su individualidad propia, que se ha de respetar.
- La libertad, como punto de partida de la educación, conduce a formas nuevas de organización de la vida de la escuela. La autoorganización tiene un valor pedagógico en sí, útil para el niño. El progreso de la autonomía se da en un continuum, que permite distinguir diferentes etapas en el proceso evolutivo de la autogestión escolar.
- La comunidad escolar o el grupo, es un motor importante del establecimiento educativo. La autoorganización se remite a mecanismos de adopción de decisiones en el seno del grupo.
- La tradicional relación de autoridad del maestro con respecto al alumno se pone en tela de juicio: en la medida en que la plena libertad del niño es el primer objetivo, el control ejercido por el maestro sobre la disciplina y sobre la naturaleza de las actividades educativas, ya no se justifica. El poder del niño en la escuela se transforma: "cada individuo es libre de hacer lo que quiere". Se abre la perspectiva de la autogestión en la escuela, que reviste la forma de una intervención activa de los niños en la vida escolar.
- La pedagogía libertaria rechaza el papel del profesor como "modelo", en tanto el mismo es entendido como una forma de poder o autoridad. La posición del profesor es claramente no-directiva.
- Su concepción del aprendizaje se basa en el aprendizaje informal, a través del grupo y según sus intereses, lo cual tiende a desarrollar personalidades "más

libres". Se atribuye un papel esencial a las experiencias vividas, como lo que realmente se incorpora y se utiliza en situaciones nuevas. De esta forma, el "uso práctico" del saber constituye el criterio más relevante del éxito de la educación.

## 2.2 Pedagogía institucional

El término "pedagogía institucional" surge en 1960 en Francia, para designar la orientación seguida por un grupo de profesores dentro del movimiento Freinet. En sus postulados van más allá de su mentor, propugnando cambios profundos en la relación maestro-alumno, mucho más radicales que el propuesto por los métodos activos; es así que el grupo puede asumir su propia responsabilidad, hacerse cargo del conjunto de actividades escolares.

El interés por los aspectos institucionales en educación, que en este movimiento es central, surge principalmente en Europa en las últimas décadas: el grupo escolar no es algo aislado, sino que está inmerso en una institución y por tanto, regulado por las normas y reglamentaciones que ella sustenta, aunque ni alumnos ni profesores tengan plena conciencia de ello.

Se toma conciencia por sus seguidores de que para lograr cambios en la educación, es imprescindible la transformación de las instituciones sociales. "Es ilusorio, afirma G. Ferry, que pensemos en la posibilidad de elucidar las relaciones humanas viendo únicamente el aspecto interpersonal de ellas y dejando de lado los factores institucionales, es decir, todas las determinaciones que vienen de la estructura misma de la institución"(4,5).

Especialmente en Francia se observa un gran interés por la pedagogía institucional. En 1967 se crea el "Grupo para la renovación de las instituciones pedagógicas", dirigido por M. Lobrot, cuyo objetivo fundamental es la transformación de las instituciones escolares y universi-

tarias, para definir "un nuevo medio educativo, donde el individuo pueda expandirse" (11).

Se afirma que este movimiento está sustentado en la Sociología revolucionaria desarrollada después del año 1950, en estrecha relación con movimientos marxistas que propugnan cambios radicales en las instituciones sociales.

La pedagogía institucional se caracteriza por la autogestión y el análisis permanente de esta autogestión grupal en el sistema de referencias de la institución.

La clase es una institución que puede ser cuestionada por maestros y alumnos. La acción del grupo está sujeta, por lo tanto, a constantes análisis y perfeccionamientos.

La función del docente se basa en la no-directividad y en el fomento de la autogestión y el análisis institucional.

Al aplicar el análisis institucional al contexto escolar, distingue dos tipos de instituciones que están en constante interacción: la externa y la interna. La "institución externa" impone programas y reglamentos; sin embargo, en el interior mismo de la clase se va desarrollando la "institución interna", definiéndose nuevas relaciones entre maestros y alumnos; el grupo se autoadministra, determina sus metas, actividades, métodos y medios de trabajo, con ayuda del profesor que funciona como "experto", al servicio del grupo.

En la actualidad la autogestión, en el marco de la pedagogía institucional, se presenta como un instrumento de análisis crítico de la sociedad, un medio de transformación de la institución y un proyecto de formación de los participantes, que pone de relieve las relaciones de poder existentes en la educación y en el sistema social en el que está inmersa.

### 3. Algunas experiencias autogestionarias en América Latina

En este apartado sólo se mencionarán algunos de los principales hitos en las reflexiones y prácticas innovadoras en la educación latinoamericana; un análisis más completo del tema puede encontrarse en la obra de A. Piuggrós (8).

Debe destacarse que en estas experiencias los procedimientos autogestionarios forman parte de movimientos por reivindicaciones sociales de más amplio alcance.

La figura de Simón Rodríguez (1771-1854), mentor de Bolívar, ocupa un importante lugar en este quehacer. De este maestro por excelencia se afirma que: "La utopía rousseuniana tiene en este pensador su más fuerte exponente latinoamericano" (8,302).

En las primeras décadas del presente siglo se producen importantes sucesos sociales como la Reforma Universitaria en 1918, en Córdoba, Argentina, cuyas banderas de libertad de cátedra, autonomía universitaria y gobierno co-gestionario se tornan rápidamente en movimientos políticos que motivaron las luchas de varias generaciones.

En los años 20 se desarrolla un intento de "educación socialista" en Yucatán, México, el cual influyó notablemente en algunas experiencias autogestionarias como las transformaciones a la escuela, bajo la dirección de Augusto César Sandino, durante la guerra antiimperialista librada en Nicaragua, y las de Farabundo Martí, en El Salvador. Estas experiencias educativas diferían sensiblemente de los modelos vigentes en la época, principalmente por el papel activo y participante que conferían a los educandos.

Más recientemente se hace sentir la influencia de Paulo Freire en el pensamiento y prácticas pedagógicas progresistas de la región. Del mismo se ha afirmado que:

"Ninguna propuesta transformadora autogestionaria, cogestionaria, democrática, para la educación latinoamericana puede ignorar la utopía y las experiencias freirianas" (8,310). Por su importante aporte al pensamiento pedagógico actual, este autor se trata especialmente en capítulo aparte.

En los años 60 se producen en la región toda una serie de intentos por transformar la educación, bajo la influencia de la situación política y social imperante y por la presencia esperanzadora de la Revolución Cubana. Existe un fuerte rechazo por las instituciones escolares, que son incapaces de satisfacer las crecientes demandas de la población y resolver los problemas sociales que ésta sufre. El énfasis de estos cambios está puesto en la democratización de la enseñanza y en el rechazo del autoritarismo de la escuela. Sin embargo, estas experiencias no resultaron exitosas pues respondían más a modelos impuestos por instituciones extranjeras que a las propias realidades que debían transformar.

El rechazo a la institución escolar llega al punto extremo con Iván Illich (1971), quien condena la escuela y la educación obligatoria por considerarlas formas de sometimiento y dominación. Este autor sostiene la necesidad de la autogestión educativa en su forma más radical.

En 1973 comienza a desarrollarse en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, (México), un proyecto autogestionario de transformación de la universidad, no sólo técnico, sino también político, encabezado por representantes de ciertas tendencias marxistas junto con los de otras, desarrollistas y modernizantes.

Se plantean la transformación de la orientación, el contenido, el método, y la función social de la enseñanza universitaria, mediante la participación plena y democrática de todos sus integrantes, en la que "cada quién sea el artífice de su propia formación". (2,4.)

Esta experiencia ha sido muy debatida, algunos la consideran fracasada, pues ha enfrentado numerosos obstáculos y limitaciones, por diversas causas como: fallo de precisión de sus bases conceptuales, premura en su aplicación, ausencia de los medios necesarios para lograr los objetivos deseados (falta de preparación de sus medios, dificultades organizativas como instancias autogestionarias que fueron eliminadas o distorsionadas en la práctica).

A pesar de estas dificultades, ésta es, sin dudas, una experiencia que merece seguirse con atención; su influencia se ha extendido a otros países y representa lo que sus partidarios llaman "un gran salto hacia adelante", en el panorama de la educación tradicional de la región. Como balance de éste movimiento se afirma que: "los docentes tienen ya una nueva actitud frente a la enseñanza y los alumnos frente al conocimiento; la universidad misma, aquí y ahora, frente a su realidad interna y social". (2,7).

Para valorar la importancia de la corriente educacional autogestionaria es necesario sopesar sus logros y limitaciones.

Estas reflexiones y prácticas pedagógicas han influido considerablemente en la aparición de nuevas concepciones con respecto a los propios objetivos y estructura de la institución educativa, las relaciones entre profesores y alumnos, la estructura de la clase y la índole de las actividades educativas.

La autogestión es una alternativa de transformaciones que obliga a la escuela a redefinir su papel en la educación y su modo de funcionamiento. En este sentido las concepciones y prácticas autogestionarias han enriquecido el pensamiento pedagógico progresista, a pesar de que la aplicación de estas ideas comporta toda una serie de dificultades.

A nuestro juicio, resultan aportes en esta tendencia el papel asignado al grupo y a su propia gestión en la for-

mación y desarrollo de la personalidad, y el reconocimiento de las necesidades e intereses individuales y grupales como base del aprendizaje.

Fomentar la autonomía y la posición activa en el proceso educativo es sin duda un logro, sin embargo, encierra el peligro de fomentar una libertad "a ciegas" y "sin límites", en niños y jóvenes en plena formación, renunciando al papel de orientador y modelo que es condición sine qua non de todo profesor. Algo similar ocurre con los contenidos de la enseñanza, si éstos se reducen sólo a aquéllos directamente vinculados con los intereses y necesidades conscientes de los estudiantes, pueden ser realmente parciales y fragmentarios, especialmente en aquellos grupos de alumnos provenientes de ambientes desfavorecidos cultural y económicamente.

Para su aplicación práctica la autogestión debe vencer toda una serie de obstáculos, ya que se enfrenta directamente al sistema establecido, por lo que requiere la transformación de las relaciones de poder y de comunicación en otros sectores de la vida social, supone cambios en la organización de la gestión de la escuela, en los reglamentos, actividades, programas, presupuestos, recursos y sistemas de evaluación.

Requiere además de cambios de actitudes y preparación psicopedagógica en docentes, y autoridades, así como la modificación de los hábitos desarrollados por los estudiantes a lo largo de su formación.

Estas dificultades hacen que la mera declaración de principios autogestionarios no implique su manifestación inmediata, si no que la misma se va alcanzando a través de un proceso que puede resultar bastante traumático.

Por otra parte, no existe un modelo único para el establecimiento de la autogestión. Cada establecimiento elabora su modo de funcionamiento, por lo que resulta imposible establecer generalizaciones que faciliten su aplicación.

¿Es posible fomentar una escuela autogestionaria en sociedades clasistas? Como habíamos señalado, es imposible ignorar la estructura social en la que está inmersa la escuela, esto, sin dudas, impone límites a su alcance. Sin embargo, la autogestión puede jugar un importante papel como "revelador" de las contradicciones sociales, por el análisis crítico profundo que hace de la sociedad; de ahí su importancia como medio de concientización, para la formación de los ciudadanos que han de vivir en ella y transformarla.

La importancia de la autogestión educativa para la transformación de la enseñanza ha sido subrayada por la UNESCO, ante las graves limitaciones de la educación en el mundo. A partir del estudio de sus experiencias se han elaborado recomendaciones acerca de la importancia de la autogestión, la cogestión y la enseñanza mutua, como vías para el perfeccionamiento de la organización y funcionamiento de la escuela, pronosticándose que, a pesar de parecer irrealizables e ilusorios, el movimiento en este sentido irá en aumento (12).

Se subraya como especialmente valioso en estas experiencias la posibilidad de asegurar el ejercicio de los derechos democráticos de los participantes en el proceso docente, de promover la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, la superación de las formas autoritarias de enseñanza, la descentralización y la desburocratización de la actividad educativa.

En nuestras condiciones sociales, sin la presencia de una clase dominante interesada en subyugar a otra, la posibilidad de aplicación exitosa de la autogestión educativa parece no sólo factible, sino también recomendable, especialmente si se tienen en cuenta los requerimientos a que hemos hecho referencia antes. Principalmente en la formación universitaria de pre y postgrado, la experimentación de procedimientos autogestionarios podría enriquecer nuestra práctica docente.

# EL ENFOQUE PERSONALISTA EN LA PSICOLOGIA Y SU INFLUENCIA EN LA PSICOLOGIA NO DIRECTIVA

*Otmara González*

- Sustentados en los cambios de función económica y social que ha experimentado la escuela de hoy, y en el hecho de que la educación que requiere el mundo contemporáneo no puede limitarse a transmitir conocimientos o desarrollar hábitos o habilidades intelectuales, sino a formar la personalidad total del niño, a desarrollar en cada persona todas sus potencialidades, se plantea la necesidad en esta nueva situación de estructurar y modernizar no sólo los programas, los métodos, sino el propio *status* y la índole de la contribución de la educación al logro de este resultado. Por ello se propone
- un nuevo modelo de educación que se opone a la concepción de la enseñanza tradicional.

Puede afirmarse que la educación en cualquier nivel de enseñanza presenta dos aspectos: a) la institución escolar transmite a las nuevas generaciones los productos elaborados por las culturas precedentes: conocimientos técnicos, actitudes sociales, valores; b) en este proceso de transmisión se trata de que el alumno asimile de una manera personal estos elementos de la cultura, busque su propio desarrollo y en fin, enriquezca con sus iniciativas y creaciones el patrimonio cultural. Estos dos aspectos de transmisión y de individualización deben marchar juntos y ser implícitos entre sí. El éxito de la transmisión se alcanza sólo cuando el alumno ajusta a sus propias perspectivas el mensaje transmitido. Por tanto, el logro de este equilibrio es uno de los objetivos fundamentales de todo sistema educativo.

• Sin embargo, en la pedagogía tradicional prevalece la transmisión y sólo se apela al esfuerzo personal del alumno para asegurar mejor el hecho de dicha transmisión. El papel que generalmente desempeña el profesor mantiene a los alumnos en la dependencia y la pasividad, debido a que los modelos tradicionales encarnan una concepción de la autoridad centrada en la persona del profesor. La dependencia y la pasividad son las características más comunes de los alumnos mientras que toda la iniciativa y la actividad es reservada para el profesor.

Después de un buen número de años de estudios no se concibe siquiera la posibilidad, de que los alumnos propongan, organicen, investiguen aquello que pueda ser de su interés en el marco de la vida escolar. Esta concepción de la autoridad que sustenta el modelo tradicional de enseñanza carece de eficacia en el mundo actual.

• En oposición franca a este modelo ha surgido un modelo inspirado en los teóricos del yo y del sí mismo pero sobre todo en la terapia no directiva de C. Rogers y en los principios de la dinámica de grupos que este autor asimila en su trabajo terapéutico y educativo. Profundamente influenciado por las ideas de J. Dewey, Otto Rank, de W. James, Rogers madura sus conceptos teóricos y prácticos de psicoterapia con profundas inspiraciones pragmáticas, existencialistas, mezcladas con algunos matices psicoanalíticos. El pensamiento de Rogers, esencialmente subjetivo, existencial, utiliza así algunos conceptos del psicoanálisis y de la Gestalt.

• El ser profesor de diversas universidades norteamericanas (Universidades del Estado de Ohio (1940), Chicago (1945), Michigan (1957) y por último Wisconsin) conjuntamente con su labor como terapeuta, hizo que cada vez más Rogers tratase de modo coherente tanto sus relaciones individuales con clientes, como sus relaciones de grupo con sus estudiante y colegas. La orientación no directiva o centrada en el cliente, descubierta y practicada en su clínica debía ser extendida a la pedagogía. De esta forma se inició lo peculiar de su orientación única en la terapia y la pedagogía: una orientación centrada en el desarrollo de las personalidades que lo rodeaban y en las condiciones de su crecimiento existencial, poniendo en práctica una metodología cada vez más reflexiva y profunda.

## ***Conceptos fundamentales del enfoque personalista***

• La idea fundamental del enfoque personalista de C. Rogers consiste en reconocer una disposición fundamental en los seres humanos, una necesidad de desarrollo personal que denominó "tendencia actualizante". "Todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar todas

personalidades de modo que favorezcan su conservación y su enriquecimiento" (8, 162). A su vez en el centro de su terapia está la idea de que todo individuo tiene la capacidad "...latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo y de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesaria a un funcionamiento adecuado". (2, 255).

► La primera tendencia dirige el desarrollo de la persona haciéndole elaborar una imagen de sí mismo, como una forma dinámica de organización y reorganización, de elevación y de preservación, como una *gestalt*. De esta forma vive en armonía mientras sean compatibles la experiencia que vive y la que elabora progresivamente en su "yo". Los elementos de experiencia que concuerdan con la imagen del yo se hallan a la disposición de la conciencia, en tanto que aquellos que no concuerdan con dicha imagen son interceptados. La idea del yo aparece por tanto, como un mecanismo regulado del comportamiento" (8, 173).

• Para ejercer adecuadamente su función, la noción del yo debe ser realista, y para esto es necesario que se fundamente en la experiencia auténtica del sujeto, cuya condición esencial es la "libertad de experiencia".

• Otra de las nociones básicas de esta concepción, "consiste en que el sujeto se sienta libre de reaccionar y de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como él cree que debe hacerlo" (2, 256).

• En estas condiciones el sujeto puede mantener el afecto y el aprecio de las personas que le son importantes aún expresando sin alterar, sus opiniones y actitudes más íntimas. Esta libertad existe cuando el sujeto se da cuenta de que "le está permitido expresar su experiencia, sus pensamientos, nociones y deseos tal como él siente e independientemente de su conformidad con las normas sociales y morales que rigen su ambiente" (2, 256). De esta forma la libertad experiencial sólo queda limitada por las normas jurídicas; las normas morales no deben actuar para frenar la libertad que debe tener todo individuo a expresar sus opiniones y afectos.

Como la personalidad debe desarrollarse dentro de la relación con los demás, surgen procesos constantes de revisión y modificación de la imagen que cada uno se traza de sí mismo. De acuerdo con la teoría de Rogers, cuando el individuo siente el peso de las normas morales y sociales sobre él, generalmente deja de expresar sus sentimientos o les da un giro indirecto, es decir, expresa exactamente lo contrario de lo que siente. Pero, al tratar así de disimular y disfrazar sus sentimientos para asegurarse el cariño de los que quiere, llega a ser incapaz de saber qué es lo que siente de verdad. Cuando esto sucede la experiencia o algunos elementos de ella no tienen libre acceso a la conciencia lo que produce desarreglos más o menos graves en el sistema de comunicación interna y repercusiones sobre la conducta del individuo. Este mecanismo de acción opera según el autor a un nivel inconsciente.

• Lo esencial de este sistema de comunicación interna consiste en lo siguiente: cuando la libertad experiencial del sujeto está amenazada, no le está permitido experimentar sus sentimientos sin arriesgar las condiciones de las que dependen sus actualización, o sea, el afecto y la estimulación de los que tienen un papel importante en su vida. La angustia que esta posible pérdida le ocasiona, lo lleva a reprimir la exteriorización de sus sentimientos y hasta su propia existencia. Al lograr así las condiciones de conservación y revalorización del yo, el sujeto tiende a adoptarlos como modo de vida. "Inconscientemente adopta (en lenguaje psicodinámico "internaliza") las normas que gobiernan su grupo y que le transmiten sus "personas criterio", es decir, los que juegan un papel importante en su existencia" (2, 258). Pero como una parte de la experiencia vivida, real, escapa a su conocimiento, el control de su conducta se le escapa en la misma medida. A partir de este momento empiezan a producirse decepciones y sinsabores, y el sujeto empieza a estar confuso, desorientado, en resumen, neurótico.

• Este peligro de dependencia y deformación de su experiencia amenaza a toda la personalidad. Rogers considera que en estas circunstancias el individuo puede ser orientado por un especialista (psicólogo, terapeuta, pedagogo, formador, o por los propios padres) teniendo en cuenta ciertas condiciones.

• En primer lugar, este especialista debe : ser, en el momento en que se relaciona con la persona en cuestión : paciente, alumno, hijo), una *personalidad relativamente bien unificada e integrada*, es decir, congruente. Debe mostrarse tal como es, sin actitudes defensivas, sin sobreactuación: sus sentimientos deben estar asociados con lo que expresa. Como segunda condición, el especialista debe brindar una atención sostenida a todo lo que expresa la persona que quiere ayuda, mostrando lo que Rogers denomina *consideración positiva incondicional*. "Si todo lo que una persona expresa (verbalmente o no, directa o indirectamente), a propósito de sí mismo me parece igualmente digno de respeto o de aceptación, o sea, si no desaprucho ni rechazo ningún elemento así expresado, experimento con respecto a dicha persona una actitud de consideración positiva incondicional". (2, 274).

• Una tercera condición consiste en manifestar con respecto a su interlocutor una "compresión simpática", es decir, tratar de sentir su mundo privado, su sistema de valores y de referencias más íntimas como si fueran propias. "Sentir las iras, los temores y las confusiones del cliente como propias, pero sin que la ira, el temor o la confusión repercutan sobre aquellos, tal es la condición que tratamos de describir" (6, 109).

Como última condición, Rogers precisa que el especialista debe tener la capacidad de comunicar algo de lo que él experimenta en esos contactos. Para ello utiliza la técnica del reflejo (o del espejo) mediante la cual el

especialista repite los mensajes del cliente teniendo en cuenta lo que éstos contienen de implícito y de total, indicando la comprensión de las mismas con una "consideración positiva incondicional". Al respecto Rogers señala:

- "Nuestra experiencia nos enseña que cuando estas... condiciones se cumplen, se produce invariablemente un proceso de cambio. Las percepciones rígidas que el cliente había adoptado consigo mismo y con los demás se distienden y empiezan abrirse a la realidad... Con ello aprende a mostrarse más abierto a la totalidad de su experiencia... Aprende a vivir más intensamente lo que experimenta... Se convierte en una personalidad más fluida, en evolución, capaz de aprender más" (citado en 6, 110).

La concepción de la personalidad humana y de su desarrollo elaborada por C. Rogers tiene un mérito fundamental indiscutible: destacar el aspecto íntimo, subjetivo y personal, sus regularidades principales y las relaciones que lo caracterizan. Reconoció el papel importante que desempeña el yo del sujeto que hasta ese momento, o bien se hallaba supeditado al dominio del inconsciente, como en el psicoanálisis, o bien no se consideraba como un elemento de aprendizaje. Por otra parte, en la teoría de Rogers se demuestra la significación que tiene para el desarrollo de la personalidad del individuo un clima de aceptación y respeto por parte de la sociedad y de la persona o agentes sociales fundamentales. Destaca la necesidad que tiene el ser humano de una valoración positiva, de una aceptación de su persona para el normal desenvolvimiento de su actividad y para el desarrollo de su personalidad.

- Desde un punto de vista ético, la concepción de Rogers es además, si la comparamos con la teoría psicoanalítica, una visión optimista de las posibilidades del ser humano. Enfatiza sobre todo, la bondad inherente al hombre. Las desviaciones mentales que pueden surgir en el individuo son un resultado de fuerzas ambientales negativas que intervienen en el proceso de actualización siempre creador y revitalizador. Siendo consecuente con esta posición, Rogers dio mayor énfasis a la personalidad creadora, autoactualizadora que a la no creadora.

- Sin embargo, vista en sus aspectos más generales, la teoría de Rogers constituye una concepción que explica el desarrollo de la personalidad y el comportamiento del ser humano como movido por una tendencia interior, capaz de guiar y regular el conocimiento y ajuste de sí sin ningún vínculo ni en su origen, ni en su proceso de expresión con determinantes externos. Esta tendencia es inherente al individuo, las influencias externas sólo pueden propiciar su expresión de manera de lograr un funcionamiento óptimo o entorpecerla, influencias éstas que repetidas veces conduce al individuo hacia la neurosis. Teniendo en cuenta esto podemos considerarla como una expresión intermedia de las teorías del desarrollo espontáneo, que como regla consideran un principio general que se encuentra en la base del

desarrollo y que lo rige, no jugando las condiciones externas un papel esencial, y de las teorías de la convergencia de dos factores, de una parte los factores biológicos individuales, de otra, las influencias externas, expresiones ambas del analismo que aún caracteriza a la Psicología tradicional.

De esta forma las causas del desarrollo psíquico se conciben dentro, absolutizándose así uno de los aspectos fundamentales del psiquismo humano. Esta determinación interna de la actividad humana que puede ser cierta en una relación determinada (por ejemplo, una conducta puede estar motivada por un deseo que surge en el individuo), es falsa en otra relación, pues todas las propiedades o procesos psíquicos surgen en la actividad humana que se realiza en determinadas relaciones sociales y condiciones de vida, en un mundo de objetos.

• Además, la teoría de Rogers es esencialmente fenomenológica. Al abordar el mundo interior, subjetivo no ve la relación que se da entre lo subjetivo y lo objetivo. Analiza la determinación psíquica del comportamiento humano y no como lo psíquico por su origen procede de la relación del sujeto activo con la realidad natural y social. Por eso a lo largo de su teoría, vemos de manera reiterada como lo que interesa no son las condiciones objetivas reales de existencia, el carácter de las relaciones que el sujeto establece en su medio, sino la percepción que el sujeto tiene de esos fenómenos.

Este análisis algo detallado de la teoría de C. Rogers se justifica por la influencia tan marcada sobre las tendencias de la pedagogía no directiva, se ha desarrollado con fuerza sobre todo desde la década de los años 60. ¿En qué consiste, en esencia, la pedagogía no directiva? ¿Cuáles son sus rasgos fundamentales?

## ***La orientación no directiva en la pedagogía***

Analizaremos ante todo en qué consiste la función no directiva del profesor o pedagogo para más adelante referirnos a los procedimientos adoptados por el propio Rogers en su experiencia docente.

Para asegurar una relación de comprensión, el profesor debe ante todo desconfiar de las posiciones de influencia que emanan de su propia persona. Su tarea no consiste en reformar, cambiar, diagnosticar o valorar el comportamiento, las necesidades u objetivos de los demás, sino en facilitar las condiciones en las cuales pueden actualizarse las capacidades de autodeterminación del alumno, tanto en el plano social como en el individual.

• Partiendo del criterio rogeriano de que "el cliente posee en potencia, competencia necesaria para la solución de sus problemas" o para la

adquisición de conocimientos, el centro de la evolución y de la formación, así como el de la evaluación se hallan en él y no en los demás, incluso en el caso en que éstos sean especialmente competentes. En su experiencia Rogers elaboró un camino consecuente con el deseo de propiciar el desarrollo de los individuos, al de la orientación no directiva, rompiendo con los comportamientos que encierran una actitud de desconfianza en las posibilidades humanas, de pesimismo con respecto al prójimo que se evidencia en frenar hasta cierto punto, el libre desarrollo de potencialidades en el individuo, constriñéndolo a programas de enseñanza o aprendizajes estrictos. Al hacerlo así esta orientación directiva a juicio de Rogers, lo hace dependiente, impide el autocontrol en el individuo, crea barreras, e inhibiciones, especialmente en materias de aprendizaje y de adquisición de conocimientos.

Rogers previene contra las actitudes demasiado prudentes, a adoptar sólo parcialmente una relación de acogida, de "consideración incondicionalmente positiva" y de "comprensión simpática". Este retraso sólo produce una dependencia de la cual luego es más difícil desprenderse, conduce a no comenzar nunca con el pretexto de que no ha alcanzado el suficiente grado de madurez. Para esto, es necesario que el pedagogo se depure de las intenciones y actitudes anteriormente adoptadas para evitar el inmiscuirse, de forma inadvertida, en la personalidad de los alumnos y que logre un dominio de los comportamientos metodológicos para poner en práctica una "consideración incondicionalmente positiva", desembarazada del filtro de los juicios y valores conformistas sobre el prójimo. Por último, se precisa la precaución de no imponer sus puntos de vistas, adoptando en su lugar una actitud tolerante de modo que cada cual pueda descubrirse a sí mismo de un modo verdadero, construir sus valores originales y adquirir los conocimientos necesarios para la satisfacción de sus necesidades y el despliegue de su personalidad. Sobre estas bases se erige la orientación no directiva.

• ¿Cuál es el procedimiento seguido por Rogers en su enseñanza de la psicología? Desde el inicio reúne a sus estudiantes, coloca los materiales que estima necesarios en una mesa y propone una serie de posibilidades a las que confiere un valor y a las cuales se ajusta precisando que ellas no significan una imposición a los estudiantes. A éstos corresponde decidir de forma individual, empleando al máximo sus iniciativas y espontaneidad.

• Para él nada que compete a los estudiantes, sus intereses y preocupaciones, debe quedar descartado sobre la base de que un conocimiento puede ser adquirido realmente sólo cuando está ligado a situaciones consideradas como cuestiones personales (regla de comprensión simpática).

• A continuación Rogers explica su disposición a funcionar en calidad de experto o como fuente de enseñanza (*resource finder*) sólo si se le pregunta, con la condición de que los estudiantes "se sientan libres para aceptar o

rechazar esta oferta". Ante toda necesidad de información, se halla en disposición de buscar junto con los estudiantes sus vías de obtención (regla de consideración positiva incondicional). De esta forma, los objetivos y los contenidos a tratar quedan en gran parte condicionados por los estudiantes, a partir de las propuestas iniciales del profesor.

• Seguidamente Rogers adopta una posición receptiva, de escuchar. Esta etapa puede ser penosa y algo duradera por lo aferrado que se encuentran los alumnos a las formas dependientes tradicionales, el grado de desconcierto que se crea entre ellos, lo que encierra una de las dificultades que contiene el trabajo con esta orientación.

El clima que surge a continuación de la presentación hecha por el profesor ha sido descrito con acierto por un estudiante:

"Puedo acordarme de las primeras reuniones. Tensión... actitud defensiva... largos períodos de silencio profundo... *explosiones impulsivas* de hostilidad... rápidos destellos de intuición acá y allá. Nos costaba mucho superar este bache, tan dependientes nos hallábamos aún de la autoridad habitual. Nos rebelábamos contra el hecho de tener que asumir la responsabilidad de nuestra propia instrucción. Queríamos recibir algo de su parte... Muchos de nosotros pasamos por momentos difíciles, antes de libramos de esta dependencia. Algunos ni siquiera lo consiguieron..." (el subrayado es nuestro). (6, 117-118.)

• La gradual transformación que se operó en este estudiante se puede inferir de sus afirmaciones finales siguientes, enviadas al propio Rogers:

"...Me sentía libre por completo en aquella clase. Podía asistir o dejar de hacerlo... podía llegar con retraso o marcharme antes de hora. Podía hablar o guardar silencio. Aprendí a conocer más a fondo a muchos estudiantes. Se me trataba como a un adulto. No experimentaba ni la menor presión por su parte. No tenía necesidad de complacerle, no tenía la obligación de creerle. En ningún otro curso he leído tanto como en el suyo y además, fueron las lecturas más significativas y eficaces que he hecho nunca. Tengo la impresión de que esta confianza en mí mismo se traslada a otros estudios..." (6, 118).

• Este relato describe la evolución del clima pedagógico y la relación alumno-profesor que se establece en esta tendencia tal como se produce en aquellas personalidades que lograron desembarazarse de una actitud de dependencia ante la orientación no directiva sostenida por el profesor. El propio Rogers ha destacado ante un grupo de profesores en Harvard, otras consecuencias que de manera lógica se desprenden de las anteriores:

- Esta experiencia implicaría la renuncia a toda enseñanza. Aquellos que desearan aprender algo se reunirían con este objeto.
- Quedarían abolidos los exámenes, pues éstos sólo podrían medir conocimientos sin valor.

- Por la misma razón sería necesario abolir todos los diplomas y menciones honoríficas.
- Por idéntico motivo, quedarían abolidos los diplomas en su calidad de títulos de competencia.
- Otra implicación sería la de que convendría renunciar a la exposición de conclusiones, pues es evidente que nadie adquiere conocimientos válidos por medio de conclusiones. (119-120.)

Estas afirmaciones extremas causaron gran impresión en el auditorio. A partir de entonces, en distintos países se ha efectuado de un modo u otro distintas experiencias no directivas, algunas de las cuales han tomado también elementos del psicodrama de Moreno y de la dinámica de grupos de Lewin. Son interesantes en este sentido los trabajos de Daniel Le Bon, J. P. Brugidooy y M. Pages en grupos de adolescentes y de estudiantes universitarios. Y aunque se han señalado ventajas en lo concerniente a los aspectos ya mencionados -interés de los participantes, implicación personal en las tareas- se han resumido errores y fracasos en su aplicación dadas por las siguientes exigencias:

- La aplicación del método requiere de una seria preparación teórica y práctica por parte del profesor.
- Se requiere de cierto tiempo en dependencia de las características de los estudiantes hasta lograr suscitar el nacimiento de un grupo para abandonar las actitudes dependientes ligadas a los años de enseñanza tradicional.
- Consecuentemente se requiere de ciertas condiciones de local de modo que se propicie el diálogo generalizado entre los miembros del grupo.
- Es necesario que el grupo con el cual se trabaja sea pequeño en números de miembros (no debe pasar de 17) de modo que se propicie la participación, las interrelaciones entre los miembros del grupo.
- Consecuentemente este tipo de enseñanza resulta ser excesivamente costosa.
- El margen de no directividad que asume, atenta contra el necesario equilibrio que debe existir en la enseñanza entre transmisión cultural e individualización, en favor casi exclusivamente de esta última.

Además, sus pretendidos intentos de democratización de libertad de expresión no siempre caracterizan la adquisición de contenidos. el análisis de modelos sociales que le proporcionen al estudiante instrumentos de lucha por sus derechos. Estas relaciones democráticas de estilo no directivo pueden ser el modelo idóneo para impedir u obstaculizar la efectiva liberación del hombre de su condición de dominado. Como señala J.

Libaneo (4, 74) "un punto de vista realista de la relación pedagógica no rechaza la autoridad pedagógica expresada en la función de enseñanza".

Estamos de acuerdo además con este autor en que resulta incongruente la dicotomía entre métodos directivos y no directivos, entre enseñanza centrada en el maestro y enseñanza centrada en el alumno. Tales dicotomías disminuyen el papel del maestro o profesor como mediador de la cultura de los contenidos que explica como si tales producciones, resultado del desarrollo de la cultura humana fueran siempre imposiciones dogmáticas que no aportaran nada nuevo. Como justamente señala este autor "...no hay alumnos o grupos de alumnos aprendiendo solos ni tampoco hay un docente enseñando a las paredes. Existe una confrontación del alumno, su cultura y la herencia cultural de la humanidad, entre su modo de vivir y los modelos sociales deseables para un proyecto nuevo de sociedad. Y hay un docente que interviene, no para oponerse a los deseos o necesidades, sino para ayudar a superar sus necesidades, y crear otros, para ganar en autonomía, para ayudarlo en su esfuerzo por distinguir la verdad del error, para ayudarlo a comprender las realidades sociales y su propia experiencia" (4, 75.)

No obstante todos estos cuestionamientos, los resultados obtenidos en esas distintas experiencias no son despreciables. El legado más importante que nos ha dejado este modelo de proceso pedagógico consiste a nuestro juicio, en haber evidenciado la necesidad de trabajar más a partir de las necesidades individuales de cada alumno. Aunque el principio de la individualización del proceso de enseñanza ha estado presente entre aquellos que propugna la enseñanza tradicional, generalmente no se ha garantizado en el proceso por el propio carácter que tiene este tipo de enseñanza, que da poco margen para la consideración de las cuestiones referentes al sujeto de aprendizaje.

En particular este enfoque ha tenido su influencia en modelos curriculares que enfatizan el papel del estudiante en la conformación del currículum, y en el desarrollo del proceso (sistema de instrucción personalizada, modelos globalizadores y otros). Consideramos que los procedimientos metodológicos desarrollados por C. Rogers y seguidores convenientemente introducidos en determinados momentos del proceso de enseñanza, pueden ser un arma eficaz para aumentar el grado de implicación personal, así como todas las consecuencias psicológicas que de ella se derivan en las distintas tareas que se plantean en el proceso.

# 7

## La pedagogía 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 Jaboatão, 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 explota-

ción, 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 estos 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 recepciona 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 temas de carácter universal (continentales, regionales, nacionales), se pueden focalizar en el tema de un mismo continente o de continentes distintos con similitudes históricas en temas. 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, contiene en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas 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. 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 nece-

sidad 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, positivas, 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 in-

terdisciplinario 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.

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 a 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" (1).

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" (7).

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 a las realidades sociales y a los intereses y necesidades de los educandos.

# 8

## La pedagogía 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 ontogenético 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 trastearse 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 escuela de Epistemología Genética de J. Piaget y las prácticas pedagógicas basadas en ella, por su importancia y difusión, será tratada en capítulo aparte.

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 cognitivas 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 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 relacionadas con la enseñanza.

Se han puesto 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 repercusión posterior.
- **Estructuración:** Creación de una nueva estructura para retener y utilizar nuevos datos que no sean incluibles 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 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 continua-

rá 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 para 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.

# Jean Piaget y la pedagogía 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 funda-

mentalmente en escuelas privadas de enseñanza pre-escolar y escolar que tratan de superar la enseñanza tradicional o los enfoques conductistas. Según J. H. Flavell (3) 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 embar-

go, 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 infiera 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, evi-

tando 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.

# 10

## Modelo de investigación en la acción

Miriam González

Otmara González

En el campo de las ideas pedagógicas se han acentuado en los últimos años concepciones que conciben la enseñanza y el aprendizaje como actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes. Una de las variantes más representativas de esta tendencia es el modelo de investigación en la acción, que surge como alternativa frente a concepciones pedagógicas tradicionales, modelos curriculares como el vertebrado en torno a objetivos y formas de desarrollar la investigación educativa que limitan el alcance de sus propósitos y resultados.

En 1981, la Deakin University, Victoria, Australia, acuñó una definición con una fuerte orientación a la prácti-

ca educativa, donde se plantea que la investigación en la acción "es un término utilizado para denominar a un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica y planificación educativas. Estas tienen en común la utilización de estrategias de planificación de la acción, llevadas a la práctica y sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes de esta acción están plenamente integrados e implicados en todas las actividades". (6, 255)

No obstante la referencia anterior al área educativa, el concepto de "investigación en acción" tiene connotaciones metodológicas y epistemológicas más generales, que se extienden al campo del quehacer profesional e investigativo de las ciencias sociales. Aunque para algunos autores es un procedimiento metodológico, una estrategia de innovación y activación; para muchos constituye una modalidad de la investigación participativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella.

Toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos mientras que toda acción es la modificación intencional de una realidad dada. "La investigación en la acción es la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada, como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación-acción el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro, o debido al otro" (3, 1).

El término investigación en la acción fue propuesto por el psicólogo alemán Kurt Lewin a fines de la década del 30 en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social determinado. El término surge en Estados Unidos, a donde Lewin emigró en 1933. Lewin (1890-1947) trabajó a partir de 1933 durante dos años en la Universidad de

Stanford, después en la Universidad de Iowa; en 1944 se convirtió en el jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts.

La aceptación de este término en el campo de la investigación social y particularmente en la educativa toma fuerza en las décadas más recientes sustentada en el empeño de variar la práctica tradicional de concebir la investigación educativa dentro del paradigma de las ciencias naturales, por cuanto se considera que dicho paradigma restringe la investigación educativa y contribuye a su formalismo y reduccionismo. En estas consideraciones está presente el empeño de preservar, en la investigación experimental, la especificidad del objeto de estudio que es a su vez, en alto grado, sujeto activo de su propio desarrollo y transformación; la complejidad de dicho objeto en el sentido de que en él intervienen muchas variables en interacción mutua, no lineal; la atención a las relaciones que se establecen entre el investigador y el objeto de estudio, entre otros factores, todos los cuales confieren determinada peculiaridad a la investigación social (y educativa).

En la actualidad se considera a L. Stenhouse (fallecido recientemente) uno de los representantes más connotados de la investigación en la acción en el campo educativo. Stenhouse, quien trabajaba en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de Inglaterra, introduce el término en la teoría curricular como "modelo de investigación en la acción"; en su obra *Investigación y desarrollo del currículum*. Este autor tiene como fundamento una marcada orientación cognitiva del proceso educativo, interesándose por las nociones de comprensión, significado y acción. John Elliot, del mismo centro y colaborador de L. Stenhouse continúa desarrollando activamente los trabajos con esta orientación y ha sido participe principal de su introducción y amplia divulgación en España, a partir de seminarios celebrados en distintas partes de ese país en la década del 80.

Las características atribuidas a la investigación-acción permiten comprender de modo más preciso su manifestación en el campo de la práctica docente, tanto en lo referido al papel del profesor, de los estudiantes y la relación entre ambos, como en la concepción del proceso docente y del currículum. Se establecen como rasgos de esta modalidad investigativa:

- El problema nace en la comunidad, que lo define, analiza y resuelve.
- Su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados. Los beneficiarios son los mismos miembros del grupo o comunidad.
- Exige la participación plena e integral de la comunidad durante toda la investigación. Esta participación suscita una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y moviliza en vistas a un desarrollo endógeno. Al mismo tiempo la participación de la comunidad posibilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante, activa.

En la enseñanza estos postulados se manifiestan en la actividad de los estudiantes como integrantes de "la comunidad" interesada, participe y comprometida en el proceso de aprendizaje; al igual que en la actividad de los profesores como docentes e investigadores educativos. El modelo pedagógico contempla el currículum desde presupuestos que parten del reconocimiento de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje, se opone a concepciones lineales y atomizadoras del pensamiento, a modelos simplificados y reduccionistas de este proceso.

El currículum se concibe como proceso, "...como proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constitu-

yente del mismo" (2, 143). "...Como una exploración a través de la cual se investiga y se remiten a pruebas los presupuestos de partida". Por eso el currículum está dirigido no sólo a que se desarrolle el conocimiento, sino también a cómo se desarrolla el conocimiento.

Este modelo supone un replanteamiento de la función docente que no es entendida aquí como la ejecución de una programación previamente determinada sino que es el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno y ante la sociedad en su conjunto.

En esta perspectiva no se establece una separación tajante entre quién diseñó el currículum y quién lo desarrolla. Los profesores reconocidos así como profesionales de la enseñanza y tomando en consideración los aportes que le pueden ofrecer los alumnos, elaboran el plan que comenzarán a ejecutar con una gran disposición a cualquier replanteamiento de él como consecuencia de su desarrollo y de la contrastación de ideas.

Esta concepción del diseño curricular modifica a su vez la de su evaluación, que es entendida así como auto-evaluación, al no ser ajenos a la figura del profesor ni al proceso tal como él transcurre, ni a los sujetos que lo desarrollan. Al no plantearse el currículum en términos de objetivos y de resultados alcanzados, al no separarse sus componentes, ni aceptarse la división entre el momento de la elaboración, el de puesta en práctica y el de evaluación, se concibe en forma única y dinámica el procedimiento de su elaboración y desarrollo que recaen en el profesor. Es en su desarrollo que el currículum se constituye en un proceso abierto a las innovaciones que surgen del análisis y reflexión de la práctica.

La garantía de que el currículum no quede en manos del azar y la improvisación descansa en el supuesto de una sólida formación científica y psicopedagógica del profesor y en el compromiso que éste asume en relación con la calidad del aprendizaje del estudiante.

Como un presupuesto básico del proceso docente se establece que la enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión que lleva aparejada la copia de apuntes por parte de los estudiantes. Por ello el profesor debe problematizar los contenidos y demás componentes del proceso (objetivos, métodos, formas); propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, la experimentación, el trabajo del grupo; y provocar la reflexión y la toma de postura crítica ante cualquier problema, situación o hecho, estimulando la investigación y protegiendo la divergencia de puntos de vistas.

El proceso tiende a conformarse con los pasos básicos de la investigación en acción de modo que se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes:

- La formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor.
- La búsqueda de soluciones.
- La prueba de soluciones.

El aprendizaje es consecuencia lógica del propio trabajo de investigación sobre la práctica de aquel que lo efectuó. En dicho proceso investigativo se integran como participantes, tanto el profesor como los estudiantes, lo que rompe en determinada medida la contraposición tradicional entre alumno-profesor.

El modelo del proceso supone, por tanto, un concepto activo de aprendizaje que se entiende como una actividad propia del alumno, autodirigida por él. Al profesor le corresponde, según esta concepción asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo - que desarrolle la comprensión personal sobre los temas objetos de debate- y que los estudiante asuman una postura responsable ante su aprendizaje. El profesor, al mismo tiempo, responde por la calidad del aprendizaje, de ahí que se habla de una responsabilidad compartida.

Un aspecto de indudable interés en esta tendencia pedagógica es el referido a la figura del profesor como profesional. Respecto al ejercicio de su profesión se procura reivindicar la autonomía de decisiones e intervención en el proceso instructivo, así como la responsabilidad que deviene de su quehacer profesional.

En relación con su profesionalidad se subrayan los requisitos de su preparación que permitan sea simultáneamente, docente e investigador, al decir de Alvarez Méndez (1, 147), "en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículum, en la sociedad)".

El impacto de esta tendencia pedagógica en la práctica educativa actual, parece ser aun restringido. Se constata una creciente difusión en el plano de las ideas, pero son pocas las referencias, que hemos encontrado, relativas a experiencias concretas de aplicación y sus resultados; aunque es de suponer que existan. Se reportan experiencias iniciales y propuestas de nuevos currículum sobre la base de esta concepción, en países como México, Venezuela, Ecuador. Es este último se está intentando actualmente diseñar y aplicar en algunas universidades un sistema modular que tiene como ejes fundamentales la investigación y la reconstrucción o producción crítica del conocimiento y se plantea como una variante recomendable para el diseño y desarrollo de un módulo, la investigación en la acción.

La aplicación de las concepciones contenidas en esta tendencia al diseño y desarrollo curricular, y a la enseñanza en general, presenta una serie de interrogantes diversas. ¿En qué medida satisface o se adhiere a una u otra concepción epistemológica? ¿Se adiciona a ella planteamientos de otras corrientes pedagógicas contemporáneas? ¿En qué medida se han comprobado sus postulados en aplicaciones concretas? ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan en su aplicación?

Consideramos que en los fundamentos y propuestas de L. Stenhouse y en otras alternativas propuestas por diferentes autores, se observa una posición cercana a la epistemología pragmática, mixtificada por otras concepciones propias de las tendencias cognitivas e individualistas de la psicología norteamericana. No obstante, en la fundamentación de aplicaciones recientes se encuentran intentos serios para su justificación desde los postulados de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.

Muchas de las ideas sostenidas en este modelo tienen una validez incuestionable en tanto se corresponden con características esenciales del proceso de asimilación y con requerimientos actuales de la formación profesional de nivel superior; lo que hacen sean reconocidas y compartidas por otras tendencias pedagógicas. En este sentido se puede destacar el activo papel del estudiante en la actividad del aprendizaje, el reconocimiento de su responsabilidad en el acto de aprender; el énfasis en la utilización y la consecuente apropiación del método investigativo durante la asimilación de los contenidos de enseñanza; la proyección hacia una posición de compromiso social del estudiante y del profesor respecto a su realidad profesional y social. Por demás, resultan particularmente interesantes en nuestra opinión, las consideraciones respecto al profesor como profesional y las funciones y responsabilidades que debe asumir en su actividad.

Consideramos que sería factible y aconsejable estimular la realización de experiencias de este corte, en la enseñanza de disciplinas o asignaturas de algunas carreras de la educación superior, lo que permitiría a su vez, precisar los requerimientos que tiene su aplicación y las adecuaciones pertinentes, para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los aspectos más "oscuros" y controvertidos, a nuestro juicio, radica en la concepción del diseño

curricular (como momento necesario de una enseñanza orientada conscientemente por objetivos sociales trascendentales), que en este modelo parece enlazarse peligrosamente con el propio desarrollo curricular y descansar en las consideraciones individuales de profesores y estudiantes, en un momento determinado y en circunstancias específicas. Asumir que la garantía contra el azar y la improvisación del currículum radica en la preparación científica y psicopedagógica y en la responsabilidad del profesor, tiene sin dudas una alta cuota de utopía. Por otra parte es considerable el riesgo de obtener una enseñanza muy empírica debido a su excesiva contextualización.

Lo anteriormente señalado no significa subvalorar la idea de la necesaria implicación del profesor en la fase de diseño curricular y concebirlo como un simple ejecutor de una programación previa, ajena, que conduce a una práctica, cuando menos, no comprometida. Es imprescindible rescatar dicha idea y proyectarla en su adecuada dimensión.

Finalmente es obligado destacar las potencialidades de la investigación en la acción en cuanto al impulso y desarrollo de la investigación educativa y al aumento de la capacitación de los docentes como profesores e investigadores. Al implicarlos en la identificación, el análisis crítico y la búsqueda de soluciones, con un enfoque científico, de los problemas que ellos mismos reconocen como necesarios, se constituye en un motor de perfeccionamiento de la enseñanza, de la formación permanente de los docentes, abre un espacio propio de estudio e investigación experimental transformadora.

# 11

## Teoría crítica de la enseñanza

Adela Hernández Díaz

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 para ello se hace referencia a ideas de otros autores que se identifican con la misma.

En esta línea son numerosos los investigadores que aunque con diferentes matices, coinciden en que cualquier teoría educativa para responder a las necesidades actuales de formación, debe rechazar las nociones positivistas

de racionalidad, objetividad y verdad. Es decir, concebir el conocimiento sólo con carácter instrumental, así como reclamar la necesidad de proveer al sujeto de medios que le brinden orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados adquiridos en la vida.

Otro aspecto importante que plantean estos autores 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.

De esta forma 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 autoreflexión 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, indisociables de la realidad social. Valora la institución como instrumento de apropiación del saber, que está al servicio de los intereses populares. •

En este sentido 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, mas 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.

Un 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 se ubica en el grupo de las tendencias pedagógicas progresistas, en tanto parte de un aná-

lisis crítico de las realidades sociales, y le asigna un fin sociopolítico a la educación.

Dentro de este grupo, la crítico - social de los contenidos, 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.

Lo anteriormente planteado, revela 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.

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, 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.

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 para estimular a los estudiantes.

En general los exponentes de esta corriente teórica 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 esta tendencia 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.

En este sentido se valora al profesor como mediador en el proceso de adquisición de conocimientos que él explica, conocimientos que no son dogmáticos, sino que alcanzan niveles superiores en el propio proceso de intercambio con el estudiante. Es en este intercambio donde el profesor debe propiciar que sea el alumno quien "descubra" la veracidad de sus conclusiones cognoscitivas.

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 procura recuperar al docente como de las transformaciones de la práctica y no como simple servidor de las recetas ya establecidas, sin mayor sentido y complejidad. Con este propósito el profesor puede a través de la producción teórica, identificar elementos

que le permiten arribar a nuevos conocimientos sobre su realidad.

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 colaborativa 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 más 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 transmisible 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 la democracia.

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-aprendizaje, debe asumir el profesor. 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 el 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-estudiante, que los lleve a ambos a construir el 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 (7) 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 mas 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 esta tendencia, 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 apoyan su soporte teórico, fundamentalmente en 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 individual, dado el gran peso que le otorga al aprendizaje grupal.

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.

De igual forma esta nueva propuesta genera una serie de reacciones psicológicas en los actores del proceso, como son miedo de estudiantes y profesores ante la nueva situación, sensación de pérdida de tiempo al comienzo de las actividades y angustia por la poca estructuración de las acciones que se acometen, en la realización del proceso de enseñanza.

Finalmente consideramos que todos estos análisis y reflexiones, de gran valor teórico, no ejemplifican la teoría como tal, sino que se limitan a examinar sus bondades, quedando un reclamo de las reales posibilidades de su aplicación.

## Bibliografía

1. Albert, E. Crítica al libro "Teoría Crítica de la Enseñanza" de W. Carr y S. Kemmis. Notas inéditas.
2. Barco, S. Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Revista "Dialogando" Chile No 11, 1986.
3. Carr, W. y S. kemis "Teoría crítica de la enseñanza". 1988, Barcelona España.
4. De Alba, A.: Coincidencias entre pensamiento crítico en México y la pedagogía liberal, Folleto, México, 1989 .
5. Giroux, H. : "La política de educación y cultura", en: Sociedad, cultura y educación, pp 63-71 ENEF, UNAM, México, 1989.
6. Libaneo; J.C. y otros: " El campo pedagógico, cuatro visiones latinoamericanas", Revista Educación del pueblo, Uruguay, 1989.
7. Ortega, F.: La identificación de la profesión docente", en: Cuadernos de Pedagogía, Noviembre, No 186, Madrid (s.a).
8. Panza, M. Opción Crítica en la Didáctica. Perfiles Educativos. Julio-Diciembre, 1992, No doble 57-58, UNAM. CISE.
9. Pérez, E. : "Problemática general de la didáctica", unidad 11. Problema general de la didáctica, folleto (s,a).

# 12

## El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica

Otmara González

En la Psicología contemporánea se ha ido desarrollando en el curso de este siglo un enfoque epistemológico con amplias perspectivas de aplicación en aquellos tipos de sociedad que promuevan el desarrollo individual de todos los miembros, a través de su inserción social como sujetos de la historia. Este enfoque, originado a partir de la escuela histórico-cultural de L. S. Vigotski y seguidores, tiene en la actualidad una repercusión que rebasa las fronteras de su país de origen. Si bien los postulados fundamentales de esta escuela abren horizontes en la psicología en diferentes direcciones, a los

efectos de este artículo nos centraremos en el análisis de aquellas ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable de orientar el proceso pedagógico.

Por su fundamento psicológico, el interés de este enfoque se centra principalmente en el desarrollo integral de la personalidad. Este proyecto que se propone superar aquellas tendencias tradicionales que han dirigido su interés sobre todo a la esfera cognoscitiva del hombre, tiene necesariamente que partir de un determinado referencial teórico sobre la personalidad y su formación, sobre la esencia del hombre, su origen, la naturaleza del conocimiento y de su realidad. Como marco teórico-metodológico fue seleccionado el materialismo dialéctico e histórico, aplicado de una forma creadora por Vigotski a la ciencia psicológica, provocando así una verdadera revolución en esta ciencia. L. S. Vigotski fue el primero en concretizar las posiciones fundamentales del materialismo dialéctico e histórico en la concepción de la psique no de manera mecánica, tradicional, sino como guía metodológica, como encuadre epistemológico.

La definición marxista de la <sup>personalidad</sup> que la identifica como "conjunto dinámico de seres humanos vinculados por lazos mutuos que tienen siempre y donde quiera un carácter sociohistórico" (10,74), en la cual se señala su determinación universal, esencial, tiene una significación fundamental para una teoría de la enseñanza, consecuentemente elaborada a partir de este fundamento. La esencia de cada individuo consiste así en el sistema de individuos interactuantes entre sí, sólo en cuyos marcos es posible que cada uno de estos individuos sea lo que es.

De ello se deduce, que comprender científicamente la personalidad, descubrir las leyes de su origen y desarrollo, es posible sólo en el caso en que se dirija la atención al todo concreto, es decir, a la unidad de fenómenos diversos en cuyo interior existe la personalidad, en un espacio-tiempo en el cual interactúan los hombres

como una formación histórica y cultural creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad. De aquí que en el enfoque histórico-cultural de la psicología "...el eje que, como espiral dialéctica organiza y genera todos los demás conceptos, es el historicismo" (22,59).

Una personalidad determinada es la expresión singular, única e irrepetible de ese conjunto de relaciones pero necesariamente limitado, mediante los cuales se vincula a través de contactos directos o de forma mediatizada. A través de una numerosa cantidad de vínculos, un individuo se relaciona con los demás, incluso con aquellos con los que nunca ha tenido y posiblemente no tendrá contacto directo. La esencia de cada individualidad, como la de la personalidad, debe por esto buscarse en el conjunto concreto de estas relaciones mediatizadas de forma multilateral por las cosas.

Esta concepción por supuesto no implica desconocer al cuerpo biológico del hombre, portador de esa personalidad; antes bien, la personalidad es la síntesis superior del cuerpo orgánico del hombre, su peculiar relación social consigo mismo mediatizada a través de la relación con otros cuerpos (otros hombres) con la ayuda de los objetos exteriores, naturales o productos de la cultura. Sólo en el interior de este sistema es posible la aparición de la capacidad humana de relacionarse consigo misma como otro, es decir, el surgimiento de la individualidad específicamente humana. Quiere decir, sólo a través del conocimiento del otro, de sus peculiaridades, modos de actuación, de sus formas de interacción, es posible lograr un conocimiento de sí, un desarrollo de las potencialidades propias en las formas culturalmente establecidas. El curso de este proceso, sus momentos de tránsito, han sido ampliamente estudiado por la psicología.

El hecho de que ninguno de los tipos de actividad y formas de relación entre los hombres esté predetermi-

nado morfológicamente representa una gran ventaja, ya que, gracias a ello, todos estos modos de actividad vital pueden funcionar como "órganos funcionales" de la actividad humana, es decir, asumir la realización de cualquier tipo de actividad en el curso de la vida. En esto consiste su extraordinaria capacidad de plasticidad y de recuperación mediante la compensación.

En el momento de su nacimiento el bebé es sólo potencialmente una personalidad en la medida en que las relaciones humanas, en cuyo sistema está incluido, no presenta un carácter mutuo; durante algún tiempo se mantendrá siendo centro de las acciones que sobre él se dirigen. El proceso de su conversión en personalidad, en sujeto, en portador de la actividad social, se produce sólo cuando él mismo comienza a realizar su actividad, primero con la ayuda de los adultos, y después sin ellos; cuando hace suyos los modos humanos de actividad social que existen fuera, tanto las formas establecidas de relación entre los hombres, como sus formas de actuación con los objetos.

El carácter irrepetible de cada individuo se explica así por las particularidades de su status sociohistórico, por sus condiciones sociales de vida, por la especificidad del sistema de interrelaciones de su micromedio en cuyo interior se forma su personalidad, a partir de las funciones elementales contenidas en su biología en el momento de su nacimiento.

La repercusión de esta concepción para la psicología y para la pedagogía es enorme. A partir de ella es posible superar los enfoques dualistas que la psicología empírica hereda del siglo XVIII, basados en un marco referencial cartesiano y post-cartesiano que parte de la separación del individuo y de la sociedad, aunque pretenda luego ver su relación. El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico. Sin embargo, el hecho real de que la concepción dominante en psicología sea la que parte de su separación,

incluso desde su definición, para después analizar su interrelación, requiere la contraposición de concepciones sobre su unidad que permita desde un inicio colocar al ser humano en su medio social, político, económico y analizar el origen y desarrollo de esta individualidad en el contexto histórico cultural en que se desenvuelve su vida.

A partir de esta concepción general se ha desarrollado una serie de ideas importantes que constituyen la base para la elaboración de una psicología nueva. Entre ellas se destacan:

- El carácter activo de los procesos psíquicos. El punto nodal del proceso de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad, con su atributo esencial: el ser actividad productiva, transformadora.

El proceso de apropiación de la cultura humana transcurre a través de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. A través de ella el hombre modifica la realidad y se forma y transforma así mismo.

La particularidad principal de la actividad es su carácter objetual: toda actividad tiene un objeto cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

La investigación de los elementos constitutivos de la actividad objetual, su estructura sistémica y la unidad estructural entre la actividad externa, práctica y la interna, psíquica fue desarrollado por A. N. Leontiev y sus colaboradores en Jarkov desde la década del 30, entre los que figuraron P. Y. Zinchenko, A. V. Zaporozhets, P. Y. Galperín y otros.

El estudio más detallado de las etapas en la formación de la actividad interna a partir de la externa, el papel de cada uno de los momentos funcionales de la actividad -orientación, ejecución y control-; de las transformaciones

que sufre la acción en este proceso -abreviación, generalización, automatización- como resultado de lo cual adquiere un carácter específicamente psíquico, fue elaborado durante los siguientes 30 años por P. Y. Galperín.

Esta concepción constituye la aplicación consecuente de los principios metodológicos originados en la concepción de Vigotski. En particular, el papel de la actividad de orientación-investigación que tiene lugar en el plano de la imagen, de la representación mental, su definición como objeto de la psicología y las transformaciones cualitativas que experimenta la acción en el camino de su conversión en actividad psíquica interna constituyen aportes sustanciales de su concepción.

- La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación, y por tanto, siempre, de una forma u otra, tiene un carácter social.

En íntima vinculación con la actividad, la comunicación se produce desde el nacimiento del niño a través de formas extraverbales. En sus inicios, también el lenguaje surge como medio de comunicación y acompañante de las acciones objetales, y sólo después, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar y dirigir el pensamiento del niño, se convierte en función mental interna.

El acento puesto en el carácter social de la actividad, la importancia que Vigotski otorgó al lenguaje como sistema privilegiado de signos, el carácter inicialmente interpsicológico de los procesos testimonian la importancia dada por este enfoque a la actividad conjunta.

- El concepto de la actividad no puede ser examinado separadamente del concepto de conciencia. La conciencia del hombre se origina en su vida real, como producto no de un conocimiento de la realidad, sino de la relación que establece con su realidad, y constituye

una nueva forma de reflejo psíquico cualitativamente distinta. Así, el principio de la unidad de la conciencia (en general, psique) y la actividad es central en la comprensión de la naturaleza de lo psíquico.

Fueron necesarios siglos para liberarnos de identificar lo psíquico con la conciencia. El reconocimiento de esta unidad implica como premisa la existencia de un psiquismo animal anterior a ella. Si bien el hombre es capaz de realizar complejos procesos de adaptación, regulación de su actividad por los objetos de una situación dada, sin tener clara conciencia de sus acciones, requiere, no obstante, el funcionamiento consciente, cuando pretende hacer o cambiar de aspecto las cosas, según un modelo o diseño previamente fijado, cuando se propone lograr una representación de algún aspecto de la realidad.

En esta comprensión, el problema fundamental consiste en entender que en el producto de la actividad del hombre no está implícita la imagen, la representación que luego, al duplicarse, se concientiza, como considera el punto de vista empírico-subjetivo, sino en concebir qué en este producto lo que está implícito es la actividad, el contenido objetual que supone en sí y caracteriza esencialmente a la propia actividad.

El primer punto de vista empírico subjetivo destaca, en primer lugar, la circunstancia de que la producción del objeto mediante la actividad tiene como premisa la conciencia, o sea, la existencia en el sujeto de ideas, propósitos, planes, esquemas, modelos -fenómenos psíquicos en los cuales se objetivizan los productos de la actividad-. Como señala A. N. Leontiev en esta concepción la actividad "...solamente cumple en relación con los contenidos de la misma una función transmisora y una función de refuerzo de sus contenidos". (11,30)

En el segundo, el problema fundamental estriba en entender la conciencia como producto subjetivo "...como una forma transformadora de manifestación de aquellas rela-

ciones, sociales por naturaleza, que se realizan en virtud de la actividad del hombre en el mundo material" (11,30).

Este enfoque de la conciencia varía radicalmente el planteamiento del problema fundamental de la psicología: la correlación de la imagen subjetiva y del objeto externo y la tergiversación creada por el postulado de la inmediatez que parte de admitir que las influencias externas provocan directamente en nosotros una imagen subjetiva.

Para que el producto de la actividad se concientice es necesario no sólo que se produzca en la actividad el tránsito de su contenido objetual a su producto, sino también que a través del lenguaje (producto y medio de comunicación entre los que participan en la producción), él se convierta en medio de comunicación entre los que participan en su elaboración. En sus significados -los conceptos- el lenguaje tiene un contenido objetual, material, pero completamente liberado de sustancialidad. Así, una cosa es un objeto material; sin embargo, la palabra "cosa" no contiene ninguna cantidad de sustancia.

Por supuesto, este proceso de génesis de la conciencia humana la caracteriza solamente en las edades más tempranas. Posteriormente, la conciencia humana se libera de su vínculo directo con la actividad productiva; a través de una serie de cambios deviene forma universal de reflejo psíquico: "La conciencia imagen deviene también conciencia-actividad. Comienza a parecer emancipada de la actividad externa práctico-sensorial, más aún, a dirigirla". (11)

- El carácter mediato de los procesos psíquicos es una de las ideas centrales del enfoque histórico-cultural, elaborado por D. Uznadze en los años 20 que supera el postulado de la inmediatez, al subjetivismo y al atomismo de la psicología empírica tradicional.

El postulado de la inmediatez afirma que la psique es algo dado internamente al sujeto en las estructuras ce-

rebrales o en el alma, y no generado en su existencia real, en el espacio y en el tiempo de sus interrelaciones activas con el mundo.

Un rasgo fundamental de la actividad transformadora del hombre es su carácter mediatizado por el instrumento que se interpone entre el sujeto y el objeto de la actividad. En el proceso de desarrollo histórico de la humanidad entre el hombre y la naturaleza se interponen objetos materiales y espirituales, productos del trabajo humano que constituyen una segunda naturaleza, la naturaleza social, la cual somete a la primera a leyes de orden superior.

Estableciendo una analogía con los instrumentos de trabajo que mediatizan la relación del hombre con la naturaleza, Vigotski señaló además, que ciertos "instrumentos" especiales (los signos) se interponen a su vez entre la función natural y su objeto. La función mediatizadora del signo se explica sólo a partir de la esencia social del hombre que condiciona una nueva forma de relación con la naturaleza. Surge así un nuevo principio de relación del comportamiento que supone el sistema de signos y su función de significación que distingue a los hombres de los animales.

De esta forma, los procesos psíquicos tienen únicamente un carácter interpsicológico, es decir, se dan en el marco de las relaciones entre las personas, y sólo más tarde adquieren un carácter intrapsicológico, forman parte de su actividad interna y mediatizan el tránsito hacia las funciones psíquicas superiores.

- La transición del carácter interpsicológico de los procesos psíquicos a su condición de proceso interno, intrapsicológico, fórmula avanzada que, según M. Shuare, implica una revolución en la comprensión de lo psíquico, ocurre a través del proceso de interiorización, ley general del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Al referirse a ella Vigotski señala: "En el desarrollo psíquico del niño toda fun-

ción aparece en acción dos veces, en dos planos: primero en el social, y luego en el psicológico; primero entre las personas como una categoría intersíquica, y luego dentro del niño como una categoría intrapsíquica" (citado en 22,6).

Previo a la interiorización es necesario analizar, según Vigotski, el proceso de exteriorización de la operación psíquica natural mediante el signo, más tarde el proceso interpersonal en el cual él opera como un medio para orientar o dirigir el comportamiento ajeno, y finalmente su interiorización, cuando ejerce esta misma función en el sujeto. Este proceso de interiorización, y al mismo tiempo de surgimiento de su función mediatizadora, fue denominado por este autor "implantación del signo".

- El análisis psíquico de la actividad y la conciencia revela sus cualidades sistémicas generales. En consecuencia, en este enfoque no se dirige la atención hacia la determinación de las peculiaridades de los procesos psíquicos aislados (percepción, memoria, pensamiento). Todos ellos existen a uno u otro nivel de las relaciones del sistema; el hombre, como integridad psíquica empírica, manifiesta sus propiedades en todas las formas de interacción en que participa. Por eso, aunque la investigación de estos procesos constituye una tarea especial, su estudio no es independiente de los enfoques y vías de solución de los problemas de la actividad y la conciencia.

El reconocimiento de este carácter integral del psiquismo humano condujo a Vigotski a analizar las relaciones de dos esferas tradicionalmente escindidas en las escuelas psicológicas existentes: la esfera cognoscitiva y la afectiva.

En el primer capítulo de Pensamiento y lenguaje, Vigotski señala: "La primera cuestión que surge cuando hablamos de la relación del pensamiento y el lenguaje con respecto a los restantes aspectos de la conciencia,

es el de la vinculación entre la inteligencia y el afecto. Como se sabe, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia y del aspecto afectivo, volitivo, es uno de los defectos fundamentales y radicales de toda la psicología tradicional" (26,21). Más adelante señala: "El análisis que divide al todo complejo en unidades ...muestra que existe un sistema dinámico de sentido que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que en toda idea se contiene, reelaborada, una relación afectiva del hombre hacia la realidad representada en esa idea. Permite descubrir el movimiento directo que va de la necesidad de los impulsos del hombre a la determinada dirección de su pensamiento, y el movimiento contrario, desde la dinámica del pensamiento a la dinámica del comportamiento y la actividad concreta de la persona. (26, 21-22)

## 1. Su concepción del aprendizaje

En las obras de Vigotski se encuentran ideas muy sugerentes relacionadas con su concepción del aprendizaje, los mecanismos de este proceso, la relación entre aprendizaje y desarrollo; entre pensamiento y lenguaje que pueden constituir el fundamento de una nueva teoría y práctica pedagógica capaz de dar respuesta a los retos que enfrenta la sociedad contemporánea.

Para Vigotski el aprendizaje es una actividad social, y no sólo un proceso de realización individual como hasta el momento se había sostenido; una actividad de producción y reproducción del conocimiento mediante la cual el niño asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más tarde en la escuela, además, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social.

Este concepto del aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con otros sujetos (el profesor y

otros estudiantes) sus acciones con el objeto con la utilización de diversos medios en condiciones sociohistóricas determinadas. Su resultado principal lo constituye las transformaciones dentro del sujeto, es decir, las modificaciones psíquicas y físicas del propio estudiante, mientras que las transformaciones en el objeto de la actividad sirven sobre todo como medio para alcanzar el objetivo de aprendizaje y para controlar y evaluar el proceso.

Vigotski le asigna una importancia medular a la revelación de las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje por la repercusión que este problema tiene en el diagnóstico de capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza. La concepción de Vigotski supera puntos de vista existentes hasta el momento sobre esta relación y abre una nueva perspectiva. Para él lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. De aquí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante. Resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina "zona de desarrollo próximo" que se define como "...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver 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" (27,7).

Esta zona define funciones que aún no han madurado, que se hallan en proceso de maduración, en estado embrionario, a diferencia de las que define el nivel de desarrollo real: funciones ya maduras, productos finales

del desarrollo. En esta concepción, la maduración no se refiere a un proceso estrictamente biológico, sino a los modos de actividad ya internalizados. A las primeras, Vigotski las denominaba "capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" como podrían denominarse las segundas. La determinación de esta zona permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva (lo que está en curso de maduración) lo cual permite trazar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectarlas hacia el futuro.

La repercusión que esta concepción tiene en una teoría de la enseñanza es trascendental. En las concepciones tradicionales, la influencia del medio y de los diferentes contextos socio-culturales, dentro de los cuales es posible incluir la propia enseñanza y la institución escolar en que se desarrolla, juega en algunos casos el papel de marco, de escenario en el cual se expresan las capacidades individuales producto de la maduración, o en el mejor de los casos, de condiciones que pueden favorecer en mayor o menor medida el curso de ese desarrollo individual.

La zona de desarrollo próximo ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica. A partir de la afirmación "...que el 'buen aprendizaje' es sólo aquel que precede al desarrollo", las instituciones escolares y la pedagogía deben esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer" ...en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo" (Idem,9).

A partir de las interacciones que se producen en el micromedio institucional y de la clase, de los tipos de actividad que en ella se desarrollan, es que se puede explicar el proceso de formación de la personalidad del educando, "...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en coope-

ración con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" (Idem 10).

Desde este punto de vista, el aprendizaje organizado que se produce en condiciones pedagógicas no equivale a desarrollo, aunque si desencadena una serie de procesos evolutivos que no podrían darse al margen del aprendizaje. Por esto, el proceso evolutivo, el desarrollo "va a la zaga del proceso de aprendizaje".

Este análisis, como subraya Vigotski, altera la tradicional opinión que supone que una vez que el estudiante efectúa una operación o muestra alguna adquisición en el proceso de su aprendizaje, ha logrado un desarrollo de sus funciones correspondientes. De hecho, tan sólo ha comenzado ese desarrollo. Por tanto, la principal consecuencia que se desprende de este análisis del proceso pedagógico es demostrar que el dominio inicial de cualesquiera de las acciones de aprendizaje sólo proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de procesos internos sumamente complejos. El análisis psicológico y el descubrimiento de esta red subterránea, interna de procesos en desarrollo es una tarea de suma importancia.

Una segunda consecuencia, no menos importante, es que a pesar de este vínculo entre aprendizaje y desarrollo, ninguno de los dos se realiza en igual medida, de forma paralela y biunívoca; existen por el contrario, relaciones dinámicas muy complejas entre estos dos procesos que no pueden quedar atrapados en fórmulas invariables. "En los niños, ha afirmado Vigotski, el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta" (27,11).

Por eso, toda disciplina escolar, cada actividad específica que se realiza, posee una relación particular con el curso del desarrollo del estudiante que incluso varía de acuerdo no sólo con los estadios por lo que pasa en

su vida, sino con sus propias particularidades individuales. Ello justifica con creces el estudio pormenorizado de cada aspecto, de cada tema en particular, desde el punto de vista de la función que desempeña en el desarrollo de la personalidad del estudiante.

¿Qué implica para la pedagogía seguir una concepción del enfoque histórico-cultural?

Ante todo supone desde nuestro punto de vista, partir del carácter rector de la enseñanza para el desarrollo psíquico, considerándolo como fuente de ese desarrollo. Lo central en el proceso de enseñanza consiste en estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante se eleve mediante la colaboración, la actividad conjunta, a un nivel superior. Partiendo de lo que aún no puede hacer solo, llegar a lograr un dominio independiente de sus funciones.

Desde un punto de vista social general, implica tener clara conciencia de las ideas y valores que mueven el desarrollo social perspectiva de la humanidad en función de las condiciones sociohistóricas del presente, la historia de las ideas y valores sociales en sus hitos fundamentales, las características del sistema de relaciones y vínculos de la institución y del grupo en los que se inserta el estudiante, los recursos de que dispone para movilizar a sus miembros.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje, significa colocarlo como centro de atención a partir del cual se debe proyectar el proceso pedagógico. Supone utilizar todo lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano al estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje.

Aunque Vigotski, al tratar el tema de la interacción entre enseñanza y desarrollo, limitó el concepto de zona de desarrollo próximo al aprendizaje escolar, este concepto tie-

ne una trascendencia que desborda los marcos de esta institución. La creación de condiciones favorables de interacción y colaboración que se pueden dar desde que el niño nace, en el marco de su familia y las que pueden ocurrir en los marcos más amplios de los diferentes contextos institucionales, de la comunidad y otros, pueden sin dudas ser interpretados y reorganizados con el objetivo preciso de favorecer el desarrollo del hombre, creando condiciones sociales adecuadas para el despliegue máximo de sus posibilidades. Sólo así se podrá conocer todo lo que es capaz el ser humano cuando se le brindan las condiciones propicias para su desarrollo.

↳ En lo relativo al estudiante, implica utilizar todos los resortes de que dispone en su personalidad (su historia académica, sus intereses cognoscitivos, sus motivos para el estudio, su emocionalidad) en relación con los que aporta el grupo de clase, involucrando a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje.

↳ Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante; de sus particularidades personales, la relación de comunicación en sus distintos tipos de función (informativa, afectiva y reguladora) que permita un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

Los fundamentos de esta concepción encontraron una rápida resonancia en los científicos e investigadores del campo de la educación. Aparte de los clásicos estudios de V. Davidov, y D. Elkonin en escuelas experimentales en las cuales se demostró el logro de niveles superiores de desarrollo de formaciones psicológicas tan complejas como el pensamiento teórico en niños de edad escolar (1,2); son conocidas también experiencias, el desarrollo de importantes categorías y la reformulación de

los principios de enseñanza existentes, por P. Galperín, N. Talizina y colaboradores (3,4,5,23). En Alemania sobresalen en esta dirección los trabajos de J. Lompscher y colaboradores (15) sobre la estrategia de enseñanza de ascenso de lo abstracto a lo concreto (16). Estos trabajos, realizados durante más de treinta años de experimentación con muestras de diferentes edades y procedencias han permitido lograr un nivel de sistematización de una concepción del proceso pedagógico fundamentada en este enfoque.

## 2. Su concepción de la enseñanza

En las situaciones socioeconómicas en las cuales se posibilita la igualdad de condiciones para la plena realización de todos los miembros de la sociedad, y en la cual se priorizan los recursos y se promueven las condiciones para el desarrollo de todas las potencialidades individuales, necesariamente tiene que concebirse un sistema de enseñanza que coadyuve al proceso de transformación social y personal.

Partiendo de la finalidad sociopolítica de las instituciones escolares, éstas se consideran parte integrante del todo social y por tanto, como elemento fundamental en el proceso de transformación de la sociedad en función de los intereses populares. Para lograr este propósito deben garantizar para todos una buena enseñanza, entendiéndose está como la difusión del acervo de conocimientos, métodos, procedimientos y valores acumulados por la humanidad con resonancia en la vida personal del estudiante. En estas condiciones, la tarea fundamental de las instituciones escolares es garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del hombre, preparar al alumno para el mundo adulto, proveyéndolo de instrumentos, de condiciones propicias para todos, de medios de orientación en su realidad para una participación organizada y activa en el proceso eternamente cam-

ante de transformación social. De esta forma, el proyecto escolar responde a las exigencias y necesidades del desarrollo de la sociedad en cada período histórico.

En este nuevo tipo de instituciones escolares la enseñanza se fundamenta en una serie de principios, que aunque existen algunos en la enseñanza tradicional, adquieren en ésta un nuevo significado.

Ante todo, el principio del carácter educativo de la enseñanza. La necesidad de que el ser humano se desarrolle integralmente de forma plena supone que la enseñanza brinde las condiciones requeridas, no sólo para la formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, para el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también para los distintos aspectos de su personalidad.

En correspondencia con este propósito, en la pedagogía se formula el principio de la unidad de la instrucción y la educación. Sin embargo, la propia denominación de este problema ocasiona interpretaciones falsas. El hacer referencia por separado a la instrucción y la educación encierra ya una dicotomía que conduce a pensar que no hay educación durante la instrucción, o que al menos, ambas tienen una existencia independiente que se trata luego de unir, aunque en realidad resulta muy difícil unir lo que de antemano se ha separado.

Esta comprensión inicial ha ocasionado que, aun cuando se formule la unidad de educación e instrucción como un principio de la enseñanza, éste quede como "letra muerta" ya que la separación de la cual se parte conduce a que se formulen objetivos estrictamente educativos sin aparente relación con los instructivos, se organicen actividades específicas y se desarrollen procedimientos de análisis y valoración de diferentes aspectos de la personalidad, sin vínculo alguno con los cognoscitivos. Es decir, que se planifique y organice un sistema pedagógico que pretende lograr esta formación de forma paralela a la instrucción.

Por otra parte, la dicotomía entre instruir y educar, hace seguir la idea de que la formación de la actividad cognoscitiva del hombre, que la apropiación de conocimientos, el desarrollo del pensamiento teórico, de capacidades y habilidades intelectuales y profesionales, que tradicionalmente se consideran como resultado de la instrucción, no constituyen un producto fundamental de la educación. De esta forma, no se toma en consideración el papel de este componente (la instrucción) como condición básica fundamental de la relación del hombre con la naturaleza y con los demás hombres, de su actividad transformadora de la realidad que a su vez contiene, de forma indisoluble, aspectos éticos y emotivos. Por otra parte, estos últimos aspectos de la personalidad, considerados como objeto de estudio e influencia de la educación, no pueden formarse ni expresarse haciendo abstracción de los componentes cognoscitivos, como expresión de la unidad que en el plano psicológico se da entre lo afectivo y lo cognoscitivo.

La verdadera unidad no se logra por la separación y ulterior yuxtaposición de estos dos aspectos, con la organización de actividades especialmente concebidas con la intención de "educar", sino por su tratamiento diferenciado, a la vez que unido, en la propia realización de la instrucción. De lo que se trata es de utilizar al máximo las posibilidades educativas que brinda cualquier situación de instrucción que al ser concebida íntimamente vinculada con la vida de la sociedad y de la profesión, en el contexto sociohistórico en que vive el estudiante, ha de encerrar necesariamente facetas que pueden ser analizadas y valoradas con una perspectiva axiológica, ante la cual se puede adoptar una determinada actitud.

Esto no supone que lo educativo se diluya, o que pierda su especificidad. Antes bien, de lo que se trata es de que, partiendo de actividades o situaciones únicas, se analicen las potencialidades formativas, tanto en el orden cognoscitivo, como el afectivo-valorativo y

comportamental, de las diferentes actividades que ha de realizar el estudiante y de las variadas situaciones docentes en que ha de participar.

Otros principios que adoptan un nuevo contenido (2) o que surgen de esta nueva concepción en la enseñanza, son:

**El principio del carácter científico del proceso de enseñanza**, entendido no de forma estrecha, sino en su dimensión dialéctica como procedimiento especial de reflejo mental de la realidad por medio de la ascensión de lo abstracto a lo concreto en el pensamiento, ligado con la formación de abstracciones y generalizaciones de tipo no sólo empírico sino, sobre todo, de carácter teórico.

Uno de los objetivos centrales del aprendizaje escolar es la asimilación por el estudiante de los conocimientos científicos de su época y la formación en su personalidad de una concepción y una actitud científica hacia los fenómenos de la realidad natural y social, de un pensamiento científico.

La profundización en la realidad que exige este nivel de desarrollo, no alcanzable por vía empírica, a través de una confrontación directa con ellos, plantea el problema de la vía o el método que, trascendiendo lo aparente, lo fenoménico, permita llegar a un conocimiento de la naturaleza interna de los objetos y fenómenos de la realidad, elevarse al nivel de un conocimiento teórico del mundo. La solución de este problema tiene una significación fundamental para todo sistema de enseñanza.

En la dialéctica marxista la vía que permite al pensamiento resolver el problema específico del conocimiento teórico del mundo consiste en "elevarse de lo abstracto a lo concreto". Este método que consiste en moverse de las determinaciones abstractas a la reproducción de lo concreto en el pensamiento, es definido por Marx como "el método científico correcto". Aunque Hegel

fue el primero en concebir el desarrollo del conocimiento como un proceso histórico sometido a leyes y describir la ley del paso de lo abstracto a lo concreto, lo hace en calidad de simple constatación empírica.

Como materialista que es, Marx parte del hecho de que todas las abstracciones y las síntesis que se alcanzan a partir de ellas en el proceso de reconstrucción del mundo por el pensamiento teórico, representan imágenes mentales de los momentos particulares de la realidad objetiva evidenciadas por el análisis.

Por esto, el camino histórico recorrido por las ciencias tiene su punto de partida en lo real y lo concreto sobre cuya base se llega a "abstracciones descarnadas" y de ellas a un sistema, a una síntesis que forma una teoría. Esta relación de la totalidad concreta de la realidad a su expresión abstracta en la conciencia es una condición, una premisa, un momento orgánico del proceso de elaboración de teorías científicas, de la actividad de síntesis de la mente. Cuando el teórico organiza las abstracciones ya existentes en su ciencia, incluso aún cuando ellas ya hayan sido elaboradas con anterioridad, siempre realiza un análisis crítico de ellas, las verifica en confrontación con los hechos, y en consecuencia "...recorre, en cierta forma de nuevo, el proceso que va de lo concreto en la realidad, a lo abstracto en el pensamiento" (9,3).

**El principio de la enseñanza que desarrolla.** A diferencia del principio del carácter accesible de los conocimientos, parte no de las características psicológicas logradas por el estudiante en un determinado período de la vida, sino de la esfera de sus posibilidades de desarrollo -de la zona de desarrollo próximo.

El proceso se estructura de forma de orientar el contenido y los ritmos de desarrollo de formaciones psicológicas a través de la promoción de las acciones que la facilitan, tal como ya ha sido expuesto en el acápite sobre el aprendizaje.

**El principio del carácter consciente**, no limitado como en la pedagogía tradicional a la sucesiva expresión de abstracciones verbales en relación con su imagen sensorial, que en esencia constituyen los mecanismos internos del pensamiento empírico y clasificador, sino como consecuencia de la asimilación de los procedimientos de la actividad del sujeto cognoscente "...para quien la transformación de los objetos, la fijación de los medios de tales transformaciones constituye un componente tan indispensable de los conocimientos como su cobertura verbal" (2, 178).

Sólo es posible llegar a un verdadero nivel de conciencia de los conocimientos cuando los estudiantes no los reciben ya preparados, sino cuando ellos mismos en su actividad revelan las condiciones de su origen y transformación.

**El principio del carácter objetal** señala precisamente aquellas acciones específicas que son necesarias para revelar el contenido del concepto a formar y para representar este contenido primario en forma de modelos conocidos de tipo material, gráfico o verbal. Este principio permite que los alumnos descubran el contenido general de un determinado concepto, como fundamento de la posterior identificación de sus manifestaciones particulares, entendiéndose lo general como la conexión genéticamente inicial que permite explicar el desarrollo del sistema.

La aplicación de estos principios y de la teoría de enseñanza que de ellos se deriva impone la transformación de la forma actual en que se trabajan las categorías pedagógicas fundamentales para la organización y desarrollo de los programas docentes. De manera sintética, pueden resumirse dichas transformaciones en las siguientes:

- Partiendo de que todo conocimiento surge y se expresa en la actividad, los fines de la formación profesional han de estar estrechamente ligados a las exigencias e

intereses del desarrollo social, y en particular del desarrollo de la profesión, y ser definidos en términos de las acciones generales, típicas de la profesión, según la lógica de su realización.

Estos objetivos deben concretarse en las acciones a realizar en las distintas actividades o situaciones docentes, con independencia de la forma de organización que adopten (por disciplina, módulo u otro).

- La definición de los fines u objetivos a lograr determina la inclusión de aquellos contenidos necesarios para garantizar la apropiación de conocimientos y las nuevas formaciones de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de actividad. A su vez la inclusión de determinados conocimientos, más estrechamente ligados con la realización exitosa de una actividad, supone el conocimiento de otros que están en su base, según la lógica de la interrelación que se produce entre los conocimientos científicos. Finalmente, debe considerarse la inclusión de aquellos contenidos que funcionan como instrumentos o medios de realización de la actividad cognoscitiva y profesional en nuestras actuales condiciones sociohistóricas (dominio de idiomas extranjeros, computación, técnicas de dirección y otros).
- El diagnóstico del nivel inicial del estudiante, para determinar, si posee el grado de desarrollo necesario en su actividad cognoscitiva, lográndose así un perfil inicial del alumno. Cuando los alumnos no dominan estos conocimientos o acciones previas es necesario con antelación asegurar su formación, o en algunos casos, planificar su formación durante el propio proceso de aprendizaje.
- En los programas y en el proceso de orientación de contenido, éstos deben organizarse de forma sistemática, revelando las condiciones de su origen y su desarrollo y los contenidos más generales, esenciales que permiten luego que el estudiante deduzca su forma de expresión en los casos particulares.

De esta manera, la apropiación de los conocimientos de carácter general precede a la familiarización con conocimientos más particulares y concretos, en correspondencia con el principio de ascensión de lo abstracto a lo concreto. Al estudiar la fuente objetual-material de unos u otros conceptos, los alumnos deben, ante todo, descubrir la conexión genéticamente inicial, general, que determina el contenido y la estructura del campo de conceptos dados. Es necesario reproducir esta conexión en modelos objetales, gráficos o simbólicos especiales, que permitan estudiar sus propiedades en "forma pura".

Esta organización del contenido conjuga la aplicación del enfoque sistémico en su dimensión estructural-funcional y genética, propiciando así la elevación del nivel teórico y de sistematización de los contenidos. De esta forma, contribuye también a elevar el grado de generalización del estudiante, y de forma más mediatizada facilita la formación de su pensamiento teórico.

Es necesario organizar el proceso de asimilación del estudiante garantizando los tres componentes funcionales en toda actividad; la parte orientadora, la ejecutora y la de control.

La parte orientadora es la que permite al individuo realizar y regular su actividad según su representación de la situación y del objeto de su transformación, de las condiciones en que se produce y de las exigencias que se le presentan. Es lo que el sujeto sabe de la acción y el objeto con el que interactúa, de las condiciones en las cuales debe realizarse. Para asegurar que la orientación del estudiante se adecúe a las características y exigencias de la situación, la orientación del profesor debe ser general, completa y propiciar que ella regule la actividad del alumno de forma independiente, sin la intervención del profesor, quien no debe nunca sustituir la actividad del alumno.

La parte ejecutora exige que el profesor seleccione o elabore las tareas o problemas docentes de acuerdo con el contenido y las habilidades (acciones) que pretende

formar y que proyecte los indicadores para su valoración, de modo que se creen las condiciones para su formación correspondiente, así como para la formación del autocontrol y la autoevaluación por parte del estudiante.

En general, hay que garantizar en los estudiantes el despliegue de aquellas acciones objetales que le permitan revelar el contenido del material de estudio, del objeto de transformación, y reproducir en los modelos su conexión esencial para poder estudiar sus propiedades, sus tipos y niveles de desarrollo, los procedimientos para su transformación. Todo esto exige de forma correspondiente un sistema de tareas docentes, especialmente diseñadas con variaciones en el contenido y en su estructura lógica.

• Los estudiantes deben tener la posibilidad de actuar en los distintos momentos o fases que propician un aprendizaje eficaz; desde las acciones objetales en un plano práctico a su realización en el plano mental, conceptual, atendiendo a los cambios que se operan en las características cualitativas de la acción, que luego funcionan como indicadores de calidad del aprendizaje del estudiante: grado de generalización, de reflexión, de automatización, independencia, de solidez. En especial, es necesario tener en cuenta los momentos de tránsito y de traducción de una lógica de la acción -momento material o materializado del proceso- a una lógica de los conceptos -momento de verbalización, de comunicación en el proceso.

• El control, como componente fundamental del aprendizaje, es un proceso sistemático que se dirige a la acción específica que se realiza y se debe efectuar en gran medida por los estudiantes a partir del modelo o alternativas de modelos que se propongan, y de los indicadores cualitativos más adecuados. Debe incluir siempre que sea posible los procedimientos de comprobación de las operaciones de solución del estudiante. Para facilitar la formación del autocontrol pueden

utilizarse variantes de control mutuo entre dos o más estudiantes que deben favorecer la autovaloración y autorregulación de su actividad.

En su función de retroalimentación para el profesor, el control debe estar dirigido sobre todo a rectificar los errores en el proceso de aprendizaje, y no tanto a ubicar a los estudiantes en una escala o gradiente; con lo que contribuye a eliminar las tensiones y la ansiedad por la nota durante el aprendizaje.

- La evaluación final, al término de una unidad temática o unidad de aprendizaje es un resultado natural de todo este proceso dirigido a valorar en qué medida en el estudiante se han formado los objetivos inicialmente proyectados.
- De los postulados del enfoque histórico-cultural y de su concepción del aprendizaje se desprende la importancia que se adjudica a la actividad conjunta, a la relación de cooperación entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Esta concepción cambia la tradicional relación de autoridad y distancia existente entre ambos participantes del proceso, señala como función fundamental del profesor la orientación y guía del estudiante, con el fin de potenciar sus posibilidades, convertir en realidad las potencialidades de su zona de desarrollo próximo.

La definición del aprendizaje como actividad social conjunta supone asegurar las condiciones -sistema de relaciones entre el alumno y el profesor, tipo de actividad con el objeto de estudio o transformación- para hacer realidad la elevación del estudiante a un nivel superior, como una vía para lograr un dominio independiente de sus funciones. Con esta perspectiva todos los logros de las técnicas de comunicación pedagógica y de entrenamiento sociopsicológico pueden ser procedimientos efectivos para el logro de estos propósitos.

Para ejercer su labor como guía u orientador del proceso de aprendizaje del estudiante, el profesor debe

poseer competencia profesional y edificante calidad humana (18), capacidad para lograr una estrecha y cálida relación con los estudiantes.

Cuando se organiza la enseñanza como actividad conjunta donde interactúan profesor y alumno o alumnos entre sí, se fomenta en los jóvenes el desarrollo de una serie de cualidades de su personalidad, de formas de relación en las situaciones grupales, de intereses relacionados con el estudio. Además, se genera un clima emocional favorable muy eficaz para el aprendizaje. Para ello es imprescindible el fomento de una comunicación pedagógica que atienda de forma equilibrada a las distintas funciones: informativa, reguladora, y afectiva.

Todas estas concepciones del proceso pedagógico, muy novedosas en su momento, tienen aún hoy plena vigencia. Aparte de su importancia y congruencia teórica con el enfoque histórico-cultural, poseen una enorme significación práctica por su trascendencia en el desarrollo pleno del hombre. Implican la reestructuración completa del proceso de enseñanza sobre la base de una concepción muy progresista del desarrollo social y humano. Por esto, los fundamentos del enfoque histórico-cultural en su proyección en el proceso pedagógico han encontrado eco en diversos países del mundo.

En los Estados Unidos se ha creado, desde hace ya algunos años la escuela Barbara Taylor en Harlem, influida por las ideas de Vigotski para el desarrollo de una educación socioterapéutica con niños procedentes de minorías nacionales y raciales. El trabajo central de esta escuela consiste en "crear una zona colectiva de desarrollo próximo", construir ambientes no abusivos y no represivos que ayuden a las personas a relacionarse y a conceptualizarse como agentes productores de cambio social, a partir de crear condiciones donde los problemas de la comunidad puedan ser debatidos abiertamente. Los objetivos y concepciones de trabajo de la escuela se traslucen de lo afirmado por C. La Cerva, su

directora, cuando refiriéndose a su afiliación a las ideas de Vigotski, señala: "La escuela completa es una aplicación de su trabajo. El enfoque sociohistórico de Vigotski es una forma de ayudar a los niños a ser transformadores del mundo y a hacer avanzar su habilidad de pensar críticamente, comprender los orígenes sociales de los "ismos", y estar así mejor equipados para poder imaginarse lo que quieren hacer con ellos. Estamos utilizando a Vigotski para hacer algo decente y progresista en la comunidad, no como una teoría de la cognición" (7,18).

Aportando elementos de su experiencia profesional, C. La Cerva se refiere al proceso de implicación en la tarea, creando condiciones para que todos aprendan. Este cambio en la forma de producir el aprendizaje en el aula reorganiza en su totalidad lo que ocurre en ella. Los temores a la pérdida de la individualidad que algunos señalan, se refutan, según la experiencia de esta investigadora, con la realidad vivenciada de que "...mientras más atención se presta a la construcción del grupo más capaz se hace el profesor de utilizar las fuerzas de los estudiantes como individuos en lugar de responder a sus debilidades" (7,12).

De forma semejante se ha desarrollado desde hace ya 15 años la terapia social, fundada por Fred Newman, modalidad de tratamiento que ayuda a las personas a relacionarse con sus problemas emocionales específicos, implicándolos en la actividad de crear las herramientas necesarias para reorganizar su "aparato emotivo" en una forma tal que ayude a las personas a expresar su rol histórico en el mundo como productores de las propias condiciones de su desarrollo (7).

Mención aparte merecen los cursos sobre cognición humana comparada, brindados en la Universidad Rockefeller de Nueva York por M. Cole, y el trabajo desarrollado en el laboratorio que dirige este investigador en San Diego, California, en donde se realizan estudios, sobre esta temática y se profundiza en la comprensión

de la afirmación de Vigotski de que el aprendizaje es una actividad social, y las implicaciones de esta afirmación para el paradigma psicológico dominante en su país, que sostiene que el aprendizaje (y todo lo que los seres humanos hacen) es individual (7). En estos últimos cinco años se ha producido, en consecuencia, un incremento cualitativo del interés por este enfoque.

Ha aumentado el número de libros sobre Vigotski<sup>1</sup>. Algunas de sus obras se han traducido al Inglés (Pensamiento y lenguaje, Psicología del arte, La mente en sociedad: el desarrollo de las funciones psíquicas superiores). Su nombre aparece en revistas profesionales o semipopulares (de la Federación americana de maestros, de la Asociación Montessori y otras).

En 1984, G. Blanch,, psiquiatra argentino, defendió el sistema de Vigotski como el marco teórico más valioso de la psicología. En ese año, publicó un libro que abarcó los diferentes aspectos de su teoría. En la primavera de 1990 se produjo un encuentro de ocho investigadores de diferentes países del mundo para debatir temas relacionados con las concepciones de este autor. Más recientemente, la revista, Practice, dedicó un número al análisis de vida y obra de Vigotski a través de las apreciaciones y valoraciones de ocho profesionales que siguen sus ideas, procedentes ellos de EE.UU., Argentina, Canadá, Dinamarca, los Países Bajos y entrevistados por L. Holzman.

No es ajeno a este proceso de descubrimiento de la personalidad científica de Vigotski y de difusión de las ideas de esta escuela, los congresos organizados por la Asociación Internacional para la Investigación de la teoría de la actividad, celebrados, el primero en Alemania y el segundo en Finlandia, en 1986 y 1990 respectivamen-

---

te, con la participación en este último país de 24 países (casi todos los de Europa, EE.UU., Canadá, Japón, Viet-Nam y Cuba) y la presentación de centenares de trabajos sobre el enfoque. Ambos revelan el amplio interés que suscitan estas ideas en muchos países, el grado de actualidad de estas concepciones que lograron superar barreras ideológicas e imponerse como un enfoque viable para el desarrollo de las potencialidades humanas.

En Cuba, por su carácter de país donde se promueven las condiciones sociales para asegurar el desarrollo pleno del hombre, y donde se aspira a que cada ser humano sea un protagonista activo de su historia, algunas de las ideas más generales de este enfoque, por su fundamento filosófico, constituyen principios instrumentados en el sistema.

En lo que se refiere al proceso pedagógico, sin embargo, es necesario señalar que mucha de las transformaciones que él requiere no se realizan aún en la práctica educativa de forma sistemática y generalizada. Resulta esto comprensible si se tiene en cuenta el carácter integral, novedoso y revolucionario de sus ideas que supone, como hemos ya analizado, profundas transformaciones en la organización y realización del proceso. Pero sobre todo supone profundos cambios en la preparación psicopedagógica del profesor.

En el campo de la psicología del desarrollo y de la psicología pedagógica, se ha venido trabajando en su aplicación, tanto al diagnóstico como a la formación de aspectos específicos de la personalidad del niño en condiciones experimentales.

En particular, en la educación superior, durante aproximadamente 10 años se ha venido aplicando sus postulados fundamentales al perfeccionamiento del proceso pedagógico, en la creación de condiciones de aprendizaje más favorables en distintas asignaturas y disciplinas en diversas carreras universitarias.

Como quiera que no existen precedentes de la utilización consecuente de estas ideas, el perfeccionamiento del proceso pedagógico en la educación superior en condiciones que aunque experimentales, se aproximan a las naturales, el trabajo que en esta dirección se realiza ha implicado y ha de seguir exigiendo la búsqueda creadora de las formas, vías, procedimientos de su utilización concreta según las características y exigencias de este nivel, en la medida que estas ideas no constituyan fórmulas hechas de rápida aplicación, con independencia de las características del sistema en que se insertan y el contexto socio histórico en que se producen.

Los resultados logrados en el perfeccionamiento del proceso pedagógico, en la calificación psicopedagógica del profesor, en la calidad del aprendizaje y en la formación de la personalidad del estudiante, han demostrado hasta el momento la efectividad y las perspectivas de este nuevo enfoque del proceso pedagógico. El esfuerzo realizado en esta dirección ha sido además, fructífero en la medida en que ha demostrado su condición de enfoque viable para asegurar el desarrollo de las potencialidades humanas.