

# Odiseo

Revista Electrónica de Pedagogía. México. Año 4, núm. 7. Julio-diciembre 2006. ISSN 1870-1477

PARA CITAR este artículo:

Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4, (7). Recuperado el {día, mes y año} de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

COMENTAR este documento: <http://odiseo.com.mx/comment/reply/2#comment-form>

LEER este documento en formato PDF: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/print/cerezo-corrientes.pdf>

LEER este documento en formato HTML: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>

Sobre el autor: [Héctor Cerezo Huerta](#)

Comunicarse con el autor: <http://odiseo.com.mx/user/69/contact>

Es necesario estar suscrito para poder enviar mensajes al autor del artículo.

## Corrientes pedagógicas contemporáneas

MC. Héctor Cerezo Huerta

Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad Juárez, Chihuahua. México Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 082

### RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo identificar los aspectos teórico-metodológicos esenciales de las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos, desde una posición descriptiva y analítica. Para efectos prácticos en las siguientes líneas, se considerará de ahora en adelante el área temática como: corrientes pedagógicas contemporáneas. Particularmente, se plantea la discusión prolífica sobre el carácter científico de la pedagogía, y el análisis de los que bien pueden considerarse sus paradigmas más representativos, tales como: la escuela nueva, la pedagogía liberadora, la tendencia cognitiva, el constructivismo y el enfoque histórico-cultural.

Palabras clave: Escuela nueva, pedagogía liberadora, cognitivismo, constructivismo, enfoque histórico-cultural.

Recibido: julio de 2006; aceptado para su publicación: diciembre de 2007

## A manera de introducción

Durante los últimos años, la escuela y sus principales actores se han visto irremediabilmente involucrados en una serie de críticas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que para beneficio de todos han reorientado la actividad formadora de docentes, estudiantes y padres de familia. Si bien, hoy nos queda claro que las fallas de la escuela van desde el autoritarismo, el centralismo y la idea obtusa de que su principal función es transmitir conocimientos, preguntas y respuestas correctas, más que asegurar la comprensión y aplicación o uso activo del conocimiento, también es cierto que discretamente ha crecido de modo desmedido una tendencia de los educadores a sobrevalorar el fenómeno del aprendizaje, y ello ha provocado una serie de problemáticas, tanto en la actualización de los recursos docentes, como en la metodología didáctica a implementar en las aulas escolares. El concepto de aprendizaje se genera desde la raíz del ideal educativo, lo obvio necesita ser reiterado: No puede haber educación sin aprendizaje. Aprendizaje es la condición necesaria, empero tal vez no suficiente, de todo proceso educativo.

Dada la profusa producción pedagógica actual, la conformación y delimitación de las "corrientes pedagógicas contemporáneas", resulta urgente e imprescindible para poder incorporarlas al discurso y práctica de los educadores. Tal hecho, permitirá la construcción de un dominio autónomo para la pedagogía, que la dote de un conjunto coherente de planteamientos desde donde se explique en forma sistemática, los procesos de información, enseñanza, aprendizaje y educación. En este sentido, y siguiendo la tradición socrática que sugiere definir los términos involucrados antes de iniciar cualquier discusión, es necesario establecer las diferencias y límites entre los conceptos de "pensamiento", "corriente", tanto "educativa" como "pedagógica", y de la respectiva aclaración del término "contemporáneo", que funcione como un marco referencial básico no con el propósito de rastrear su desarrollo o de analizar a detalle los principales conceptos del saber pedagógico que ahora nos interesa interpretar y no meramente definir, sino para identificar el o los paradigmas que los sustentan actualmente o que los sustentaron en su momento, es decir tener bien claras las cuestiones esenciales de las corrientes pedagógicas contemporáneas, tales como por ejemplo; ¿cuáles son los fundamentos filosóficos, epistemológicos y psicológicos que las sostienen?, ¿qué tipo de interrelaciones establecen?, ¿por qué apoyarnos en uno u otro paradigma?, ¿bajo que criterios un paradigma se considera "tradicional" o "caduco"?, y ¿qué factores han constatado la ineficiencia o caducidad del anterior modelo?.

Ahora bien, con la pretensión de rediseñar las prácticas pedagógicas y la naturaleza del proceso enseñanza - aprendizaje, se han fortalecido enérgicamente varias tendencias contemporáneas del área pedagógica. Estas son consideradas por Contreras y cols, (1996) como: "Los campos, corrientes o discursos que expresan, a nuestro entender, líneas de

fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa" (p. 10). Es decir. Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías.

Estas corrientes constituyen los discursos actuales, aquí y ahora, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica. La formación, según la perspectiva de Flórez (1994), "es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario" (p. 108).

Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas. Por ejemplo, en la educación tradicional, las viejas soluciones responden de manera simplista o mecánica a las demandas sociales: a mayor número de solicitudes de ingreso de estudiantes, más instalaciones construidas y, por ende, más burocracia. Con esta lógica se sigue reproduciendo un modelo que ha mostrado su insuficiencia al concebir la enseñanza más para sí misma que para apoyar los requerimientos de formación de la sociedad, en lo general, y de cada una de las personas.

Los paradigmas educativos no han tenido un desarrollo sencillo, de hecho su tránsito entre los actores educativos ha sido en cierto sentido tortuoso por las posturas polares siempre presentes en el campo pedagógico. Por una parte, se encuentran las instituciones escolares, que siguen observando hacia el pasado y que se erigen como defensoras de las tradiciones, con una manera segura y aceptada de hacer las cosas, y por otra, surgen precisamente estas corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones, no obstante las prácticas y la investigación educativa no necesariamente avanzan a la par.

Las repercusiones de las corrientes pedagógicas contemporáneas van más allá de lo convencional, quizás su mayor aporte, y a riesgo de cometer una sobresimplificación, la pregunta más importante que han planteado estas tendencias es considerar ¿si la educación debe dedicarse a transmitir los saberes científicos establecidos?, o bien ¿debe preocuparse por desarrollar una nueva forma de concebir y representar el mundo, más allá de la forma en que inicialmente los alumnos lo ven?.

Tenemos ahora una nueva cultura pedagógica, un nuevo consenso en torno a la idea superada en el sentido de una pedagogía de corte burocrático, instrumental, procedimental y meramente técnica o simplemente didáctica. Se han abierto otras nuevas formas de pensar referente a la pedagogía. Nos hemos contagiado de postmodernidad y hemos asumido el reto de pensar en la pedagogía desde la pedagogía. La bienvenida de las corrientes pedagógicas contemporáneas han obtenido acuse de recibido, en tanto no se hace un planteamiento crítico o se fomenta la investigación pedagógica autónoma a esta recepción inicial. Las tendencias pedagógicas resultan descontextualizadas de su original marco de referencia o peor aún, reducidas a meros componentes didácticos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza. En consecuencia con las dificultades anteriores, podemos afirmar que la pedagogía aún no posee un territorio suficientemente diferenciado de las demás ciencias sociales y/o humanas, cuyo objeto es también el hombre cultural, aunque no puede excluir sus relaciones con el hombre natural.

Ahora bien, respecto a las principales corrientes pedagógicas contemporáneas, iniciemos su descripción básica y brevemente.

## I. El paradigma de “La escuela nueva”

La llamada “Escuela Nueva” fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX. La escuela nueva, llamada también escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional y a las relaciones sociales que imperaban en la época de ésta. Se constituye en una verdadera corriente pedagógica, en una propuesta educativa de nuevo perfil, quizás cuando al finalizar la primera guerra mundial, la educación fue nuevamente considerada esperanza de paz. Pese a que sus orígenes son más remotos, el movimiento encontró su mayor auge en tiempos bélicos, por lo que su ánimo renovador de la enseñanza es característico, además de fundamentar gran parte de sus planteamientos en la psicología del desarrollo infantil. Para algunos estudiosos llegó a ser como una revolución copernicana en la educación. En la opinión de Ferriere (1982) los pedagogos de la escuela nueva fueron poseídos por un ardiente deseo de paz y volvieron a ver en la educación el medio más idóneo para fomentar la comprensión entre los hombres y entre las naciones, la solidaridad humana; desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de nacionalidad, de tipo étnico o cultural; que el impulso de vida se impusiera por fin sobre el instinto de muerte; que se pudieran resolver de manera pacífica los conflictos entre las naciones y entre los grupos sociales. De esta manera, la nueva educación tendría que ser capaz de formar a los individuos para la paz, la comprensión y la solidaridad.

Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Así pues, tenemos que la noción de niño en este modelo debe estar basado en planteamientos del desarrollo, y el acto educativo debe tratar a cada uno según sus aptitudes. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. Respecto a la relación maestro – alumno se transita de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional a un vínculo marcado por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será pues un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas.

En este sentido, si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de

despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos serán los nuevos contenidos. En consecuencia, si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos, así que se introdujeron una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trataba sólo de que el niño asimilara lo conocido sino que se iniciara en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad.

A pesar de que sus principales representantes mantenían diferencias sustantivas, tanto en sus concepciones sobre la educación, sobre el niño, sobre la naturaleza social de la institución escolar, como en el contexto político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento, existen correspondencias significativas entre ellos. Entre los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly (Palacios, 1999).

## II. El paradigma de “La pedagogía liberadora”

Respecto a la pedagogía liberadora resulta una obligación ineludible comentar que fue en los años setenta cuando el pedagogo Paulo Reglus Neves Freire, conocido mundialmente como Paulo Freire, marco un avance cualitativo en las ciencias de la educación al proponer una nueva mirada sobre cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales. La propuesta liberadora parte de una mirada dialéctica de la cultura, según la cuál, ésta no solo contiene una forma de dominación, sino además las bases para que los oprimidos puedan interpretar la realidad y transformarla según sus propios intereses. Los fundamentos de su propuesta pedagógica se basan en que el proceso educativo ha de estar centrado en el entorno de los alumnos. Freire supone que los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. No basta con suponer, por ejemplo, que un estudiante sabe leer la frase “Mario ha sembrado fríjol en el campo”. El estudiante debe aprender a “Mario” en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir la siembra y quién se ha beneficiado de este trabajo. Ese “sistema” le valió el exilio en 1964, tras haber pasado setenta y cinco días en prisión, acusado de ser un revolucionario y un ignorante. Su publicación más conocida; *Pedagogía del oprimido* (1999), está dedicada a los que trabajan la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos.

Para tales fines, Freire (1999) tuvo que recurrir a ciertas nociones básicas y hasta entonces escasamente utilizadas en el lenguaje de la pedagogía, como es el caso del poder,

la deshumanización, conscientización, ideología, emancipación, oprimido, opresor, dialogicidad. antialogicidad, concepción bancaria de la educación, educación problematizadora, radicalización, sociedad cerrada, sociedad en transición, democratización, conciencia intransitiva, conciencia ingenua o mágica, conciencia crítica, educación liberadora, alfabetización y otros muchos que han contribuido a criticar los mecanismos más usualmente utilizados en política de alfabetización, en tanto reducen los procesos de lectura, escritura y pensamiento a meras técnicas alienantes que no solo ignoran la cultura del oprimido, sino que además contribuyen a fortalecer las ideologías dominantes. En tal sentido, numerosas experiencias populares de educación en todo el mundo han basado su método en los aportes de Freire. De todos los términos mencionados anteriormente valdría la pena recuperar al menos cuatro de su principal obra: Pedagogía del oprimido (1999), que orientan y clarifican el análisis de la corriente pedagógica liberadora de Freire que, sin duda, se constituye como entre los últimos pedagogos que han analizado la problemática educativa desde un punto de vista integral. Estos conceptos son:

- a. Deshumanización: Freire señala la “deshumanización” como consecuencia de la opresión. Esta, afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen.
- b. Educación Bancaria: En la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador, el saber es como un depósito.
- c. Educación Problematizadora: La propuesta de Freire niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación bancaria” ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta constituyéndose un diálogo liberador.
- d. La dialogicidad: El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú, es la esencia de la educación como práctica de libertad.

El contexto histórico en donde se desarrolla esta corriente pedagógica contemporánea está matizado por las ideas nuevas y revolucionarias que surgen en América Latina en los años sesentas, además es interesante indagar sobre la formación personal de Freire, quién por una parte, da cuenta de su formación católica combinada con el lenguaje liberacionista proveniente de las corrientes progresistas del catolicismo, y, por otra, utiliza elementos de la dialéctica marxista que le permiten el uso de un patrón de visión y comprensión de la historia. No obstante, su enfoque también se nutre de otras corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, y el hegelianismo.

En el período en que Freire escribe, contempla los traumas y dificultades por los que atraviesa la gran mayoría de los campesinos del norte de Brasil, producto de una educación alienante que lleva al pueblo a vivir su condición de miseria y explotación con

una gran pasividad y silencio. El pueblo pobre es tratado como ignorante y es convencido de ello, lo que produce y explica la pasividad con que se soporta la situación de esclavitud en que se vive. Ante esta realidad, Freire plantea que el hombre debe ser partícipe de la transformación del mundo por medio de una nueva educación que le ayude a ser crítico de su realidad y lo lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

Esta situación descrita no es una casualidad, Brasil es un país que a lo largo de toda su historia ha estado sometido bajo influencias de otras culturas. El hombre no había desarrollado una capacidad de crítica que le permitiera liberarse de su sometimiento cultural. En Brasil, la colonización tuvo características marcadamente depredadoras, lo que produjo una fuerte explotación convirtiéndola en una gran "empresa comercial", donde el poder de los señores dueños de las tierras sometía a la gran masa campesina y nativa del lugar, otorgándoles trato de esclavos. La educación de los colonizadores pretendía mostrar a los aborígenes la indignidad de su cultura y la necesidad de aplicar un sistema educativo cultural ajeno, que mantuviera esta situación de explotación e indignidad humana. Quizás el punto más álgido y de despegue de la propuesta de Freire se genera cuando busca hacer efectiva una aspiración nacional que se encuentra presente en todos los discursos políticos del Brasil desde 1920: la alfabetización del pueblo brasileño y la ampliación democrática de la participación popular.

Ahora bien, respecto al discurso pedagógico de la corriente liberadora, éste se constituye como un método de cultura popular cuya finalidad inmediata es la alfabetización, y en su dimensión más amplia como la educación entendida como práctica de la libertad, en donde se busca transformar el proceso educativo en una práctica del quehacer del educando. No obstante, la radicalidad democrática de sus postulados ha desenmascarado también la distancia que todavía existe entre la concepción teórica y la praxis diaria que tiene lugar en nuestras salas de clase. La obra de Paulo Freire surge, pues, como toma de conciencia de las fuerzas socioculturales de su época y como intento explícito por indagar, desde el campo pedagógico, sobre las causas que frenaban la transformación de su sociedad. Freire (1999) partía de un presupuesto fundamental: "No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar" (p. 120). Al centrar su atención en los sistemas educativos, descubre que el elemento común que los caracteriza es que se trata de "una educación para la domesticación". Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que logra Freire (1998) de los sistemas de educación de su época suena por desgracia todavía muy familiar en nuestros días: "La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (p. 63).

Finalmente, en esta corriente pedagógica se hace patente la deuda que tenemos con Freire en el sentido de haber concebido y experimentado un sistema de educación, así como una filosofía educativa, que se centró en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concientización”. Es importante mencionar como colofón a esta corriente pedagógica, la posibilidad de precisar más a fondo la cuestión de si se puede llevar a cabo una labor radical de educación popular en el marco de instituciones estatales o de proyectos financiados por el Estado.

### III. El paradigma del “Enfoque cognitivo”

En los últimos 30 años, las tendencias cognitivas en su conjunto han contribuido a un entendimiento multidisciplinario de la mente y de la cognición en general. Su diversidad teórica y metodológica ha sido un punto fundamental para enriquecer los avances abarcando estudios que van desde una célula nerviosa, hasta una red neuronal; desde un individuo hasta los grupos sociales, en donde el lenguaje, la organización social y la cultura juegan roles fundamentales. A mediados de los años cincuentas, un conjunto de investigadores de distintas disciplinas (filósofos, lingüistas, psicólogos, computólogos, antropólogos, sociólogos y neurocientíficos) descubrieron que tenían un interés común en un conjunto de premisas encaminadas todas hacia la interpretación del funcionamiento del cerebro: ¿cuál es la naturaleza de la inteligencia? ¿qué mecanismos biológicos y computacionales apoyan esta actividad? ¿cuál es el rol del medio ambiente -cultural, físico y social- en el proceso de adquisición de conocimiento? ¿cuál es el papel del aprendizaje, la adaptación y el desarrollo en el desarrollo del comportamiento cognitivo? La forma más adecuada de responder a todas las interrogantes fue a través de investigaciones multidisciplinarias e integradoras en donde se tendieran puentes entre distintos puntos de vista y se generaran nuevos paradigmas. Según Thagard (1996) los estudios actuales se han centrado en el entendimiento de las representaciones mentales asociándolos con procedimientos computacionales (CRUM= Computacional Representational Understanding of Mind).

Continuando con la descripción del marco histórico particular de la corriente pedagógica es importante señalar que el slogan común y tarjeta de presentación de este paradigma es la denominada “La Revolución Cognitiva”. Sin embargo, fue más que una revolución, fue un rescate de la idea de procesos mentales complejos que William James había tratado de explicar medio siglo antes (Bruner, 1956). Lo que había dominado la investigación del aprendizaje hasta ese momento -la conexión estímulo-respuesta, las sílabas sinsentido, la rata y la paloma- dejó de ser importante para tomar temas de investigación que trataban de descifrar lo que ocurría en la mente del sujeto entre el estímulo y respuesta. La

actividad mental de la cognición humana era de nuevo respetable en el campo de la psicología y digno de estudio científico (Simon, 1991).

Desde otro punto de vista el cognitivismo intentó oponerse al conductismo, más que revivir las ideas funcionalistas. No era simplemente un rechazo del conductismo sino una integración de este en un nuevo esquema teórico de referencia. Las reglas de reforzamiento fueron puestas dentro de la mente del individuo y se les llamó reglas de representación simbólica de un problema. El comportamiento visible del organismo en sus procesos de aprendizaje fue reemplazados por procesos internos de pensamiento llamados en forma genérica resolución de un problema. En términos filosóficos el cognitivismo cambió el énfasis empírico por un énfasis racionalista. Sin embargo, el cognitivismo reclamaba también su estatus científico y su aspecto experimental, se extendió hacia el estudio de problemas que no podían ser observados visual o externamente como depósito de información en la memoria, representación del conocimiento, metacognición y otros.

El desarrollo de la tecnología creó otro pilar de apoyo a las nuevas teorías cognitivas. La computadora creó un asombroso modelo de funcionamiento mental que eventualmente habría de ser rechazado en las teorías sociohistóricas. En efecto la computadora podía recibir y organizar información, operar con ella, transformarla y hasta resolver cierto tipo de problemas. Esto era para muchos el principio del estudio de la cognición humana teniendo un modelo concreto que solo necesitaba ser mejorado en sus capacidades y funciones para lograr una fiel replica del aprendizaje humano. Eventualmente esta analogía no pudo sostener el peso de tan ambiciosa tarea y la computadora representa hoy en día un extraordinario instrumento de ayuda a la cognición humana más que una replica de este. Aunque expertos en el campo de la computación pregonan que el potencial de la computadora es mayor que el del cerebro humano y que eventualmente incluirá todo aquello que es humano y mucho más.

Los inicios del cognitivismo como corriente pedagógica contemporánea pueden situarse en los trabajos de Jean Piaget (En Ginsburg, 1977) quién propuso una teoría racionalista frente a las tesis empiristas de la tabula rasa. En otras palabras, el conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos. consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. La filosofía racionalista, la biología evolucionista y el pragmatismo funcionalista, constituyen las principales coordenadas de su pensamiento. Este diluvio de ideas nuevas continuó desatándose gracias a las capacidades analíticas de otra gran figura intelectual del siglo XX, Noam Chomsky (1975). Como lingüista, Chomsky trato de entender el aprendizaje de una lengua en términos de los postulados conductistas y se encontró continuamente con contradicciones teóricas. En sus propias palabras Chomsky (1975, p. 30) explica esto con precisión:

"Si un conductista acepta las definiciones generales de caracterización de un evento físico impactando un organismo como estímulo y cualquier parte de este organismo como respuesta, es necesario concluir que la mayor parte de este comportamiento del organismo no está regido por las leyes conductistas. Si se aceptan definiciones menos generales de comportamiento se puede decir que está regido por leyes, pero de alcance mucho más limitado ya que la mayor parte de lo que el organismo hace simplemente no ha de ser considerado comportamiento. De aquí que el conductista tenga que admitir que el comportamiento no es regido por leyes o debe restringir su atención a aquellos aspectos más limitados en los que sus leyes aplican. Skinner no adopta consistentemente ninguna de estas posiciones. Él utiliza resultados experimentales como evidencia de las características científicas de sus postulados y predicciones analógicas (formuladas en términos de metáforas de su vocabulario de laboratorio) como evidencia de su alcance".

En otras palabras Chomsky decía que el conductismo hacía análisis científicos de situaciones extremadamente simples y de ahí explicaba situaciones complejas (con su vocabulario de laboratorio) que nunca podía probar experimentalmente. El lenguaje era un ejemplo de ello. Es posible enseñar a un loro a repetir ciertas palabras, no es posible enseñar a un ser humano a escribir cada una de sus palabras de la forma que él o ella escribe. Tiene que haber una contribución interna, elaboración, construcción, estructuración o cualquier término que indique este acto interno y personal que llamamos en forma general pensamiento.

Al mismo tiempo que Chomsky lanzaba sus devastadoras críticas al conductismo como Lingüista, Bruner (1960) tomaba una posición igualmente crítica como psicólogo con estudios que directamente aplicaban a la educación. Otro teórico que nutrió el comienzo del cognitivismo fue Herbert Simon (1976), quien siendo uno de los pioneros del campo de la inteligencia artificial, trató de formalizar los modelos cognitivos de resolución de problemas por medio de simulación en la computadora. Su pregunta clave fue siempre qué clase de representación de un problema hace una persona cuando resuelve problemas y cuáles son las diferencias representacionales entre un experto y un aprendiz. Su conclusión más importante fue que la resolución de problemas en la mente humana era simulación y prueba de hipótesis que permitieran alcanzar ciertas metas. En términos fundamentales no había diferencia entre la resolución de problemas de una rata en un laberinto y un humano en el laboratorio. Los dos lograban sus metas por medio del método de prueba y error. La diferencia con los conductistas era que el comportamiento externo de la rata era llevado al cabo internamente en el pensamiento del científico. El intento de Simon fue ambicioso. Él creía que toda la cognición humana tenía una naturaleza pragmática que se manifestaba en la resolución de problemas.

En resumen, las contribuciones de los cognitivistas citados tienen gran influencia en la consolidación de esta corriente pedagógica contemporánea. Es muy importante prestar atención a todas estas implicaciones diversas del pensamiento funcionalista.

Es interesante observar cómo el pensamiento científico y filosófico puede tomar la misma fuente y producir ideas que se oponen las unas a las otras. Es como tener una colección de piedras, dividirla en dos y darle una parte a cada arquitecto. Con el mismo material uno de ellos se propone construir una torre y el otro se propone construir un pozo.

Las implicaciones educativas del cognitivismo son impactantes, particularmente en cuanto a sus aplicaciones inmediatas en el aula escolar, en la solución de problemas, en los procesos de metacognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en el planteamiento de “escuelas inteligentes”, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y el en el desarrollo de habilidades de pensamiento entre otros muchos aportes, lo cual deja claro que la corriente cognitiva está lejos de ser un cuerpo de conocimientos terminado y completo. Por ser una área de conocimiento relativamente nueva, día con día se siguen generando avances sobre el pensamiento humano a través del uso del método experimental.

#### **IV. El paradigma del “Enfoque constructivista”:**

Recientemente hemos estado observando cómo un vocablo aparece, cada vez con más frecuencia en el discurso de los educadores. Esta corriente pedagógica contemporánea denominada "constructivismo", es ofrecida como "un nuevo paradigma educativo". La idea subyacente de manera muy sintética, es que, ahora, el estudiante no es visto como un ente pasivo sino, al contrario, como un ente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual él debe construir por si mismo. Como todo aquello que se divulga con la intención de que sea masivamente "consumido", se corre el riesgo de usar la expresión "constructivismo" de manera superficial y no considerar las implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que derivarían de sustentar un diseño del proceso enseñanza-aprendizaje sobre bases constructivistas. Al respecto, Eggen y Kauchak (En González y Flores, 1998) indican que las discusiones sobre la mejor manera de enseñar han absorbido las energías de los educadores desde el comienzo de la educación formal; tan es así que han existido diversas controversias y disputas al intentar responder esta pregunta. En la actualidad, existe la creencia, en muchos profesores, de que el modelo constructivista es la panacea para los problemas de la educación.

De acuerdo a las ideas constructivistas en educación todo aprendizaje debe empezar en ideas a priori. No importa cuán equivocadas o cuán correctas estas intuiciones de los alumnos sean. Las ideas a priori son el material que el maestro necesita para crear más conocimiento. No obstante, no debe olvidarse que en todo acto de enseñar estamos imponiendo una estructura de conocimiento al alumno, no importa cuán velada esta

imposición se haga. Como maestros podemos ser gentiles, pacientes, respetuosos y cordiales en nuestra exposición y aún así estamos imponiendo una estructura de conocimiento. Si enseñamos, por ejemplo, la teoría sociohistórica de Vygotsky, imponemos una serie de conceptos que el alumno no tendrá la oportunidad de validar por sí mismo a no ser que se convierta en el facilitador de un grupo. La imposición de estructuras de conocimiento no es lo que hace un mal maestro. Un mal maestro es aquél que impone nuevo conocimiento en forma separada de lo que el alumno ya sabe y de ahí crea simplemente aprendizaje reproductivo en los educandos y los priva del uso completo de su capacidad cognitiva más importante; aquella de transformar su propio conocimiento.

El constructivismo es primeramente una epistemología, es decir una teoría de cómo los humanos aprenden a resolver los problemas y dilemas que su medio ambiente les presenta, es una teoría que intenta explicar cual es la naturaleza del conocimiento humano, o por decirlo mas crudamente es simplemente una teoría de cómo ponemos conocimiento en nuestras cabezas. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. La palabra “conocimiento” en este caso tiene una connotación muy general. Este término incluye todo aquello con lo que el individuo ha estado en contacto y se ha asimilado dentro de él, no solo conocimiento formal o académico. De esta manera, creencias, prejuicios, lógicas torcidas y piezas de información meramente atadas a la memoria por asociación y repetición, son tan importantes en el juego del aprendizaje como el conocimiento más puro y más estructurado que pudiéramos pensar.

En el corazón de la teoría constructivista yace la idea de que el individuo “construye” su conocimiento. ¿Con qué lo construye? Pues con lo que tenga a su disposición en términos de creencias y conocimiento formal. Así como el buen arquitecto levanta con piedra y lodo bellas construcciones, así el buen aprendiz levanta bellas 'cogniciones' teniendo como materia prima su conocimiento previo (prejuicios y creencias incluidos). Nuestras construcciones mentales son fundamentalmente una creación de reglas, modelos, esquemas, generalizaciones o hipótesis que nos permitan predecir con cierta precisión que va a pasar en el futuro. Hacemos, por ejemplo, construcciones mentales de la personalidad de aquellos que nos rodean y frecuentemente estamos cambiando estas construcciones adaptándolas a lo que vamos viendo en esas personas.

El constructivismo, en un plano más humilde, vino al mundo para hacernos ver que nuestro conocimiento es construido imperfectamente desde bloques que solo pueden catalogarse como reflejos o creencias. En el constructivismo no hay ideas “puras”. La cognición humana no es el edificio perfecto de ideas básicas que se combinan con lógica impecable para formar ideas más complejas. Todo lo que pasa en nuestras cabezas es en esencia un mundo personal que sorpresivamente se adapta al mundo exterior. Todo lo que se genera en la cognición humana es producto de una combinación de sentimientos,

prejuicios y juicios, procesos inductivos y deductivos, esquemas y asociaciones, representaciones mentales que juntos nos dan elementos para resolver nuestros problemas. Este “juntar” es construir estructuras de significado y la manera de ‘juntar’ es altamente personal, algo que realmente no se puede enseñar sino que se tiene que dejar al individuo a que lo construya y una vez que ha construido monitorear si esta clase de construcción tiene paralelo en el mundo real.

El constructivismo como corriente pedagógica es revolucionaria por que le roba el aura de misterio que rodeaba a todo maestro como “bastión de la verdad”, “mensajero de la idea” o “veneros de verdad”. El constructivismo parece decir a los maestros todo lo opuesto: En efecto este concepto esta cambiando nuestra visión del proceso enseñanza aprendizaje y no de manera sorpresiva desde un punto de vista histórico. El constructivismo aparece como metáfora del conocimiento en un mundo donde la explosión del conocimiento rebasa con mucho la capacidad del cerebro humano. El maestro tiene que humildemente tomar su lugar de sargento en la batalla del conocimiento y dejar vacío el lugar del general. Hombre con hombre hay que ir con los alumnos al campo de batalla y humildemente reconocer que el docente está expuesto a los mismos peligros que los alumnos en el campo del error, la diferencia es que, como todo sargento, simplemente ha peleado mas batallas.

Para el alumno el constructivismo viene a corroborar lo que prácticamente ha conocido desde siempre pero no era algo fácil de revelar o hacer explícito en un ámbito donde la autoridad del maestro era indiscutible. El constructivismo en un grito de batalla para que el alumno deje su papel sumiso de receptor de conocimiento y adquiera responsabilidad en su propia formación intelectual. Es un reto abierto a la supuesta autoridad del maestro y una aceptación tacita de que en el mundo de las ideas solo se reconoce la autoridad del conocimiento. Esto no es nuevo por supuesto. Los griegos fueron tan constructivistas como cualquier científico, artista o político de este siglo e igual lo fueron los hombres y mujeres del Renacimiento. Lo que es nuevo, maravillosamente nuevo, es que el elitismo del pensamiento se está perdiendo.

Muchas cosas “románticas” se han dicho acerca del constructivismo que ajustan a la imagen que queremos ver en el hombre moderno. Se piensa mucho en la libertad del individuo para construir su propio conocimiento, y esto suena melodioso a los oídos postmodernistas. Es cierto que construimos nuestro propio conocimiento pero no en esa libertad completa que la imagen casi publicitaria del constructivismo alguna vez conlleva. Construimos destruyendo, cambiando y acomodando aquellas estructuras de conocimiento que se nos han impuesto en nuestras actividades de aprendizaje. No construimos de la nada, construimos con los fragmentos de aquello que nos fue impuesto.

Construimos no como queremos sino en las condiciones dictadas por las imposiciones de nuestro propio proceso de aprendizaje. En los más fantásticos logros cognitivos, en

la estructura magnífica creada para las explicaciones de un problema científico, podemos encontrar los ladrillos de estructuras impuestas que fueron en algún momento destruidas o transformadas, pero al mismo tiempo proveyeron el material para levantar un nuevo edificio. En cierta forma todo aprendiz que intente lograr estas altas metas educativas es en esencia un iconoclasta. Todo aprendiz tiene que destruir para construir, pero no destruye como quiere, este es un punto muy importante, destruye las estructuras que le han dado. Aquí el maestro tiene una misión que es tan difícil como es sublime... tiene que fomentar el análisis crítico de las ideas con el mismo fervor que las construye y las impone en los alumnos.

Por ejemplo, en esta exposición acerca de las corrientes pedagógicas contemporáneas se tratan de imponer algunas ideas en su estructura de conocimiento. No porque se trate de imponer ideas debe considerarse que, el que escribe, es un mal mal maestro o expositor. De hecho, el que escribe, es un buen maestro porque trata de hacer esta imposición en un contexto en el cual esta imposición se conecte con lo que ustedes como lectores ya saben. Aquí tiene en sus manos una serie de ideas que si las dejan como están se volverán dogmáticas sin importar que estén de acuerdo o en contra de lo que se ha explicado en esta exposición escrita. Siempre se puede ser dogmático a favor o dogmático en contra. En la medida en que los alumnos generen estos conceptos de su propia manera, con sus propios ejemplos y sean capaces de proveer su propia teoría del aprendizaje constructivista, entonces el dogmatismo desaparece y una meta educativa de gran valor se manifiesta, la construcción del conocimiento.

El constructivismo ha tomado la mente de todos los educadores actuales. En todas partes se hacen manifiestos constructivistas muchas veces sin entender del todo el compromiso docente que este concepto implica. Este concepto ha ocupado las mentes pedagógicas más brillantes del planeta como Bruner, Freire, Piaget y Vygotsky, las cuales fervientes y metódicas se adhieren con determinación al concepto. El constructivismo parece ser la culminación de una serie de ideas pedagógicas muy anheladas que se han presentado en la historia de la humanidad y que, con apoyo de la filosofía y los desarrollos de la psicología cognitiva, le han dado un estatus incomparable en la vida profesional de millones de maestros. Este acuerdo de pensamientos, ya que no es realmente un acuerdo en la práctica, alrededor de un concepto educativo es un fenómeno sin precedentes en la historia de nuestra profesión de maestros.

## **V. El paradigma de “La teoría sociohistórica”**

¿Cuál es la esencia de los planteamientos de la teoría socio-histórica y de su más respetado representante Lev Semionovich Vygotsky? La respuesta creo podría encontrarse en la celebre línea del Poeta John Donne (1991, p. 58):

“No man is an island, entire of itself, everyone is a part of the continent a piece of the main”: En efecto ninguno de nosotros somos islas autosuficientes en el océano social. Dependemos de aquel “otro generalizado” para nuestro desarrollo físico, mental y espiritual. El conocimiento y el aprendizaje no están localizados en los recovecos neurales de la corteza cerebral sino en los encuentros sociales que incansablemente enriquecen, atemorizan, oprimen y liberan nuestra existencia.

Se ha atacado a la teoría socio-histórica de Vygotsky como un “conductismo social” en el cual la mente y autodeterminación del individuo sí bien existen, son insignificantes frente al monstruo que es la sociedad. Los estímulos que vienen de la sociedad, las respuestas y hábitos generados en el individuo son predecibles con una asombrosa precisión estadística. La ciencia de la publicidad y la propaganda se encargan de dar una ilustración perfecta de este supuesto “conductismo social.”

Sin temor a cometer un error fácilmente, puede considerarse que ningún pensador ha dado más fundamento teórico a nuestra profesión pedagógica como lo ha hecho Vygotsky. La educación más que ser un derivado de la psicología educativa como ha sido hasta ahora, muy pronto ha de ocupar un lugar independiente en las ciencias sociales como la antropología, la sociología y la psicología. En un futuro tal vez lejano aquellos que tienen como función estudiar la enseñanza y el aprendizaje no serán llamados maestros sino ‘educólogos’. Si el psicólogo ha de hablar de la mente, el ‘educólogo’ ha de hablar de la mente y de la sociedad como unión inseparable.

El cognitivismo descrito con anterioridad, aun con todas sus virtudes y descubrimientos en la estructura de la mente, la memoria, la representación mental y la psicolingüística siempre padeció de una gran limitación. Todos sus resultados fueron obtenidos observando a los sujetos en situaciones ideales de laboratorio. Cuando toda esta revolución cognitiva estaba sucediendo, educadores, sociólogos y antropólogos se preocupaban con problemas de aprendizaje en el mundo real de las fábricas, las oficinas y las escuelas de Norteamérica. Observaban que, por ejemplo, los niños hispanos en los Estados Unidos se comportaban inteligentemente en un ambiente hispano pero parecían casi retrasados mentales en el ámbito escolar típicamente anglo de norteamérica. Los niños negros consistentemente obtenían puntajes bajos en exámenes de inteligencia, hasta que un psicólogo negro elaboró un examen de inteligencia culturalmente sesgado con expresiones particulares de la cultura negra, y demostró que en estos exámenes la población anglo-sajona era la que consistentemente obtenía puntajes bajos. Este y otros eventos propiciaron que gradualmente creciera un descontento general acerca del cognitivismo, no por sus métodos o sus descubrimientos sino por la limitación puramente cognitiva intrínseca a todos sus estudios. En las batallas teóricas desarrolladas en este siglo entre las corrientes pedagógicas contemporáneas, podemos decir que el cognitivismo rechazó al conductismo porque negaba la posibilidad del pensamiento constructivista y auto regulado. La teoría Socio-Histórica no rechazó al cognitivismo sino que lo incorporó

dentro de ella y lanzó devastadoras críticas en sus limitaciones. Este fue un paso decisivo en la historia de la pedagogía.

Respecto a la corriente pedagógica sociocultural es importante establecer que la preocupación social de Vygotsky tiene sus orígenes en el pensamiento de Marx quien vigorosamente defendió la idea de que la ideología de una sociedad está moldeada en las actividades sociales (en particular sociales y productivas) en que el individuo participa, no dentro de su cerebro exclusivamente. Vygotsky, (1978) siendo psicólogo, se propuso demostrar que todo aprendizaje tiene un origen social. El siguiente párrafo ha llegado a ser uno de los textos más famosos en la historia de la educación:

“En el aprendizaje, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales. Todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social y luego en el ámbito individual; primero entre las personas (interpsicológicamente) y luego dentro del niño (intrapsicológicamente). Esto aplica igualmente al control voluntario de la atención, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones de alto nivel se originan en relaciones reales entre humanos.” (p.57)

Todo esto queda encapsulado en otra célebre frase de Vygotsky (1978): “a través de otros llegamos a ser nosotros mismos.” Otra contribución importante de Vygotsky en el desarrollo de esta corriente pedagógica fue el estudio de la zona de desarrollo próximo, a la cual Vygotsky (1980) definió de esta manera:

“La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la habilidad para resolver problemas bajo la dirección de un adulto o de un compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero están en el proceso de maduración; funciones que madurarán mañana pero se encuentran en estado embrionario en el presente. Estas funciones puede decirse que son capullos o flores... más todavía no los frutos.” (p.86).

Notemos de nuevo la incesante influencia funcionalista en todos estos paradigmas.

William James escribió: [La zona de los procesos formativos] “es el cinturón dinámico de temblorosa incertidumbre, la línea donde el pasado y el futuro se encuentran. Es el teatro de todo aquello que no podemos tomar por evidente, y puede ser potencialmente capturado, es el escenario del drama palpitante de la vida.” (1980, p.258).

En términos educativos la zona de desarrollo próximo es importante porque en ella se conectan aprendizaje y desarrollo cognitivo, y además define qué clase de aprendizaje ha de promover desarrollo. Bien, podemos decir que no todo aprendizaje genera desarrollo cognitivo, pero sí que todo desarrollo cognitivo debe ser función del aprendizaje. De esta

manera, aprendizaje es la condición necesaria de todo desarrollo pero no es suficiente; aprendizaje en la zona de desarrollo próximo es condición necesaria y suficiente para el desarrollo cognitivo. Por ejemplo: aprender matemáticas es incorporar en la estructura de la memoria permanente hechos básicos de las matemáticas. Pero el desarrollo matemático cognitivo implica usar este hecho básico para resolver un problema o probar un teorema.

Así que de acuerdo a Vygotsky (1980) se puede hacer una distinción importante: “aprendizaje auténtico” es solo aquel que promueve desarrollo cognitivo, mientras que ‘aprendizaje’ es simplemente incorporación de hechos en la memoria permanente. Desde el punto de vista constructivista el primero es la integración de nueva información en una estructura previamente construida, mientras que el segundo es información nueva pero desconectada de la estructura.

Finalmente, no olvidemos el elemento “histórico” de la teoría socio-histórica. Esto es crucial para el entendimiento del pensamiento del psicólogo ruso. Azares genéticos pusieron al individuo en cierta posición social y en cierto punto de la historia de la humanidad. Estos hechos histórico-sociales determinan las posibilidades de aprendizaje. Genes que han de proveer inteligencia natural son por sí mismos casi irrelevantes en el aprendizaje del individuo. Todo ha de depender en qué forma su ámbito socio-histórico favoreció el desarrollo de esa potencialidad. La semilla de una manzana tiene genéticamente el potencial para llegar a convertirse en bello manzano de ramas gruesas y flores sonrosadas y olorosas. Sin embargo, ese potencial nunca fructificará si la semilla no encuentra tierra fértil que favorezca su desarrollo y además, durante el tiempo de su crecimiento, el manzano debe coexistir con un medio ambiente libre de catástrofes meteorológicas.

Así como es el manzano es el aprendizaje humano. Semilla buena, tierra fértil, estabilidad ambiental son metáforas para capturar la esencia de una idea poderosa que se ha cultivado durante toda la historia de la humanidad, y que nadie como Vygotsky le dió forma más concreta: el aprendizaje de todo individuo está determinado por la escabrosa intersección de la genética, la sociedad y la historia.

## Referencias

- Contreras, J. et al. (1996). *¿Existen hoy Tendencias Educativas?*. Revista Cuadernos de Pedagogía, 253. 8-11.
- Chomsky, N. (1975). *Estructuras sintácticas y Proceso contra Skinner*. Barcelona, España: Anagrama Editores.
- Bruner, J. (1960). *Process of education*. Cambridge, MA: Harvard University

- Press.
- Donne, J. (1991). *Devotions upon Emergent Occasions*. Meditation XVII. New York: Arcos Edition
  - Ginsburg, K. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid, España: Prentice Hall
  - Ferriere, A. (1982) *La escuela activa*. Barcelona, España: Herder.
  - Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*, México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
  - Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
  - Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno.
  - Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
  - González, O. Flores, M. (1998) *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México, DF: Trillas.
  - James, W. (1980). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Nueva York: Henry Holt.
  - Monereo, C. Pozo, J. (2001). *¿En qué siglo vive la escuela?: El reto de la nueva cultura educativa*” *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
  - Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México, D.F: Fontamara Colección.
  - Pozo, J. (2001). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
  - Simon, H. (1976). *Administrative Behaviour*, New York: Mcmillan Publishing.
  - Thagard, P. (1996). *Mind: Introduction to Cognitive Science*, Cambridge MA: MIT Press.
  - Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
  - Vygotsky, L. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lantaro.