

PRINCIPALES CORRIENTES Y TENDENCIAS A INICIOS DEL SIGLO XXI DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

Curso 19

Autores

Dr. C. Justo A. Chávez Rodríguez
Académico Titular de la ACC. Investigador Titular
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
Ciudad de La Habana

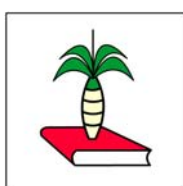
Dr. C. Gustavo Deler Ferrera
Profesor Auxiliar del ISP "Enrique José Varona"
Asesor de Ciencia e Innovación Educativa
Municipio La Lisa - Ciudad de La Habana

Dr. C. Amparo Suárez Lorenzo
Investigador Agregado
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
Ciudad de La Habana

Edición: Dr. C. María Julia Moreno Castañeda
Corrección: Lic. José Luis Leyva Labrada.
Diseño y composición: MSc. Nelson Piñero Alonso

© sobre la presente edición, sello editor Educación Cubana.
Ministerio de Educación, 2009.

ISBN 978-959-18-0427-3



Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA
Dirección de Ciencia y Técnica
Avenida 3ra # 1408 esquina a 16.
Miramar, Playa. Ciudad de La Habana. Cuba.
Teléfono: (53-7) 202-2259

ÍNDICE

Introducción/	1
Corriente Naturalista de la Educación/	4
Tendencias Pedagógicas/	5
Tendencias Didácticas/	16
Corriente social de la educación/	28
Tendencias Pedagógicas/	28
Tendencias Didácticas/	36
Corriente trascendente de la educación/	44
Tendencias pedagógicas/	44
Tendencias didácticas/	49
Nuevas orientaciones de la educación/	54
Actualidad de la pedagogía y la didáctica en Cuba/	71
Conclusiones/	98
Bibliografía/	100

Introducción

La educación se encuentra siempre condicionada por una visión del mundo y del destino del hombre. Ha estado al servicio de la cultura y de la sociedad, tanto para conservarla- reproducción -, como para renovarla – transformación-. La historia de la filosofía y la pedagogía han marchado unidas y se han fecundado mutuamente. *La filosofía es guía principal del pensamiento pedagógico.*

La pedagogía y la didáctica, que han estado separadas durante mucho tiempo, y seguido caminos incompatibles por diferentes razones históricas, deben unirse sin perder sus identidades para poder ofrecer una visión de conjunto y mayor solidez al proceso educativo y, por supuesto, a la enseñanza.

Esta separación ha tenido peligrosas consecuencias para la práctica educativa, pues, a la larga, la pedagogía se ha debilitado como ciencia y la didáctica ha ocupado su lugar, por eso, ha recibido de una manera directa los fundamentos teóricos generales, y no, a través de la pedagogía. La didáctica, por otro lado, ha admitido a la psicología como su fundamento esencial. Por este motivo la clasificación de las didácticas al uso responde a las teorías psicológicas del aprendizaje.

Por otro lado, la didáctica y la pedagogía, se han fundido en la tecnología educativa, cuestión ésta aún más contraproducente. Hoy, es necesario unir la pedagogía y la didáctica en un mismo corpus teórico, lo que representa el reto de enfrentar el desarrollo histórico de ambas desde una perspectiva diferente a la actual.

El problema de establecer *corrientes y tendencias* es puramente convencional y sólo se hace para facilitar al estudioso un esquema de organización de la realidad, que siempre es relativo, pero necesario. Hay que recordar que en la etimología de la palabra "corriente" aparece como sinónimo el término "tendencia"; por eso, se establecerá una clasificación para ambas dimensiones de un mismo proceso. Corriente y tendencia representan planos y ópticas diferentes de una misma realidad. Esto es, dos niveles de generalización en relación con un mismo fenómeno. En una misma corriente, aparecen tendencias pedagógicas y didácticas, que se corresponden.

La *pedagogía* es un saber, una reflexión y, tiene sus fundamentos teóricos que la asisten, por lo que no pueden aplicarse a la práctica, sino mediante un sistema de técnicas y otros principios que son potestativos de la *didáctica*. Por lo tanto, existen tendencias pedagógicas y didácticas relacionadas, pero que tienen en común, no sólo que pertenecen a la misma corriente (esencia humana), sino que poseen el mismo fundamento filosófico.

Lo anterior permite afirmar que el divorcio entre la pedagogía y la didáctica hace difícil su estudio como sistemas de conocimientos históricamente condicionados. Las corrientes y las tendencias de la pedagogía y de la didáctica que existen y se desarrollan a inicios del siglo XXI, constituyen reflujos de las ideas educativas del siglo anterior, muchas de las cuales se formaron en el siglo XX, y otras proceden del siglo XIX, aunque, por supuesto, han recibido la influencia vivificadora de las ideas nuevas que han ido formándose y consolidándose en los últimos años.

Para nadie es un secreto que el positivismo y el pragmatismo del siglo XIX no se presentan en la actualidad de la misma manera que en el momento de su mayor esplendor. El marxismo ha sufrido variaciones, que han enriquecido la teoría y también la práctica socio-política.

La figura 1 que a continuación se muestra puede ilustrar con más claridad lo anteriormente expuesto.

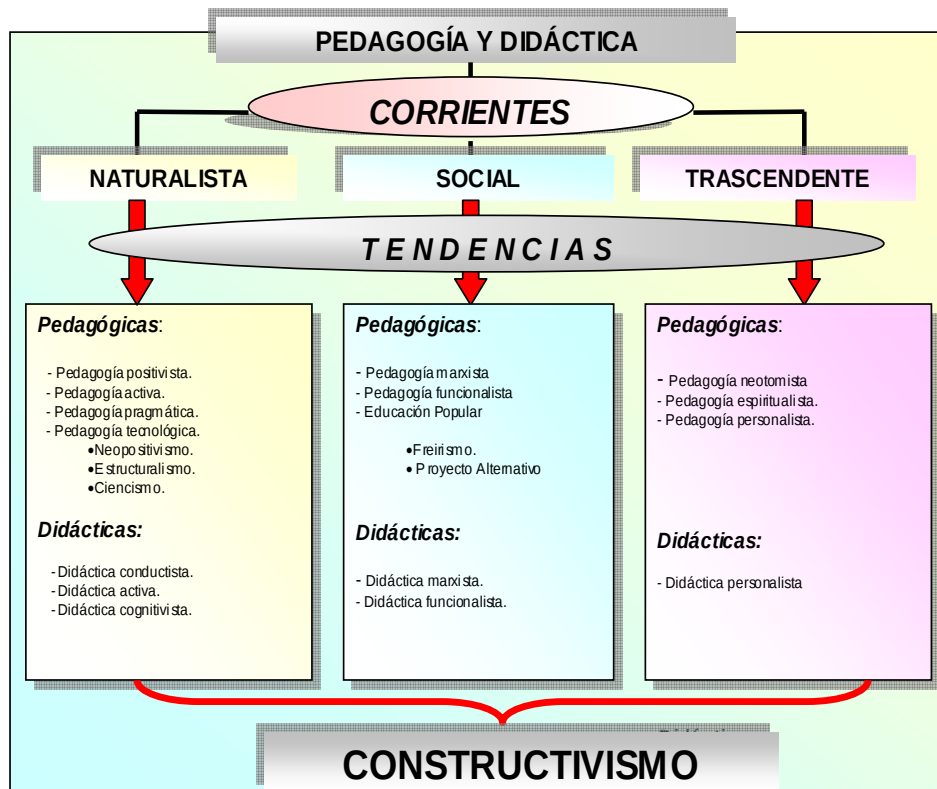


Fig. 1 La pedagogía y la didáctica

CORRIENTE NATURALISTA DE LA EDUCACIÓN

La filosofía naturalista tiene sus orígenes en el pensamiento griego de la antigüedad. El naturalismo permeó a la civilización burguesa en el siglo XIX y aún persiste en el liberalismo y en el laicismo contemporáneos. El impulsor del naturalismo moderno en educación fue Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), que lo desarrolló en su novela-pedagógica "Emilio".

Para el naturalismo el hombre es bueno por naturaleza, sin culpa original y capaz de auto-liberarse. La educación y la enseñanza coinciden con el desarrollo natural al que se adaptan. El educador debe intervenir lo menos posible para dejar hacer a la naturaleza del alumno (inclinaciones, intereses) de una manera espontánea.

La corriente naturalista, en general, plantea que en su evolución el individuo repite el desarrollo de la especie humana. En la escuela hay que enseñar lo que es útil para la vida. Desde el punto de vista didáctico se sustituye el pensamiento por la naturaleza, la palabra por la acción, y la reflexión por la observación y la experimentación. En esta corriente se prefiere metodológicamente la acción extraescolar, funcional del ambiente natural y social, a la escolar, intencional. Así, la educación se resuelve en la actividad físico-psíquica y sólo se preocupa del desarrollo natural del hombre y descuida los fines últimos de la vida humana.

La naturaleza es la madre del hombre. La moral coincide con el instinto, el saber con la vida y la religión, cuando se admite, se incluye dentro de los límites de la razón, sin revelación y sin redención. El naturalismo, con su sentido utilitarista, se desinteresa de las materias humanísticas a favor de las prácticas. El hacer no resulta sólo un método para aprender, sino el fin mismo del proceso educativo. En realidad para esta corriente educativa el ser es acción misma.

La educación naturalista quiere formar al hombre robusto, sano, emprendedor, sin preocupaciones morales que limiten su libertad de elección y procura la auto -afirmación de sí mismo por todos los medios.

Se ha expresado que las tendencias de la pedagogía que se ubican en la corriente naturalista son: la pedagogía positivista, el movimiento de la escuela nueva, la pedagogía pragmática y la pedagogía tecnológica (neopositivista estructuralista, cientista).

Es prudente alertar que algunos autores consideran naturalista a la pedagogía orientada por el existencialismo filosófico, eso es debido a que para esa filosofía el *individuo es regla de sí mismo*, se desarrolla por sí mismo, buscándose sin encontrarse jamás. Además, para el existencialismo el hombre está desesperadamente aplicado a la búsqueda del éxito individual, y la educación no es más que un adiestramiento para la elección, siempre distinta y nueva, irrepetible e inútil. Es por ello, que dentro del existencialismo y del neokantismo hay autores que hablan del naturalismo, pero en realidad las tendencias de este carácter son las que se han señalado anteriormente. Existen autores que le llaman naturalista a la *investigación cualitativa*.

Además, se consideran en estas corrientes las tendencias didácticas: conductista, activa y cognitivista.

Tendencias pedagógicas

Pedagogía positivista

Existen varios representantes clásicos de la pedagogía positivista. Entre ellos, el francés Augusto Comte (1798-1857), es su iniciador, al introducir los términos de: *positivismo*, *espíritu positivo* y *sociología*, que se recogen en el Curso de Filosofía Positivista entre (1830-1842). Este filósofo expuso una concepción nueva de la educación fundada en la ciencia. Por otra parte, el inglés Herbert Spencer (1820-1903), resultó ser su principal exponente en lo referido a la educación intelectual, moral y física (1861), que durante mucho tiempo fue el texto básico de la pedagogía inglesa, aunque el fenómeno educativo que sustentaba, reflejaba una concepción fenomenológica del conocimiento.

Los principios rectores de la pedagogía positivista se aprecian claramente en la obra del italiano Roberto Ardigó (1828-1920). Este autor expuso una síntesis de la filosofía pedagógica positivista en

Ciencia de la Educación (1893). En esta obra se presenta a la educación como un "hecho natural", determinado por las situaciones ambientales. El determinismo de esta orientación se ve ilustrado claramente por la definición de la naturaleza de la pedagogía y de la educación. Para él, *la pedagogía es la ciencia de la educación empírica*. Por ésta, el hombre puede adquirir las actitudes de persona civil, de buen ciudadano y de individuo provisto de especiales habilidades: útiles, decorosas y ennoblecedoras.

La obra educativa que lleva a la creación de estos efectos proviene de la sociedad, de la familia, de los educadores profesionales, de las instituciones especiales pero sin vulnerar las inclinaciones naturales del sujeto que aprende. Apréciase que lo determinante aquí no es lo social, sino lo natural.

La labor educativa consiste en hacer que el individuo adquiera los hábitos y las habilidades que ya posee la sociedad en general y los órdenes distintos de los ciudadanos en especial, que son hábitos y habilidades que no se poseen por efecto sólo del nacimiento y del desarrollo espontáneo de la vida. Hay que destacar que para el positivismo, la sociología es una ciencia a la cual se le aplica el canon de las ciencias naturales, esto es; el llamado *método científico*.

Dado el espíritu de la filosofía positivista, la pedagogía que de ella se deriva se reduce a la descripción y a la medición de los hechos educativos, sin preocupaciones por las explicaciones teleológicas (fines) y sin pretender determinar todos los factores *positivos* que los producen. De aquí se deriva un marcado *determinismo pedagógico*. La educación no depende de la colaboración intencional entre la voluntad educativa del maestro y la voluntad educable del alumno, sino que está determinada por *las matrices* de la educación, propias de la constitución individual y del ambiente social. Por eso, la educación es hetero-educación y la pedagogía positivista estudia los determinantes de esta evolución naturalista.

En el programa de estudio se expresan claramente las materias científicas, útiles para la vida, y se desprecian las humanísticas. El método se ha derivado enteramente de la experiencia y su aplicación es mecánica, porque las leyes de la educación consisten en la

adaptación al ambiente para la formación de hábitos de conducta. En la organización de las escuelas el positivismo favorece el monopolio estatal de todas las instituciones e impone una enseñanza laica y agnóstica respecto a los valores espirituales, empeñada en formar al hombre práctico, adaptado al mundo de la ciencia y de la técnica. El positivismo pedagógico al negar la libertad y la espiritualidad de la educación se reduce a un mecanismo metodológico, en el que no hay sitio para la libertad de enseñar por parte del educador, ni para la libertad de aprender por parte del alumno. Estos mismos principios pueden extenderse al neo-positivismo, de aparición más reciente.

En América Latina y en Cuba a partir de las dos últimas décadas del siglo XIX, la pedagogía positivista manifestó acentuado arraigo. Existen representantes muy importantes de esta tendencia del pensamiento pedagógico, que en algunos casos, como en Cuba, se proyectarán hasta los inicios de la década de los años 30 del siglo XX y en México pudiera afirmarse que llega hasta la actualidad.

Pedagogía activa

El activismo más que una doctrina es un movimiento de escuelas nuevas caracterizado por la aplicación de la psicología a la pedagogía sin preocupaciones teleológicas. El teórico principal fue Adolfo Ferrière, cuya obra *La Escuela Activa* (1922), es una tentativa de justificación filosófica de la pedagogía activa sobre la base de la filosofía intuicionista de Henry Bergson (1859-1941), la que se inscribe en el contexto de la crítica al positivismo, a la psicología asociacionista y al neo-kantismo y aparece como continuadora de un cierto espiritualismo, donde se destaca especialmente su enfoque vitalista y su interés por el evolucionismo, lo que se reflejó en su *sentido utilitarista y pragmático*.

A. Ferrière, correspondió la elaboración de los "30 puntos de Calais", propuestos en el año 1921 por "*La Liga Internacional de la Educación Nueva*", que constituyen *el código del activismo*; junto a él hay que recordar a los psicólogos que trabajaron por traducir las conclusiones de la psicología experimental a premisas pedagógicas para la acción

educativa y, en particular a Eduardo Claparède en Europa y a G. Stanley Hall en los Estados Unidos.

¿Cuáles son las características generales de la llamada pedagogía activa?

- Mientras el naturalismo positivista se detiene en el ámbito biológico de *las necesidades*, el naturalismo activo se eleva al nivel psicológico de los intereses pero entendidos como subjetivos y que emergen del educando. Por tanto, *el activismo* no consiste en hacer interesante la materia, sino en interesarse por el alumno y por sus actividades.
- Tanto *las necesidades* del positivismo como los intereses del activismo se entienden como respuestas al ambiente, por lo que siempre se considera a la conducta humana como una reacción al ambiente y no se va muy lejos de la psicología de los reflejos.
- Los *intereses* del activismo no son más que la psicologización de las necesidades del positivismo.
- En el plan didáctico es necesario determinar los llamados *centros de interés* referidos a las necesidades, los que no hay que confundir con los "*centros de argumentos*" entendidos objetivamente. De modo que la escuela activa logrará su fin cuando los intereses (necesidades) de los educandos se conviertan en intereses-guías de la obra del educador, según lo planteó María Montessori.
- Mientras el positivismo le confiere un papel importante a la instrucción, a la formación de la mente- en esto es heredero del iluminismo francés, la escuela activa es más bien voluntarista, y pone la primacía de la educación en querer activar y desarrollar al hombre en todas sus capacidades.
- La educación no es para el activismo preparación para la vida sino vida misma, por lo que no se considera al niño en función del adulto sino por si mismo, o sea, puerocentrismo: educación del niño por medio del niño.

- La escuela ya no es una academia de conferencias del maestro que tiene una verdad que enseñar, sino este es un guía para la orientación de la experiencia del alumno.
- La pedagogía activa posee las características siguientes: es funcional, ya que se realiza mediante el trabajo, el juego y la búsqueda, pero hay que tener en cuenta que no es lo principal la lectura, y el estudio para ello; es natural, por poner en contacto al niño con la naturaleza (escuela al aire libre) y según los impulsos naturales del alumno; es comunitaria, porque educa a través de los grupos para la vida democrática e individualizada, según las capacidades de cada uno. La disciplina es el resultado de la acción en el sentido de que donde hay activismo según los intereses del educando hay autogobierno y autonomía.
- La indisciplina surge cuando la clase o el ejercicio no se corresponde con los intereses del alumno.
- En su agnosticismo el activismo propugna la escuela neutra en lo que se refiere a los valores, limitándose a una religiosidad natural genérica.

En Cuba hubo importantes representantes de la escuela activa pero reaccionaron de una forma u otra ante el problema de los valores y esto hizo que algunos de sus seguidores mas destacados como Alfredo M. Aguayo (1866-1949), llegaran a rechazar el aspecto axiológico de la concepción activista de la educación, aunque el camino elegido por él no haya resultado el más adecuado, ya que se afilió al schelerianismo alemán.¹

Hay que entender que los principios de la Escuela Nueva se mezclan con la otra tendencia naturalista que se analizará a continuación: la pedagogía pragmática, así como con el cognitivismo de Jean Piaget (1896-1980), referido a la teoría psicológica de aprendizaje. No es

¹ Max Scheler (1874-1928). Filósofo alemán, que escribió la obra "El puesto del hombre en el cosmos". Creó una escuela que influyó a numerosos pensadores latinoamericanos, entre ellos, a Alfredo M. Aguayo, sobre todo en lo que concierne a la axiología.

ocioso recalcar que en la actualidad se aprecia un resurgimiento de los postulados de la Escuela Nueva en el área rural de muchos países latinoamericanos con las influencias lógicas de los avances en los estudios más actuales de la teoría del aprendizaje.

Pedagogía pragmática

Para el pragmatismo el arte, la literatura, la historia, sólo valen en tanto se convierten en ciencias sociales por el empleo del método científico, que es propio de las ciencias naturales, en el proceso investigativo. La pedagogía pragmática puede considerarse como una pedagogía activa radical, porque se considera a la acción como un fin en si misma, en cuanto a que todo resultado es en definitiva premisa de una acción ulterior. Por eso, la educación coincide con la vida y dura toda la vida y se resuelve en una experiencia continua (educación permanente).

El pragmatismo entiende la experiencia como activa y prospectiva, y no como búsqueda de un principio anterior y constitutivo de los hechos, sino como producción de un hecho, creación de su ley, y por estas razones la verdad no es más que una previsión y su garantía le da el resultado, el éxito de la acción.

El pragmatismo norteamericano da a la acción una facultad eminentemente utilitaria y por eso vale solo si logra mejorar las condiciones de la humanidad (mayorismo). No se trata de una experiencia racional, calculada, lógica y matemáticamente, sino de una experiencia indiferenciada, en la que se encuentran juntos elementos lógicos y alógicos y el preconsciente y el subconsciente tienen tanto valor como lo consciente.

En su anti-intelectualismo, el pragmatismo llega a dar valor pedagógico más que a la consciencia de los ideales y a la orientación hacia los valores, a la acción vitalista e irracional, por lo que se conformaría mas con el hacer que con el reflexionar, con el obrar mas que con el pensar. Se llega así al problematicismo en lo que se refiere al programa y al tecnicismo en relación con el método de la educación.

Así, las materias de estudio valen según su grado de utilidad práctica. De esta falta de jerarquía de valores se deriva en definitiva un nuevo *enciclopedismo*, en el sentido de que siempre hay que estar informados sobre todo lo que sirve para la vida actual y, la cultura no tiene límites ni estructuras esenciales, sino que se renueva continuamente según las exigencias del momento, porque existen valores definidos que trasciendan el devenir (relativismo historicista). Por lo que se refiere al método, la función del educador es la de un técnico, porque ya no tiene nada que enseñar, sino que solo debe asistir a la experiencia del alumno, al proporcionarle el material y guiarle en el uso de los instrumentos de investigación.

La educación se reduce a mejorar indefinidamente las condiciones de vida de la sociedad. En esta perspectiva sociológica el pragmatismo da mucha importancia a la educación social mediante la actividad del grupo, pero tiende a construir la reciprocidad de los individuos sobre la sociabilidad natural común que se expresa desinteresadamente en generosidad, por encima de la necesidad interesada de la ayuda recíproca. El resultado de la educación pragmática es un hombre altamente especializado pero desprovisto de esa humanidad y liberalidades que solo pueden derivarse de la cultura humanista y de los valores desinteresados.

Pedagogía tecnológica.

La pedagogía tecnológica² llegó a entenderse como una especulación filosófico-moral, pero en la actualidad, esta ciencia se concibe de modo casi exclusivo como técnica de intervención en la conducta del educando, con ánimo de mejorarla según las pautas vigentes en la sociedad.

La pedagogía ha acabado siendo, para muchos especialistas, un conjunto de técnicas eficaces para la modificación del comportamiento, esto sí; con la finalidad de conducirlo a conductas calificadas como deseables; las dichas tecnologías descansan sobre las aportaciones de ciencias concretas como son la biología, la política, etc. La pedagogía es ahora tecnociencia. Son múltiples las

² Octavi Fullat. (2000): "Filosofías de la Educación", p. 279-280.

obras que aparecen con el título, más o menos explícito, de Tecnología Educativa.

Debajo de esta perspectiva, particularmente cuando es exclusiva, se esconde también una determinada concepción del hombre. Se pretende apuntar en el tratamiento de este tema la antropología filosófica que legitima racionalmente la reducción de la educación a tecnociencia.

La pedagogía tecnológica se abre en una serie de afluentes que coinciden en gran medida en sus principios, como son: cientismo, estructuralismo, neopositivismo y tecnicismo, que poseen en común el hecho de reducir al ser humano a puro dato, hecho o fenómeno. El hombre es aquello que las ciencias pueden saber de él y aquello que las tecnologías pueden hacer de él. El ser humano carece de intimidad o, cuando menos, el sujeto o conciencia, no cuenta. Cada uno de estos meandros del tecnicismo ofrece aportaciones diferentes. En estos casos se confunde Pedagogía con Didáctica, pues la ciencia de la educación por excelencia: la Pedagogía, se reduce a un sistema de técnicas y desaparece como saber y como reflexión, y la propia Didáctica queda, si le queda algo, reducida a pura tecnología educativa.

No se va a entrar en detalle de la filosofía que subyace en cada una de estas posiciones tecnocráticas. Solo se hará referencia al estructuralismo.

Las características esenciales de esta posición teórica pueden reducirse a:

La estructura es una realidad abstracta, al carecer de interés sus elementos concretos.

- Se desprecia la posible significación de los elementos concretos y empíricos.
- La estructura se haya presente en sus efectos aunque sin estar en ellos.

- El sujeto humano nada explica en la ciencia estructural, prácticamente sobra.³

No hay que olvidar que el estructuralismo es aplicado como *método* en: las ciencias empírico-humanas, la lingüística, el psicoanálisis, y el marxismo. A continuación se realizará el análisis de la repercusión que la pedagogía tecnológica tiene en la educación.

La reproducción técnica en las tareas educativas es algo que preocupa a más de un pedagogo. Cuando educar se convierte en la técnica de producir conocimientos, hábitos y actitudes en los educandos- cosa harto extendida en la actualidad-, nos encontramos delante de pedagogías que se han decidido por una antropología no humanista, aunque explícitamente no se hayan tan siquiera formulado los supuestos pedagógicos de la teleología educativa radical, que de hecho les inspira.

El grado de inhumanismo finalista varía en cada escuela pedagógica, de las señaladas y en cada reflexión escrita. La enseñanza individualizada, por ejemplo, ofrece características de reproducción muy distintas si se trata de las técnicas del pedagogo francés Celestin Freinet (1896-1966), pues éstas se inscriben en un campo más humanista, que la enseñanza programada que se inspira en Frederik Burrhus Skinner (1904-1990) que se ubica en el juego no humanista, cuando es totalizante, de los *condicionamientos operantes*.

El teórico canadiense Herbert Marshal McLuhan ha sido el teorizador de las técnicas de la comunicación, otorgándoles una autonomía y un peso tal sobre los ciudadanos que estos se convierten en instrumentos pasivos del omnipotente instrumental activo de la trasnochada imprenta o de los actuales aperos electrónicos. Los medios de comunicación, sin duda básicos en la faena educadora, cuando adquieren preponderante protagonismo (fin de la educación), contemplan al hombre como un simple reproductor de esquemas, contenidos y mecanismos.

³ Octavi Fullat, obra citada, p.281.

Este autor va más lejos todavía al conferir un peso específico a la técnica comunicativa como tal, y prescinde de los contenidos comunicados.

La humanidad ha atravesado, según este pensador, por tres principales etapas que se corresponden con igual número de técnicas comunicativo-reproductivas:

1ra. etapa: Sociedad oral; era prealfabética. El oído. Identificación.

2da. etapa: Sociedad escrita; era alfabética. La vista. Escisión.

3ra. etapa: Sociedad electrónica; era electrónica. Todos los sentidos. Aldea global.

La aparición de una etapa nueva en la historia occidental de la humanidad está en función de los medios que de forma abrupta aparecen. La imprenta dispara la segunda etapa, como tal imprenta y por encima de los textos impresos. Aparece entonces la "*Galaxia Gutemberg*" que consiste en un contexto social que puede denominarse el público. El manuscrito no poseía suficiente intensidad como para crear públicos a escalas nacionales. La tecnología de la imprenta ha construido activamente a las gentes, así como a las restantes tecnologías.

La información visual engendró la epistemología de la causalidad, como también la escisión y el distanciamiento entre los ciudadanos. Las técnicas electrónicas actuales han roto esta "*Galaxia Gutemberg*" modificando tanto las percepciones como la capacidad de imaginar y de enjuiciar que venían impuestas por la letra impresa.

El yo ha dejado de existir para McLuhan. La identidad de cada uno consigo mismo se ha abandonado. La tecnología electrónica ha permitido estos logros. La imprenta trajo el yo; la televisión se lo ha llevado. Las técnicas de comunicación, escolar o no, transforman los contenidos vehiculados, pero también a los mismos individuos que los utilizan, y finalmente, a las micro y macrosociedades en las que son los verdaderos protagonistas. Las teorías de McLuhan, consideradas no muy científicas por parte de sus críticos, han tenido la virtud de sentar algunas de las bases teóricas que pueden usarse para someter a examen y crítica los nuevos medios de comunicación

y su estructura informativa en la nueva era de la informatización social.

El maestro, en este esquema, es el que organiza la tarea a realizar. El conductismo, en la actualidad, ha proporcionado técnicas muy perfectas de reproducción. La psicología del estímulo-respuesta permite manipular eficazmente la conducta de los individuos. La eficacia escolar es sorprendente. A partir de todo este arsenal metodológico, al final, somos los esclavos del medio ambiente. Los esclavos maestros operan sobre los esclavos alumnos para que estos alcancen al nivel de esclavos adultos.

Hay que cuidarse de la pedagogía muy ocupada en la reproducción técnica, que no significa para nada alejarse de ella, sino en utilizarla bien y pensar que: la tecnología se hizo para desarrollar o contribuir a desarrollar al hombre y no al hombre para someterse ciegamente a la tecnología.

En resumen, el naturalismo en sus variaciones: positivista, activista, pragmática y tecnológica tiene como inútil al programa preconcebido fuera de los intereses del alumno, excluye, de hecho, la influencia directora del educador, reducido a asistir al desarrollo del sujeto pero, sobre todo, niega el fin del programa educativo. Se reduce la educación a un proceso natural sin fin, en rigor, un fin en sí mismo, es decir, al desarrollo y no a la formación. La educación se reduce a la pura experiencia, sin un criterio de elección y de juicio que trascienda el devenir de los acontecimientos humanos y la tarea de la pedagogía no consiste ya en la orientación del devenir hacia valores absolutos y definitivos, sino que se resuelve en la interpretación efectiva de las realidades contingentes, cambiables continuamente, sin causa y fin.

TENDENCIAS DIDÁCTICAS

Didáctica conductista

La didáctica conductista forma parte de la corriente naturalista. El fundamento filosófico de dicha tendencia es el positivismo y el pragmatismo. El darwinismo social le sirve de base sociológica y, por su puesto, la psicología conductista es su referente teórico más significativo. Es usual que cuando se habla de conductismo se produzca un rechazo casi irracional por parte de muchos educadores, pues se le adjudican todas las deficiencias que ha tenido y tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nada mas alejado de la verdad, pues esta tendencia, en su momento histórico, hizo sus aportes, y por supuesto, tiene sus serias aristas negativas. Lo interesante es que se critica duramente pero queda mucho, en la mentalidad del magisterio de la impronta conductista en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Solo se hará referencia a algunas características de esta manera de enfrentar el proceso de enseñanza.

Las principales habilidades técnicas de la enseñanza promovidas por los conductistas son para: organizar el contexto, formular preguntas, variar la situación estímulo, conducir la síntesis y lograrla, ilustrar con ejemplos, propiciar la retroalimentación, emplear refuerzos, favorecer experiencias integradas del aprendizaje y facilitar la comunicación.

Con la habilidad para *organizar el contexto* se adecuaban los procesos de estimulación, se organizaba consistentemente el contenido programático y se establecía una conexión clara entre los objetivos y los medios. La habilidad para formular preguntas permitía al docente generar expectativas y canalizar el interés de los alumnos, estimular la participación, reforzar lo que no se entendió, aclarar las dudas y mantener en permanente estado de atención a los alumnos en relación con los contenidos de la enseñanza.

La habilidad para *variar la situación- estímulo* le permitía al maestro incorporar todos sus movimientos y comportamientos como estrategia para motivar al alumno en relación con los contenidos,

cambiar permanentemente la utilización de canales receptores para evitar la monotonía, generar nuevos estilos de interacción y saber manejar adecuadamente las pausas en clase.

La habilidad para *conducir la síntesis* y lograrla permitía la revisión del proceso de aprendizaje, la aplicación de los conocimientos aprendidos en situaciones nuevas, la solución de problemas y la extensión, entendida esta última, como el establecimiento de conexiones entre lo que se aprendía y las experiencias anteriores, es decir, la relación entre los conocimientos que se tenían previamente a la clase y los que se deberían adquirir al finalizar ésta.

La habilidad para *ilustrar con ejemplos* favorecía el desarrollo de los procesos deductivos e inductivos. El primero, al permitir la formulación de principios o ideas generales y conceptos y la relación de estos con otra situación similar; el segundo, al permitir la realización de inferencias o conclusiones por comparación y relación.

La habilidad para *propiciar la retroalimentación* –feedback- permitía reorganizar los procesos de enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos, la determinación de nuevos objetivos más relevantes dependiendo del proceso y de los resultados del aprendizaje, la evaluación de los objetivos después de cada etapa de enseñanza-aprendizaje o el desempeño de los alumnos, la información a los alumnos sobre sus logros, el rediseño de tareas si los objetivos no se cumplieron y el análisis de las actividades desarrolladas.

La habilidad para *emplear refuerzos* ayudaba a aumentar la participación de los estudiantes en la clase, al estimulárseles positivamente, sensibilizarlos para lograr mejores comportamientos y actitudes en los alumnos, establecer por parte de ellos una relación comportamiento-consecuencia y mejorar la evaluación formativa.

La habilidad para favorecer experiencias integradas del aprendizaje posibilitaba involucrar en el trabajo de las áreas, actividades centradas en objetivos especiales, sobre los cuales podían desarrollarse procesos de integración, articulación y correlación; enfatizaba los contenidos y los integraba horizontal y verticalmente en los planes de estudio, en los programas de las asignaturas y en

la organización de las unidades y los temas específicos; permitía organizar módulos o bloques de trabajo centrados en la solución de problemas que se convertían en núcleos generadores temáticos o en centros de interés. También esta habilidad ayudaba a que el alumno se reconociera como organizador de su propia experiencia, reforzara las anteriores, generara una estructura integradora, se beneficiara de las experiencias de sus compañeros y desarrollara un pensamiento relacional con procesos asociados de discriminación.

La habilidad para *facilitar la comunicación* permitía identificar un foco de interés común en el grupo de alumnos, adecuar la estructura de los mensajes a las características socio-lingüística de los receptores, adecuar la estructura del mensaje en términos de redundancia y originalidad, establecer una secuencia que permitía ampliar las ideas y conceptos al tener en cuenta un punto de referencia, desarrollar un lenguaje orgánico, utilizar el vocabulario preciso y correcto, seleccionar textos apropiados y pertinentes, controlar los efectos de una mala información y de la comunicación de la misma, crear condiciones para que existiera continuidad en el tratamiento de las ideas y en la exploración del tema.

Las habilidades, *técnicas* sugeridas por el conductismo para desarrollar los niveles del aprendizaje eran: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y evaluación. Esto generó un modelo de comportamiento del docente que se condicionó al proceso de inspección y supervisión por parte de quien manejaba la enseñanza.

Como se puede apreciar, no resulta despreciable la didáctica conductista, sobretodo pensando en que esta ciencia evolucionó hacia un conductismo social del norteamericano Albert Bandura (1925-).

No obstante, ¿Qué se le critica a la didáctica conductista?

Este modelo de enseñanza se aplicó a todas las áreas del conocimiento, y a pesar de que produjo algunos efectos positivos, también presentó grandes problemas, en especial los relacionados con la pérdida de la originalidad y creatividad del docente, el uso nulo de la autonomía para la organización y planeamiento de las

clases, la reducción de las posibilidades de elegir y decidir formas de enseñanza diferentes, la falta de centrar la educación en el aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes y no necesariamente centrado en la enseñanza.

El maestro siempre llegó con ofertas en las propuestas de cómo enseñar, pero nunca diagnosticó las necesidades de los alumnos, sus expectativas e intereses, ni organizó la enseñanza en función de las necesidades de los educandos, sino que esperó de ellos las mismas respuestas, pues a todos se les dijo lo mismo y de la misma forma.

Los procesos lógicos de pensamiento no se desarrollaron en los alumnos por centrar la instrucción en la memorización y en el mejor de los casos, en la definición, entendida esta, de forma equivocada, como si fueran verdaderos procesos de conceptualización. La enseñanza se centró en el maestro; él definía los objetivos, los programas, los planes, las actividades, los recursos, los métodos, los criterios y las formas de evaluación, condicionados estos por las tareas de la enseñanza y por las técnicas predeterminadas para la acción en el aula. Se perdió flexibilidad, autonomía, eficiencia, eficacia y efectividad, y lo peor, se limitó la posibilidad de contar con el estudiante como agente activo de su propio proceso de desarrollo.

En las asignaturas de las ciencias naturales el influjo positivo del conductismo fue mayor que en las sociales, pero siempre imperaron las condiciones anteriormente expuestas.

El conductismo aportó recursos a la didáctica general, organizó sistemáticamente la forma de la enseñanza y obligó al docente a hacer lo que debía hacer aunque no lo comprendiera, lo aceptara o estuviera de acuerdo con él. Esto hizo dar unidad en las formas de enseñanza sin calcular la heterogeneidad de las formas de aprendizaje.

Por estas razones, y otras muchas, fue necesario evaluar esta práctica educativa y buscar nuevas formas de hacer educación, lo que llevó a nuevas concepciones, paradigmas, enfoques y posturas frente a la enseñanza y a nuevos métodos, así como a estrategias didácticas para facilitar, no el entendimiento y la comprensión, sino

el aprendizaje significativo desde una perspectiva de la *construcción del conocimiento*.

Didáctica activa

El Movimiento de la Escuela Nueva generó la llamada Didáctica activa. Hoy resulta frecuente utilizar este adjetivo para caracterizar diferentes enfoques de la didáctica, pero realmente su origen está en este movimiento educativo.

El primer intento por hacer desaparecer los efectos negativos de la Didáctica conductista se encuentra en el surgimiento y desarrollo del Movimiento de la Escuela Nueva, que irrumpió con fuerza entre la primera y la segunda guerras mundiales, pero que alcanzó su auge en el período posterior a 1945. Esta tendencia surgió desde los inicios del siglo XX y en 1912 se fundó en Bogotá el “*Gimnasio Moderno*”, con este enfoque didáctico.

Este movimiento tuvo sus representantes más destacados en el pedagogo francés Roger Coussinet (1881-1973), quien consideraba que la socialización es la esencia misma de la educación; en el pedagogo y médico belga Ovidio Decroly (1871-1932); Maria Montessori (1870-1952), educadora y médica italiana; así como en Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo y pedagogo suizo, figura principal en el campo de la psicología infantil.

Se pueden encontrar, además, aportes en Ferrière y Cèlestin Freinet, el que por su experiencia como maestro es considerado el fundador de la Cooperativa de la Enseñanza Laica francesa y de una escuela experimental en la que desarrolló una nueva pedagogía basada en los métodos activos y en la libre expresión del niño, abogando por una enseñanza que debía favorecer el desarrollo de la personalidad del educando, respetando lo que él llamaba su equilibrio vital.

Los presupuestos filosófico-pedagógicos de esta tendencia didáctica están en el pragmatismo y en el positivismo, aunque en sus inicios se puede apreciar la influencia del intuicionismo. En todos los casos: el fin de la educación es la formación de un hombre real, concreto y positivo.

El movimiento de la escuela nueva manifestado en sus diferentes tendencias, representó una reacción contra la escuela positivista-reproductiva y autoritaria, cuyos principios esenciales pueden resumirse en los siguientes:

- La educación responde a los intereses y a las necesidades de los alumnos.
- La escuela es vida y no preparación para la vida, por eso el centro del proceso es el niño.
- La cooperación es más importante que la competencia.
- Se aprende a resolver problemas y no a través de la transmisión de saberes. De ahí, el *carácter activo* de esta concepción acerca de la educación.⁴

El Movimiento de la Escuela Nueva forma parte de la corriente naturalista y se fundamenta como se ha dicho en la pedagogía positivista y pragmática. Tuvo sus representantes en Cuba⁵, que le dieron una impronta muy particular a este enfoque. La Didáctica es considerada como "*Dirección del aprendizaje*".

Los representantes de esta tendencia no coinciden en todos sus aspectos, y se encuentran los extremos, entre el pensamiento de Freinet y de María Montessori.

Se hará un análisis mas pormenorizado de la didáctica montessoriana, que permite tipificar con más claridad este pensamiento educativo.

Los fundamentos del sistema se encuentran en el criterio que respecto a la naturaleza del niño tenía la insigne educadora. María Montessori ve en el niño un ser biológico más que social. Por ello, fundamentó estos tres principios básicos: libertad, actividad e individualidad.⁶

⁴ Justo Chávez. (1998): "Tendencias contemporáneas para la transformación de la educación en Iberoamérica". INAES, México, p. 10.

⁵ Ver la obra de Diego González Serra. (1946): "Didáctica o dirección del aprendizaje cultural". Editorial Cultural S.A, La Habana

⁶ Diego Gonzáles. Obra citada, p. 341 y ss.

El principio de la *libertad* es una condición inherente al niño. Este necesita desarrollarse como la planta, pero de un modo eternamente móvil, sin trabas. La actividad es una necesidad imperiosa de la vida infantil. El niño para desarrollarse libremente tiene que ejercitar sus músculos y los sentidos, y con ello, su mente; pero, esto no ocurrirá si encuentra limitaciones a su actividad o imposiciones u obstáculos. De aquí su aversión a los pupitres fijos, a los premios y castigos, al aprendizaje coactivo.

El empeño de su didáctica es proporcionar actividades y presentar estímulos que excitan los sentidos del educando. La individualidad está implícita en el principio de la libertad. La Montessori considera que el ambiente escolar es un problema fundamental para la educación y que resulta necesario transformar completamente la escuela al crear un mundo nuevo para el niño. Aquí se ve cierta semejanza con Ovidio Decroly y Friedrich Fröebel (1782-1852); este último considerado como uno de los representantes de la teoría del juego como actividad libre, en la que el niño desarrolla sus destrezas y conocimientos.

En su sistema didáctico, la Montessori parte de la psicología de las sensaciones y del asociacionismo, brevemente modificada por la filosofía vitalista. Cree que el espíritu se forma de fuera para adentro y que los estímulos producen el desarrollo psíquico.

El *método y los procedimientos* montessorianos fueron aplicados a diferentes disciplinas escolares como el lenguaje y la aritmética.

Por los ejemplos aquí señalados se aprecia cómo el material mencionado acredita la formación atomística del espíritu y conduce a un trabajo didáctico rutinario, que se contradice con el principio de libertad, que es un punto de partida. Se considera que la tendencia pedagógico-didáctica de Montessori aclara, en sentido general, los principios de la Escuela Nueva y su carácter activo.

Didáctica cognitivista

La didáctica cognitivista ha sido muy utilizada en los últimos años. En sus inicios esta tendencia ha estado orientada por el pragmatismo y por el positivismo. Perteneció a la corriente naturalista. En la actualidad el enfoque cognitivista de la enseñanza rebasa los límites del naturalismo y, de alguna manera, se inserta también en las otras corrientes como se verá también en esta obra.

En un primer momento se destacan los modelos cognitivos precomputacionales. Entre estos modelos se encuentran: la corriente iniciada con el New Look de Jérôme S. Bruner (1915-); las concepciones de David Paul Ausubel (1918) y; la didáctica operatoria de Jean Piaget (1896-1980).

Algunas consideraciones sobre Jérôme S. Bruner

En el caso de Jérôme S. Bruner, en su obra trata de una verdadera "Teoría de la instrucción", y cuyas características esenciales estaban dadas en: especificar las condiciones que estimulan la predisposición del niño para aprender; determinar la estructura óptima de un conjunto de conocimientos para lograr un aprendizaje más rápido y efectivo; evaluar el proceso de aprendizaje, al tener en cuenta las recompensas y los castigos.

¿Cuáles son las desventajas? El aprendizaje por descubrimiento resulta difícil de realizar en grupos grandes y con alumnos lentos. Incluso con grupos pequeños de alumnos de capacidades intelectuales diversas; los métodos de descubrimiento pueden parecer caóticos y angustiosos a algunos profesores y alumnos. Cabe la posibilidad de que se requieran muchos materiales en especial, en las áreas de las ciencias.

Existe también la eventualidad de que algunos estudiantes hagan todos los descubrimientos, y dejar tras de sí el resto de los compañeros. Sin embargo, con una planificación, organización y vigilancia cuidadosas cabe superar la mayoría de los inconvenientes a que se refieren estas limitaciones. La crítica principal del sistema por descubrimiento es que las ventajas proclamadas no han sido demostradas en investigaciones cuidadosamente controladas.

Como es imposible decir qué pasos y qué conducta constituyen el enfoque por descubrimiento, es muy difícil someterlo a prueba. Algunos psicólogos han manifestado además, su opinión de que el aprendizaje por descubrimiento es ineficaz, es harto ineficaz para enseñar toda la información que los estudiantes han de aprender en nuestra compleja sociedad. Es posible que no sea prudente utilizar exclusivamente el aprendizaje por descubrimiento, quizás sea conveniente incorporarlo a la enseñanza para ayudar a los alumnos a aprender estrategias de resolución de problemas y añadir variedad a las clases.⁷

David Paul Ausubel y el aprendizaje significativo

Las concepciones del aprendizaje de David Paul Ausubel ofrecen un interesante contraste con las de Bruner. Su opinión es que el aprendizaje debe tener lugar a través de la recepción y no por descubrimiento. Los profesores deben presentar materiales a los alumnos de una forma cuidadosamente organizada, en secuencias, y en cierto modo acabado.

Así, los estudiantes obtendrían el material más utilizable. Con su insistencia en la recepción, Ausubel ha denominado a este método *enseñanza expositiva*. En la mayor parte de los casos el empleo de este método se halla limitado a lo que él señala como *aprendizaje verbal significativo o aprendizaje de la información* e ideas verbales y de las relaciones entre los conceptos verbales. El método no resulta útil para la enseñanza de las destrezas físicas o de la tabla de multiplicar, por solo poner estos ejemplos.

Tanto Ausubel como Bruner creen que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información, colocándola en sistemas codificados. Al concepto general situado en la cima del sistema de codificación, Ausubel lo denomina el *subsumidor*, porque todos los demás conceptos se hallan subsumidos o incluidos en él.

La diferencia con Bruner está en que para Ausubel el aprendizaje debe *progresar deductivamente*, es decir, a partir de la comprensión

⁷ Ver obra de Gloria Fariñas. (2001): "Teoría y práctica del aprendizaje de adultos", p. 126.

de los conceptos generales para llegar a una comprensión de los específicos. Bruner, considera que el aprendizaje debe tener lugar *inductivamente*, al partir el sujeto que aprende de lo específico para descubrir generalizaciones.

A continuación se presentan algunas orientaciones para la aplicación de las ideas de Ausubel en el aula, como son: utilizar organizadores previos, utilizar ciertos números de ejemplos, insistir tanto en las semejanzas como en las diferencias, así como presentar material de una forma organizada y disuadir a los alumnos del aprendizaje memorístico del material que puede ser aprendido de manera significativa.

Didáctica operatoria ⁸

Por otra parte, en lo que se refiere a los principios esenciales de la epistemología genética de Jean Piaget, los modelos educativos más imperantes han asimilado sus postulados y los incorporaron, a veces, parcialmente, a la enseñanza. Entre ellos estaban:

- El hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad a partir de las estructuras más elementales presentes desde la infancia y que poseen posibilidades para desarrollarse.
- El carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento.
- La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consiste en no entorpecer, más bien en facilitar el proceso natural de adquirir y consolidar las operaciones intelectuales.

Las aplicaciones de la teoría de Piaget fueron realizadas en:

- El diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, y de sus aplicaciones específicas para el estudio.
- En el planteamiento 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.

⁸ Ver la obra: "A dónde va la educación de Jean Piaget. Ed. Taide, S. A, México, 1983

- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los educandos.

La teoría del aprendizaje que se desprende de la teoría psicológica de Piaget puede ubicarse en un punto de transición entre las corrientes naturalista y social en el desarrollo del hombre, pero, en una última instancia, para Piaget la enseñanza se adapta a las premisas biológicas o naturales. Por eso se ubica en la corriente naturalista.

Existen autores como el catalán Cesar Coll, que elaboran su concepción del constructivismo sobre la base de la teoría psicogenética de Piaget, al considerar a la psicología como el fundamento esencial de la didáctica. Resulta interesante, por la repercusión que ha tenido esta tendencia, hacer una sencilla caracterización general de los procesos del aprendizaje según la psicología operatoria - genética de Piaget, que tanta influencia aún alcanza en América Latina.

El conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio (equilibrio entre el individuo y el medio), pero ésta depende de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias (estructuras para operar).

En el proceso del conocimiento, la Didáctica operatoria, le asigna un papel esencial al error, que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como *faltas*, sino como pasos necesarios *en el proceso constructivo*.

Estos son algunos de los postulados piagetianos que con mayor peso han sido trasladados al quehacer educativo de la región. En la década de los años 80 el cognitivismo pre-computacional evolucionó el cognitivismo cibernético.⁹

Tratamiento de la información

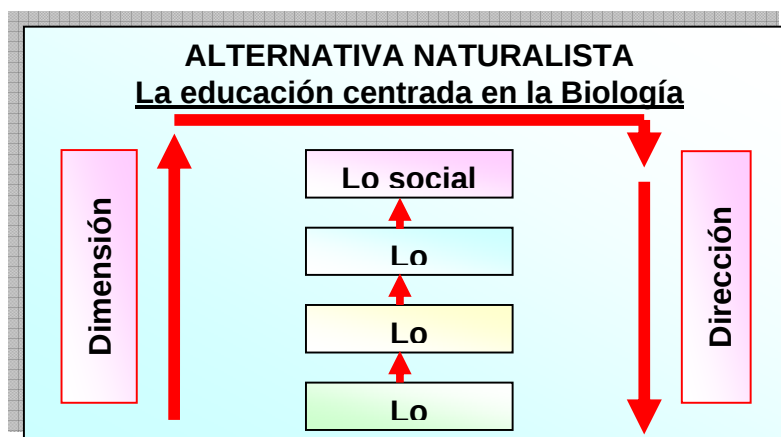
⁹ Tomado de la obra de Fríase, P y Jean Piaget (1973): "Aprendizaje y memoria". Buenos Aires, Paidós.

Desde la década de los años 70 en la Didáctica Alemana, sobre todo en la obra: Introducción a la Didáctica General de Lothar Klingberg se habló del *principio cibernético* de la enseñanza, por supuesto en unidad dialéctica con otros importantes. Este criterio, quizás un poco exagerado, ha venido a contribuir a la formación de un “*Modelo basado en el tratamiento de la información*”. ¿Por qué recordamos algunas cosas y olvidamos otras?, para ello, se emplea el modelo antes citado, adaptado de la obra de Gagné: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*.

Este principio se sustenta en que las personas poseen estructuras para procesar la información, en las que se incluyen receptores como: los ojos y los oídos, un registro sensible para la captación de percepciones, una memoria a corto y a largo plazos.

Los teóricos del tratamiento de la información se han centrado en la manera en que las personas transforman la información percibida en el entorno. Su objetivo principal es la memoria a corto y a largo plazo. La enseñanza de las ideas relacionadas con la concepción del tratamiento de la información exige la necesidad de ayudar a los alumnos a concentrarse en detalles importantes, a recuperar el conocimiento anterior, a reconocer tramas y a integrar la información nueva y la antigua. En este caso el aprendizaje funciona según los principios cibernéticos. Este particular puede entroncarse con la pedagogía tecnocrática, si se exagera más de lo debido.

La corriente naturalista con sus tendencias pedagógico-didácticas puede resumirse en el siguiente esquema de la fig. 2.



CORRIENTE SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Tendencias pedagógicas

El naturalismo en educación considera al hombre como un individuo que se deriva fundamentalmente de la evolución natural; la corriente social se eleva a un nivel superior y considera al hombre como un individuo que procede de la evolución social y cultural. En ambos casos, el extremo opuesto no se niega, pero no resulta lo esencial.

En esta visión de la educación, el hombre ya no tiene por madre solo a la naturaleza, sino a la sociedad y a la cultura. Nace de ellas y debe ser educado para vivir en y para la sociedad.

Mientras que para los naturalistas más radicales el niño se convierte en un medio para sus experiencias educativas, en los sociales se vincula a la constitución y el desarrollo de la sociedad. El niño no es en sí el fin de la educación, porque el verdadero fin de la acción educativa es el perfeccionamiento de la sociedad y de la cultura. Algunas formas extremas de la corriente naturalista aparecieron, en su oposición a la tradicionalista. Pedagogos como el escritor ruso Leo Nikolaevich Tolstoi (1828-1910) y el educador británico y uno de los representantes de la pedagogía antiautoritaria Alexander Sutherland Neill (1823-1973), llegan a proponer la abolición de toda disciplina, de toda organización de la educación, al afirmar un *espontaneismo absoluto* y, una auto-educación integral entre otros.

En esta perspectiva sociológica se presenta la plena superación del naturalismo, porque se reconoce que no todo lo que es espontáneo en el individuo y en la naturaleza es bueno y se afirma que el hombre debe "disciplinarse" para vivir junto a otro "hombre", para sentirse según el caso, miembro de una clase social, de la nación, o de una raza. Queda de ese modo plenamente superado el subjetivismo en la educación, tanto naturalista como existencialista.

Para poder superar las formas intuitivas se necesita un método, una organización educativa y un maestro. La educación social vuelve a descubrir el valor de la disciplina como carácter moral y, de la vocación como servicio social.

Lo que le interesa al Estado, en posiciones extremas, no es educar a los jóvenes según su individualidad, sus necesidades e intereses, sino subordinar su disponibilidad humana a los intereses de la sociedad. El método educativo consiste en hacer vivir y sentir la conciencia de la clase, o de raza, o de nación, mediante fuertes emociones y acciones colectivas, mediante un *vitalismo emocional* que se expresa en las organizaciones juveniles.

Existen diferentes tendencias de la pedagogía social: *el nacional socialismo*, que pretendió subordinar al hombre a la nación, educándolo para ser un combatiente capaz de afirmar el poder de la patria; *la pedagogía social socialista*, por el contrario pretende formar la conciencia de clase del trabajador para llegar a la dictadura del proletariado y la *pedagogía social burguesa* que sostiene que la máxima expresión de la humanidad del hombre consiste en ser "ciudadano". Los fundamentos filosóficos de estas tendencias pedagógicas y de la praxis educativa son diferentes. En realidad dichos fundamentos filosóficos pueden estar en: *el idealismo fichtiano y el hegeliano, el marxismo-leninismo y el instrumentalismo deweyano*.

Dentro de la corriente social de la pedagogía se puede ubicar al *Movimiento de la Educación Popular*, hecho pedagógico exclusivamente latinoamericano, que posee aún en la actualidad una cierta indefinición teórica y que tiene al brasileño Paulo Freire (1921-1997), como uno de sus representantes más genuinos. Las didácticas marxistas y funcionalistas son ubicadas en esta concepción.

Pedagogía socialista

La presencia de la educación de base social se encuentra en las obras de los filósofos: Platón de la antigua Grecia (427-343 a C), y de Tommaso Campanella (1568-1639), perteneciente al período renacentista italiano. Esta concepción fue desarrollada y consolidada por los clásicos del marxismo. Los principios de una educación pública social socialista fueron enunciados por Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) y desarrollados, entre otros,

por Vladimir Ilich Lenin (1870-1924) y por importantes intelectuales a inicios del siglo XX y en etapas posteriores.

En realidad Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y de la educación. Sus ideas en este sentido se encuentran diseminadas a lo largo de varios de sus trabajos. La problemática educativa fue colocada en forma ocasional, fragmentaria, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales burguesas y de las orientaciones principales para su modificación.

Lenin atribuyó gran importancia a la educación en el proceso de transformación social. Pudo experimentar en la práctica social la aplicación de las ideas de la pedagogía social socialista a la educación.

El mismo Lenin consideró el importante papel de la educación y afirmó que la burguesa, que tanto criticaba, era mejor que la ignorancia. En este sentido analizó que la educación pública debería ser eminentemente política.

Después vinieron una serie de pensadores que enriquecieron la base de la pedagogía social socialista. Entre ellos encontramos a Pistrak, quien decía, parafraseando a Lenin que: *sin teoría pedagógica revolucionaria no podría haber práctica revolucionaria*. Desarrolló una amplia concepción de la pedagogía socialista basada en los clásicos del marxismo. También es de considerar la obra de Anatoli V. Lunacharski (1875-1933), que pasando por una larga crisis de conciencia y después de permanecer en el exilio regresó a la URSS y fue por 12 años Comisario del pueblo en materia educativa. Igual referencia se puede hacer a los aportes de Antón S. Makarenko (1888-1939) a la educación, aunque hay que precisar que se dedicó más al proceso educativo propiamente dicho que al instructivo.

El investigador Lev S. Vigotsky (1896-1934), aportó una teoría de la personalidad de amplio uso en las teorías de aprendizaje actuales.

No se pueden dejar de mencionar los aportes de Antonio Gramsci (1891-1937), que fue defensor de la escuela socialista y criticó a la burguesa por sus limitaciones. Se destaca su proyección del

marxismo hacia planos diferentes de los que se habían enfatizado hasta el momento.

En fin, la pedagogía socialista tuvo sus clásicos y sus seguidores dentro y fuera de la URSS. En la ciencia psicológica y pedagógica se hicieron grandes aportes; pero con el tiempo, la enseñanza social socialista fue cayendo en la ortodoxia, en el partidismo subjetivo y en el voluntarismo que le fue petrificando, lo que se nota en los últimos años de la existencia de la URSS y de los países de la Europa del Este, sin excluir a China y a otros países socialistas asiáticos. En este sentido, la pedagogía social socialista se constituyó en una praxis y en una organización educativa de un partido político más que una teoría pedagógica.

La socialización se convirtió en la gran función de la educación. El alumno debe sentirse miembro de la colectividad y asumir las actitudes del pensamiento, del sentimiento y de la acción de la colectividad, lo que trajo como consecuencia que desde la infancia hay que desarrollar en el hombre el sentimiento de la igualdad como fundamento del sentimiento de la solidaridad de clase, mediante las actividades lúdicas y laborales.

En Cuba se aplica en la actualidad la pedagogía socialista, pero regresando a los principios clásicos del marxismo y vinculados a la rica tradición pedagógica cubana, cuya síntesis creadora se refleja en las posiciones del pensamiento educativo actual. No se han olvidado tampoco los avances de la ciencia y de la técnica que imponen a la pedagogía proyectarse de una manera diferente a décadas pasadas, por su necesidad de reconceptualización debido a los cambios de la vida social y cultural y por consiguiente, en la formación del hombre.

Pedagogía funcionalista

En general, la pedagogía social burguesa está centrada en el pragmatismo norteamericano. Este particular la ubica en el naturalismo pedagógico, pero los aportes de John Dewey (1859-1952) *la inclinaron hacia un plano social que no lo posee el pragmatismo clásico y que la incluyen en esta tendencia*. Es por eso, que el ejemplo de la pedagogía social burguesa está contenido en el

pensamiento de Dewey y de sus seguidores más destacados, dentro y fuera de los Estados Unidos.

Dewey, filósofo, psicólogo y pedagogo liberal norteamericano ejerció gran influencia sobre la pedagogía contemporánea. Él fue el defensor de la Escuela Activa, que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno. Su filosofía de la educación fue determinante para que la "Escuela Nueva" se propagara por casi todo el mundo.

Dewey practicó la crítica contundente a la obediencia y a la sumisión hasta entonces cultivadas en las escuelas. Él las consideraba verdaderos obstáculos para la educación. A través de los principios de la iniciativa, originalidad, cooperación, pretendía liberar las potencialidades del individuo frente a un orden social que, en lugar de ser cambiado, debería ser progresivamente perfeccionado. Así, traducía para el campo de la educación el liberalismo político-económico de los Estados Unidos.

Aunque varios aspectos de la teoría de Dewey sean similares a la pedagogía del trabajo-pragmatismo. Su discurso se presentaba bastante genérico, pero no se cuestionaba las raíces de las desigualdades sociales. Dewey daba prioridad al aspecto psicológico de la educación, en perjuicio del análisis de la organización capitalista de la sociedad, como factor esencial para la determinación de la estructura educacional. A pesar de sus posiciones político-ideológicas, Dewey construyó ideas de carácter progresista, como el autogobierno de los estudiantes, la discusión sobre legitimidad del poder político, además de la defensa de la escuela pública y activa.

Estas consideraciones hacen que este pensador se aparte del naturalismo sin abandonarlo totalmente y le confiere importancia al elemento social de la educación. Estos particulares se reflejan en sus obras: Vida y educación, Democracia y educación, Escuela y sociedad y Experiencia y educación, que parte de una impronta social indiscutible que no la posee el pragmatismo considerado clásico.

Movimiento de la Educación Popular

En América Latina, en la década de los 60, se formó y después se consolidó el llamado Movimiento de la Educación Popular, que surgió por necesidades históricas regionales y que puede, por sus aportes, considerarse una variante de la pedagogía social propia del tercer mundo. Es una visión de la educación para los desposeídos. Este movimiento ha estado falto de una conceptualización teórica precisa: encontrándose entre sus fundamentos: el *realismo pedagógico*, el *humanismo*, el *cristianismo*, *elementos del existencialismo* y hasta el *socialismo utópico*.

Los aportes esenciales han sido: una teoría de la comunicación muy propia, la investigación-acción participativa y las herramientas participativas para dinamizar los procesos del conocimiento.

- Freirismo.

Uno de los representantes más destacados ha sido el educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), considerado el creador de un sistema de aprendizaje que ha pasado por una serie de etapas en su pensamiento. Además, ha denominado a la *Educación Popular* de diferentes maneras pero siempre con la misma esencia: pedagogía del oprimido, educación bancaria, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza y la pedagogía de la autonomía, etc.

Si se generalizan los postulados del pensamiento de Freire, sus aportes a la educación popular consisten en que: la educación popular no es ni será nunca neutra, pues está siempre al lado de los oprimidos; la esencia de la educación popular como práctica de la libertad es el diálogo y la problematización; la educación debe ser eminentemente descubridora y crítica; la educación es un acto comunitario en el sentido de que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan en comunidad; la naturaleza del proceso educativo es política; las condiciones político-sociales ponen en marcha ese tipo de educación; la educación se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.

Como resulta evidente en sus obras, el pensamiento de Freire fue evolucionando hasta radicalizarse, pero siempre dentro de su posición filosófica inicial. En la actualidad existen intelectuales que tratan de darle a la educación popular una fundamentación marxista muy actualizada.

El Movimiento de la Educación Popular que tiene plena vigencia en la América Latina es un aporte del pensamiento latinoamericano a la educación.¹⁰ . En las décadas de los años 70 y 80 se consolidan las diferentes líneas existentes de la Educación Popular. Aparece el *Proyecto alternativo*, el que se expresa como una opción para educar en la participación democrática, la autogestión, la educación socialmente productiva y liberadora, además se resalta en todo momento el papel de la comunicación dialógica, la investigación, la comunicación, y las técnicas participativas como aportes de la llamada pedagogía no directiva.

Las tres dimensiones de la participación; la educacional, la comunicacional y la social y política, tienen, pues una clara dirección convergente: *la democratización*.

Como se aprecia, este modelo educativo resulta muy complejo, porque si bien es cierto, existe evidentemente un intento muy legítimo de buscar un camino latinoamericano a los problemas científicos de la educación; este se ha producido a la vez, y por separado, entre las tendencias no escolarizadas y escolarizadas de la educación; desconociéndose mutuamente, los aportes que en cada caso se han logrado; quedándose fuera de análisis, en uno y otro caso, aspectos importantes a tener en cuenta. Se podría pensar, que este Proyecto Alternativo ha alcanzado un primer nivel de generalización, y que urge completar esa labor teórica. En el siguiente gráfico se ilustran los contenidos fundamentales de las características del Movimiento de la Educación Popular, sobre todo en su etapa de sistematización metodológica a partir de los años ochentas.

¹⁰ Ver la obra: "De la liberación a la esperanza de Paulo Freire y su Educación Popular". Ediciones Olejnik, Santiago de Chile (1999).

En relación con la Educación popular la fig. 3 es esclarecedora:

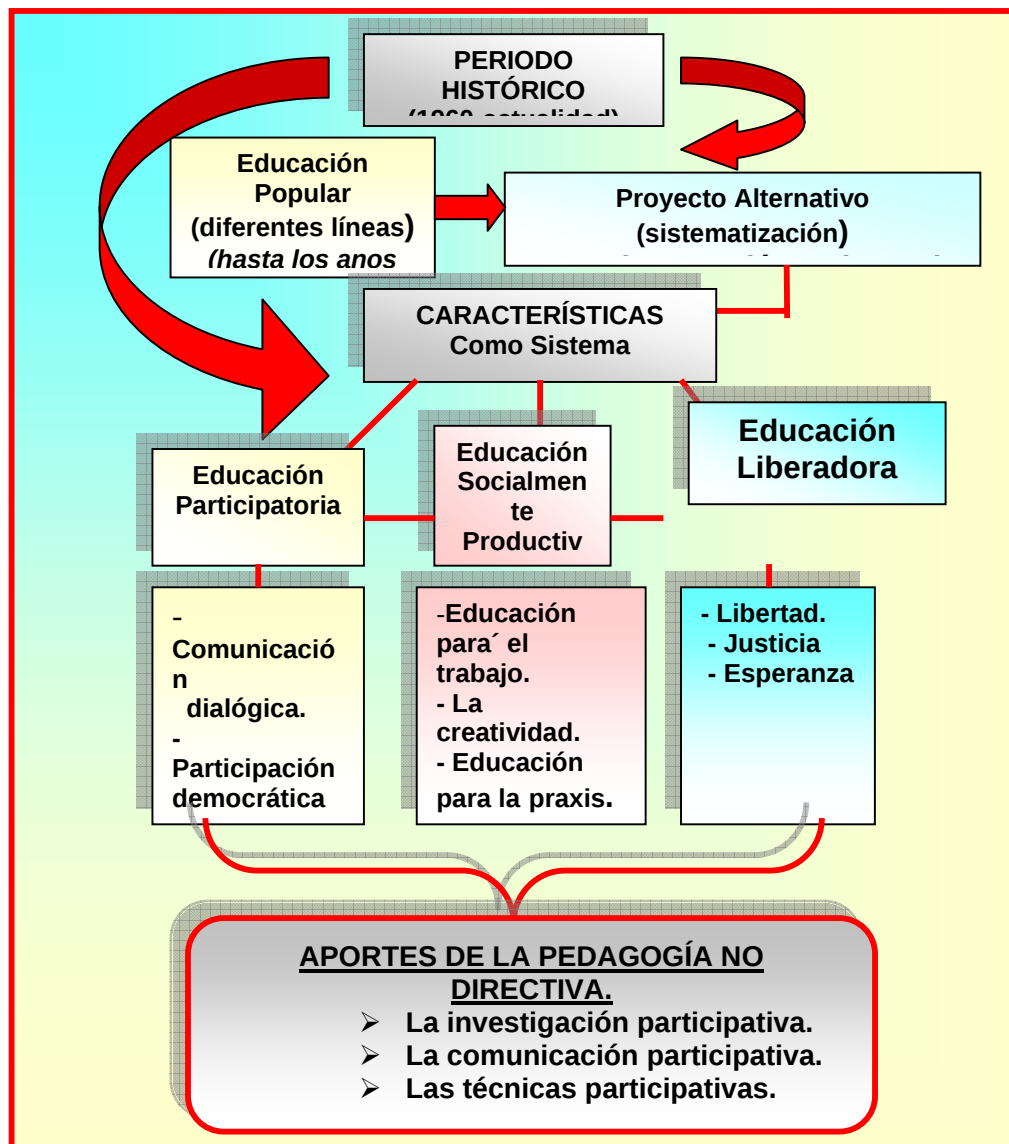


Fig. 3 Educación popular

TENDENCIAS DIDÁCTICAS

Didáctica marxista

Resulta indiscutible que en la URSS y en Alemania del Este, la Didáctica alcanzó destacados niveles de desarrollo. La Introducción a la Didáctica General de Lothar Klingberg es un excelente ejemplo de ello. Por supuesto, que los fundamentos de la Didáctica tuvieron sus etapas en los que el marxismo-leninismo y los avances de la Psicología soviética, sobre todo en lo relativo al aprendizaje, se proyectaron de diferentes maneras. La aceptación de la teoría histórico-cultural de Vigotsky y su aplicación a la enseñanza fue un paso de avance indiscutible.

En este caso se hará referencia a *la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, de P Ya Galperin y sus seguidores, sobre todo Nina F. Talizina. A partir de estos presupuestos teóricos se estructuró la Didáctica marxista a la que se hará referencia. Su influencia en los antiguos países socialistas y en Cuba, en un período determinado, fue muy significativa. Esta concepción didáctica se enmarca en la Pedagogía socialista y se fundamenta en el marxismo-leninismo y en la teoría psicológica del aprendizaje de Vigotsky, como se ha manifestado anteriormente. Forma parte de la educación de base social.

Nina F. Talizina, seguidora de Galperin, en la obra: La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, planteó:

"El hombre se forma solo en presencia de las condiciones sociales de vida. Su desarrollo ocurre no por la vía del despliegue de lo preparado internamente, de capacidades que se originan hereditariamente, sino como resultado de la asimilación (apropiación) de la experiencia, conservada por las generaciones precedentes. El hombre es fuerte precisamente debido a que se yergue sobre los hombros de las generaciones anteriores, utiliza su experiencia multiseccular (...). Naturalmente, el individuo puede

introducir su *propia contribución personal a la experiencia social*".

¹¹

Con estas ideas de la destacada especialista se aprecia el determinismo social de esta tendencia. Por supuesto, que no se niega el aporte de lo natural en el desenvolvimiento humano, pero se le minimiza sensiblemente.

La teoría galperiana también resulta un tanto psicologizada, y en última instancia, se acerca al cognitivismo, por supuesto, a partir del fundamento teórico marxista.¹²

La teoría de Galperin considera al *estudio* como un sistema de determinados *tipos de actividad*. En este caso, por *actividad* se entiende un proceso de solución, por el hombre, de tareas vitales, impulsadas por *el objetivo* a cuya consecución está orientado. Cada tipo de actividad de estudio es, a su vez, un sistema de acciones unidas por un *motivo* que, en su conjunto, aseguran el logro del objetivo de la actividad de la que forman parte. El eslabón central de esta teoría es la *acción* como unidad de la actividad de estudio y de cualquier actividad humana.

Toda acción incluye un determinado conjunto de *operaciones* que cumplen en un orden, y en consecuencia con diferentes reglas. El cumplimiento de las operaciones forma parte del resultado de la acción. Por lo tanto, *la acción* se dirige por medio de una base orientadora.

¿Qué es la base orientadora de la acción?. Es el sistema de condiciones en el que realmente se apoya el hombre al cumplir la acción. Estas bases pueden coincidir o no con las condiciones objetivamente necesarias. La acción por las funciones que cumple puede estar dividida en tres partes: *orientadora, de ejecución y de control*.

¹¹ Nina F. Talizina. (1992): "La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares", p. XX

¹² Las consideraciones sobre la didáctica de Galperin fueron tomadas de la obra de Gloria Fariñas anteriormente registrada.

La parte orientadora está relacionada con la utilización del conjunto de condiciones concretas, necesarias para el exitoso cumplimiento de la acción dada, que entran en el contenido de la base orientadora. La parte ejecutora asegura las transformaciones dadas en el objeto de la acción (ideal o natural). La parte de control está dirigida a seguir la marcha de la acción, a confrontar las necesidades obtenidas con los modelos dados. Con su ayuda se hace la corrección necesaria, tanto en la parte orientadora como de la ejecutora de la acción. Estas partes se dan en unidad dialéctica.

El carácter asimilado de la acción incluye las características, tales como: la facilidad del cumplimiento, el grado de automatización y la rapidez del cumplimiento.

Las investigaciones han mostrado que el papel decisivo de la formación de la acción lo desempeña la parte orientadora, que determina la rapidez de la formación y la calidad de la acción.

La parte orientadora de la acción está dirigida a:

- La construcción correcta y racional de la parte ejecutora.
- Asegurar la elección racional de uno de los posibles cumplimientos.

Este minucioso proceso para enfrentar el aprendizaje, bien empleado permite alcanzar importantes éxitos, pero si se dogmatiza y se lleva a efecto mecánicamente, entonces, puede el conocimiento producirse de una manera aislada o fragmentada y que un paso no permita el siguiente. Se pueden entender como aprendizaje las acciones aisladas o hasta las operaciones. En realidad esta concepción ha permitido un gran avance en la estimulación del desarrollo intelectual. Se han propuesto caminos muy sólidos, para la formación de habilidades como: *observar, comparar, clasificar*, etc. Este particular ha hecho que resulte privilegiada la *formación de las habilidades intelectuales* en detrimento de una formación más integral.

Los opositores de esta concepción que llenó a la didáctica en las últimas décadas, aunque ahora más deprimido el entusiasmo, la consideran muy *cognitivista*.

Hay que entender la distancia que media entre el cognitivismo naturalista y el social socialista.

Didáctica funcionalista

Existe una marcada diferencia entre la didáctica social marxista y la funcionalista. En el primer caso, lo social es determinante en la formación individual. En el segundo caso, lo social debe servir de base para la adaptación de las potencialidades del niño.

El funcionalismo de Dewey es evidentemente de base pragmática, pero no se ubica como una tendencia del naturalismo en educación, sino en la social, aunque mantiene vínculos estrechos con la pedagogía pragmática. Para Dewey la educación, en su sentido más amplio, no solo como educación sistemática sino como socialización, es el medio más eficaz para garantizar la continuidad de la vida social. Toda educación tiene como fin moldear al ser social y hacer posible que el largo camino que separa al ser inmaduro del adulto sea recorrido de manera sistemática.

Educar es socializar; educar es ejercer sobre los seres inmaduros una presión que los moldea, los estructura y los forma a la imagen del medio ambiente social. Educar es moldear al individuo de acuerdo con las "formas normativas" del grupo social en el que se nace.

Dewey pretende colocarse en un punto intermedio entre el autoritarismo y la libertad total como principio pedagógico. Si bien se afirma contra los sistemas constitutivos como verdades absolutas y considera que los instintos, aptitudes y tendencias, presentes en el niño, deben ser moldeados en una dirección, cuyo sentido estará determinado por un fin precisamente definido, conscientemente buscado.

El material de estudio tiene, entonces, para el maestro, un significado diferente que para el científico, como veremos más adelante.

Lo social, los intereses que definen este término en un momento histórico determinado, es ese *algo* que Dewey requiere para poder valorar en todas sus potencialidades, positivas y negativas, los

elementos que conforman el carácter individual, o en otras palabras, siendo el proceso educativo un proceso de adaptación y ajuste de lo individual a lo *social*, sólo una clara visión de lo que constituye este término, permite al maestro valorar (positiva o negativamente) los elementos que conforman el carácter del niño.

La apropiación del conocimiento debe pues, partir de las vivencias inmediatas del niño, establecer una conexión orgánica entre el material de estudio y lo que "ya el niño ha visto y amado"; de lo contrario el material de estudio se convierte en algo formal y simbólico, externo al individuo en la medida en que los hechos son presentados como algo conocido por otros, sin que sean productos de una realidad experimentada; falta la relación entre necesidad y fin, en tanto que no se parte de los hechos y verdades que el niño ha percibido antes y que permiten apropiarse lo nuevo; la materia se presenta sin elementos que cumplen una función organizadora para la experiencia, como materia para la memoria.

El proceso educativo es pues, para Dewey un desarrollo para conducir en el cual se parte del estado actual de civilización y de cultura ya que a la luz de tal estado el maestro puede comprender lo que los instintos.

El concepto de "interés" es central para los procedimientos pedagógicos propuestos por Dewey, sólo en la medida en que se suscite el interés del niño por el fin propuesto en el proceso educativo, este será deseable y por ende los medios propuestos para alcanzarlos: todo lo que facilita el movimiento de nuestro espíritu, todo lo que lo hace avanzar-, encierra necesariamente un interés intrínseco.

Términos como *control*, *dirección*, *conducción* son también conceptos claves para Dewey en el proceso educativo, ellos dan la dimensión exacta de tal proceso, por cuanto, el *control*, la *conducción*, no se da en base al interés del maestro o de un grupo social particular, y sí sobre consideraciones de estricto interés social general que atañen al *bien común*. Pero el contenido de lo que se considera "lo social", el "bien común", sólo podrá ser considerado a la luz del estado actual de la sociedad, de los intereses que predominan, de la cultura dominante.

El control que sobre el proceso educativo se realiza se hará, por tanto, en un doble sentido: fortalecer aquellas tendencias y aptitudes en el niño que tengan valor para la sociedad: el niño tiene sus propios intereses y tendencias, pero no sabe lo que significan hasta que no podamos traducírselos en sus equivalentes sociales; y debilitar aquellas que no interesan al ordenamiento social y cultural existente.

Selección del saber

La materia de estudio tiene para el maestro un significado diferente que para el científico, en tanto, que para éste representa un punto de partida hacia nuevas hipótesis y experiencias, para aquel *la materia de estudio le interesa como representando un grado y una fase determinados de desarrollo de la experiencia* frente a la cual el problema que se plantea es cómo lograr traducirla, de tal manera, que pueda provocar en el niño una experiencia *vital y personal* que le permitan a éste apropiarse de los conocimientos implicados en la materia.

Como trasmisor de conocimientos deberá preocuparse por los medios que han de provocar la experiencia y lo que hay de utilizable, para ello, en la vida presente del niño.

El niño es un receptor que, para Dewey, se presenta no pasivo.

De esta manera, el maestro puede dosificar la transmisión del conocimiento, establecer la correcta relación entre necesidad y fin, pues, partiendo de los hechos y verdades que ya están incorporados a la "experiencia vital" del niño, el maestro conduce la apropiación de nuevos conocimientos, generando nuevas experiencias, al mismo tiempo que localiza los obstáculos intelectuales, prácticos y éticos que se pueden oponer a la adquisición de estos nuevos conocimientos.

La escuela y el individuo

Con respecto a esta relación, particularmente esta didáctica, considera que el propósito básico de la escuela es, dotar a la juventud de las herramientas indispensables para tratar las

situaciones dudosas que constantemente se presentarán ante el individuo, como producto de una sociedad que impone un cuestionamiento constante de lo existente, de lo sancionado por la Ley, por las costumbres, por la tradición: estas herramientas serán básicamente aquellas que lo doten de un método científico basado en la investigación objetiva de los hechos, o en otros términos de un método para aprender a pensar.

La voluntad deberá estar regida por la razón, de ahí que sea una preocupación constante en Dewey, el dotar al individuo de una moral científica, fundamentada en un método de investigación tan objetivo, tan libre de prejuicios que sea aplicable a la vez a la ciencia.

El conocimiento

En relación con el conocimiento se considera que "la realidad no es un sistema terminado, estático, sino un proceso de cambios y transformaciones incesantes".¹³

La experiencia es para Dewey la fuente de todo conocimiento, de ahí que la educación sea un proceso fundamentado básicamente en la experimentación. Pero la experiencia, en tanto, se refiere a un mundo en el que impera el desorden, la multiplicidad y la mudanza, es en sí misma caótica y precaria, ella no es idéntica a la conciencia. Solo la investigación puede cambiar este carácter de la experiencia y transformarla mediante el pensamiento y la razón (lógica) como procedimientos intencionales, y pasar de confusa e indeterminada en algo más armonioso y ordenado.

La experiencia suministrada, por tanto: los datos de una situación de manera problemática y oscura, son *intelectualizados* mediante el raciocinio lógico, o sea, transformados en hipótesis, las que serán comprobadas mediante la observación y la experimentación científica. Este proceso permitirá a su vez reelaborar nuevas hipótesis de acuerdo con la comprobación práctica.

La experimentación permite ver el interés de los datos; en la medida en que ellos sirvan para demostrar la correspondencia entre la

¹³ John Dewey. (1978): "MI credo pedagógico", p. 12.

hipótesis y la experiencia actual realizada, serán escogidos como válidos o no, de acuerdo con la hipótesis en juego: la experiencia no es un agregado de sensaciones o ideas simples, sino un pequeño activo y cierto modo social.

La experiencia inmediata es fuente de concomimientos, en la medida en que toda opinión sería un problema real que pone en duda lo hasta ahora aceptado, de allí nace el interés del individuo por la investigación intelectual. La fig. 4 sintetiza la esencia de la corriente social de la educación.

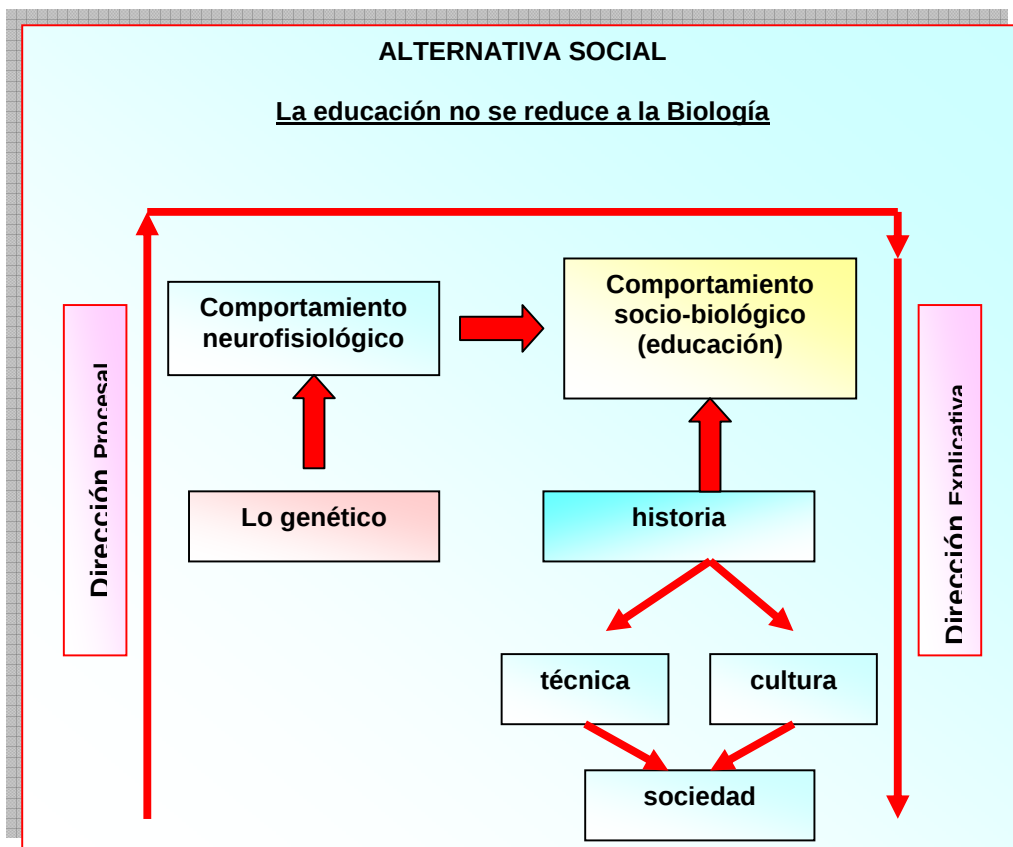


Fig. 4 Corriente social de la educación

CORRIENTE TRASCENDENTE DE LA EDUCACIÓN

Se ha hablado de la corriente naturalista y social de la educación, así como de las tendencias de la pedagogía y de la didáctica que comparten cada una de las manifestaciones de la *esencia humana* que se han planteado.

Existe una corriente diferente a estas, que resulta ser la *trascendente*, ¿Por qué le llamamos así? Porque el origen del hombre y su esencia misma es trascendente, está en Dios, no en la naturaleza ni en la sociedad. Esta corriente no niega el papel de lo natural y lo social en la formación y desarrollo del hombre, pero se insiste en la finalidad trascendente del hombre. En las otras corrientes de una forma o de otra se habla de la trascendencia, pero su centro es material y objetivo.

La expresión de la corriente trascendente es que el hombre, en primer lugar es un hombre religado, y por supuesto, es también histórico, biopsíquico, social y posee además, otras características. El hombre nace de Dios tiende a él inexorablemente. Esta corriente ha engendrado varias posiciones en pedagogía: la *personalista*, la *neotomista* y la *espiritualista*, consideradas por algunos autores como las tradicionales. Además, se ha desarrollado una fuerte didáctica personalista, a la que se hará referencia en este espacio. No se incluirá el estudio de la pedagogía de San Ignacio de Loyola (1491-1556) que parte de los ejercicios espirituales y que es un importante monumento de la pedagogía actual, aunque no se concuerde con ella en muchos de sus postulados.

Tendencias Pedagógicas

Pedagogía Neotomista

El neo-tomismo representa una orientación o tendencia unitaria y compacta porque se remite a la filosofía del ser del teólogo Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Los diversos representantes de esta tendencia, a pesar de proceder de áreas culturales diversas, están de acuerdo en la base filosófica común.

Los pedagogos neo-tomistas parten de ésta metafísica común para elaborar una pedagogía y una metodología que sepa *verificar y utilizar* todos los datos positivos de los recientes descubrimientos psicológicos y técnicos.

La pedagogía implícita en el Demagistro de Santo Tomás es desarrollada y acomodada a las exigencias de la civilización y de la sociedad contemporánea. E. Dévaud en Suiza; C. Willman en Alemania; el filósofo y teólogo neoescolástico y uno de los tomistas más influyentes del siglo XX Jacques Maritain (1882-1973) en Francia y en los Estados Unidos; M. Casotti en Italia; se preocuparon por sacar de los postulados tomistas las aplicaciones posibles para una educación que, en el fin y en el programa, en el método y en la organización, *respete al hombre en la condición existencial de criatura viviente orientada hacia el Creador*.

El *teocentrismo por la integridad* podría ser el lema de esta pedagogía que pretende la plenitud y la autonomía humana en una dependencia libre y consciente de Dios, porque las criaturas no son el Ser, si no tienen el Ser en parte. La educación consiste en dirigir esencialmente el hombre hacia Dios, todo lo demás es un valor, pero secundario respecto al valor absoluto, por lo que la educación es también una preparación para la muerte, porque la plenitud humana está más allá de la vida terrenal, la que debe vivirse con espíritu de transitoriedad, porque no es el fin en sí misma. Con esto no se desprecia a lo humano, sino que se le comprende en su significado más auténtico, porque se emprenden las obras humanas para la glorificación de Dios, además de emprenderlas para la utilidad del hombre.

Una pedagogía que considera utilitariamente las obras humanas como el fin en sí mismas (naturalista y social), daría origen a una educación provisional porque no tendría en cuenta el fin último del hombre. En este punto la cultura descubre la religión, el humanismo se abre al cristianismo, la naturaleza se integra con la gracia, la razón se completa con la fe y *la educación se hace sobrenatural* porque tiene en cuenta los datos de revelación y redención y la relación educativa bilateral se convierte en triangular, en el sentido

de que *Dios como ser, como verdad, como amor, resulta el tercero incluido en la relación educador-educando.*

La educación, pues, es obrar según el ser, reconocer y aceptar la alteridad, para llegar a ser no solo *lo que se es* (naturalismo), sino *lo que se debe ser* (personalismo), en el orden cósmico, social y trascendente. Se trata de educar para *vivir la verdad*, de hacer conocer, amar y practicar la verdad, contra el intelectualismo ético, según el cual bastaría instruir para educar (posición del iluminismo pedagógico, que persiste aún en las tendencias naturalistas) y contra el voluntarismo emocional (típico de las tendencias sociales). La pedagogía neotomista reafirma la correlación funcional entre la instrucción y la educación, la inteligencia y la voluntad, y en la libertad, y por lo que no basta enseñar la verdad, sino que además hay que educar para practicarla, al transformar los conocimientos en obras y estas en actitudes.

Pedagogía Espiritualista

El espiritualismo recalca la orientación neo-escolástica, pero mientras que la pedagogía neo-tomista insiste en la integridad del hombre en los condicionamientos físico-psíquicos y socio-ambientales confiriéndole por tanto, gran importancia a los estudios psicológicos y a las técnicas metodológicas; la pedagogía espiritualista subraya la independencia del espíritu respecto a la naturaleza física y psíquica del hombre atribuyendo la eficiencia de la obra educativa sobre todo en la acción personal del educador.

La concepción agustiniana vuelve al mundo contemporáneo con esta tendencia, con su forma peculiar de subrayar el valor pedagógico del amor, contra la actitud tomista que prefiere poner de relieve el valor pedagógico de la Verdad. No es la técnica sino la espiritualidad lo que sostiene la acción educativa.

El instrumento de la educación no es el ejercicio repetido, sino *la motivación* de la acción. La pedagogía espiritualista pone el acento en *la formación del carácter*, en el dominio de uno mismo, según un orden jerárquico de los fines respecto a los valores, los que trascienden tanto a la naturaleza individual (naturalismo), como a la organización política (pedagogía social).

El espiritualismo es más bien voluntarista, se preocupa más por la formación moral que por la intelectual, aún sin minimizar a ésta última y afirma que la crisis del mundo contemporáneo no es la falta de inteligencia sino la ausencia de la moralidad.

Para el espiritualismo existe una desproporción entre lo que sabemos y cómo utilizamos nuestro saber. La ciencia, más que señalar el progreso moral y civil del hombre, parece que favorece el predominio de la fuerza sobre la libertad, de los instintos sobre la voluntad, de la violencia sobre la paz, de la cantidad sobre la cualidad, de la acción sobre la contemplación, de la técnica sobre el espíritu y se va camino de una deshumanización en la que el hombre será esclavo de la máquina y de la organización política y económica.

La tendencia espiritualista empieza en Francia con L. Laberthonniere, discípulo de Maurice Blondel (1861-1949) considerado uno de los representantes más importantes de la filosofía católica en el siglo XX, que en su obra Teoría de la Educación (1901) supera la oposición entre la hetero-educación y la autoeducación, al conciliar la autoridad del educador con la libertad del educando en el amor.

Esta tendencia se desarrolló en Inglaterra con Barnett Newman (1905-1970) y en los Estados Unidos con G. L. Spalding, que tratan de acomodar la filosofía cristiana a la mentalidad pragmática anglosajona. Es sobre todo F. C. Foerster (alemán), que vivió en Suiza, quien expuso con originalidad una pedagogía espiritualista, fundada en la formación del carácter.

Estas tendencias se enfrentan en la actualidad a los embates de los postulados de la postmodernidad que consideran obsoletos a los metarrelatos, no solo en el plano filosófico, sino también pedagógico.

Pedagogía Personalista

El hombre en la pedagogía naturalista y en la social es considerado como un *individuo* que proviene o bien, de la evolución natural o de la social, como una *parte* del todo cósmico de la sociedad. En el personalismo, por el contrario, se considera que el hombre nace con *alma o espíritu*, y por eso, es una *persona*. Esa alma del hombre

posee voluntad, conciencia y libertad. Es superior a la naturaleza en la que vive y de la que vive; y superior a la sociedad en la que actúa, porque viene de Dios y vuelve a Dios después de una gran prueba: la vida. No se niegan los niveles anteriores, pero se los trasciende, porque se considera *al hombre como un valor* en sí mismo, como un fin, que tiene dignidad y que nunca, por tanto, puede ser tratado como medio.

El destacado filósofo y escritor español Fernando Savater (1947-) en su obra: *El valor de educar*, expresa a la educación en el mismo sentido de valor que le designa al hombre el personalismo como corriente pedagógica. Para el personalismo el hombre es en última instancia una persona espiritual, que está ligada pero no determinada por su naturaleza física y por su ambiente social.

La educación, por tanto, no puede considerar al hombre como un instrumento para el dominio de la naturaleza o para la construcción de la sociedad, sino que debe considerarlo como un fin, más aún como fin de su acción.

Hay que aclarar que *la persona* no es autosuficiente, tiene una limitación intrínseca que está subordinada a la ley que se deriva de su ser. La educación es un esfuerzo autoconstructivo para sacar a partir de los condicionamientos físicos, psíquicos y socioambientales, la libertad espiritual de la persona. En este caso no se está rechazando el activismo, sino que se considera como *activismo espiritual*, en el sentido de que solo la persona, consciente y libre puede ser verdaderamente activa.

No se rechaza la socialización, sino que se funda sobre la persona, que queda como centro de la acción educativa y así se tiene un personalismo en el *fin*, en el *método*, en el contenido, y en la *organización* de la educación. En cuanto a la función teleológica del personalismo, el fin del proceso pedagógico es la persona completa según la individualidad de su situación social. El fin de la educación, pues, no es el de conocer (escuela tradicional), o el hacer (escuela activa), o el aprender a convivir (escuela socialista) sino el ser (escuela personalista): aprendemos para vivir mejor, para ser mejores.

En cuanto a la función metodológica, se refiere al hecho de que solo la persona puede educar a la persona, las ayudas didácticas, las técnicas metodológicas, las máquinas para enseñar, no pueden sustituir la acción personal del educador: hablar de una escuela en la que el maestro no sea maestro es un contrasentido. Esta educación solo se logra con la colaboración de muchos hombres, porque en cada uno se expresa solo un aspecto de la humanidad.

Son múltiples las personas que concurren a la educación: el maestro en la escuela, los padres en la familia, el sacerdote en la iglesia, el director deportivo en el centro de entrenamiento, el orador político en la plaza, el director en el teatro y en el cine, el bibliotecario en el círculo de lectura. Es preciso, por tanto, de hablar de *una función organizadora*, en el sentido de saber utilizar para los fines de la educación todas las relaciones posibles coligando la acción intencional y organizada de los órganos oficiales de la educación con la acción espontánea y funcional del ambiente.

La corriente trascendente de la educación se presenta, además, en dos tendencias principales de pensamiento: *el neotomismo y el espiritualismo*. El primero traduce en términos de pedagógicos el realismo clásico cristiano, la filosofía del ser de Aristóteles y de Santo Tomás; el segundo, presenta diversas variaciones que van desde el espiritualismo cristiano que renueva la tradición platónico-agustiniana, hasta el existencialismo humanista, desde el espiritualismo moralista neokantiano hasta la filosofía de los valores.

Tendencias Didácticas

Didáctica Personalista

La Didáctica Personalista forma parte de la corriente trascendente de la educación y la Pedagogía del mismo nombre. Para entender cómo operan los principios didácticos en esta tendencia es necesario aclarar algunos particulares. La mejor vía es compararla con los postulados de las corrientes: naturalista y social, a las que se ha hecho referencia en epígrafes anteriores. Para el personalismo filosófico (Antropología) el hombre es producto de la naturaleza y de la cultura (sociedad), pero está también religado a una Conciencia

Universal, primaria y creadora de todo lo que existe, y de la cual tiene participación directa.

Esto hace que el personalismo resulte una concepción idealista objetiva. El hombre es un ser: vivo, biológico, cultural, individual, social, histórico y trascendente espiritualmente. Es una tendencia que enfatiza en el origen divino del hombre. Es asumida por la religión en general, y por el humanismo cristiano en particular.

La explicación se moverá en tres categorías esenciales: Naturaleza, Hombre (conciencia individual y social), y Cultura (sociedad e historia).

Para el naturalismo la formación de la conciencia individual-social se produce de la manera siguiente: el hombre tiene como madre a la naturaleza; el ambiente y la herencia (programación genética) son determinantes en la formación de la conciencia humana; el hombre crea la cultura y la sociedad en un sentido histórico, pero éstas en última instancia, constituyen proyecciones de la propia naturaleza. Mediante la educación el hombre se apodera de la herencia cultural a partir de la herencia biológica.

- En el naturalismo existe la tendencia a considerar que el hombre es un ser pasivo, que recibe inductivamente el conocimiento de la realidad, y su conciencia va creciendo por agregación, pero también, sin dejar el naturalismo, hay una tendencia que considera al hombre un ser activo en la construcción del conocimiento.
- La conciencia es producto de la influencia de la naturaleza (ambiente y herencia) y de la cultura, para convertir al hombre en un producto que responda a los intereses de ésta y de la sociedad en su momento histórico.

Para la corriente social la formación de la conciencia individual presenta otros matices:

- El hombre tiene como madre la cultura y la sociedad. Esto no significa que no se tenga en cuenta el ambiente y la herencia pero se llega a minimizar. En realidad existe el determinismo social. Resulta más evidente en la pedagogía socialista, que en la

funcionalista, en la que tiene un mayor peso lo relativo a la naturaleza del hombre.

- El hombre crea la cultura y la sociedad históricamente condicionadas. Esta se convierte en la segunda naturaleza del hombre.
- Mediante la educación el hombre se apodera de la herencia cultural a partir de la propia cultura y de la sociedad.
- En la corriente social socialista, el sujeto es un ser activo en el proceso de construcción del conocimiento.
- La significación de la enseñanza, al transmitir la herencia histórico-cultural es que es desarrolladora, lo que no aparece en la corriente naturalista en ninguna de sus manifestaciones o tendencias. No se niega la maduración natural de las estructuras mentales, pero la enseñanza, bien organizada y dirigida, y el intercambio del sujeto con otros, tiene la posibilidad de que en el proceso de la actividad que requiera el aprendizaje, el sujeto adquiera más desarrollo que el que poseía al iniciar el estudio. Por eso, se considera que la enseñanza debe adelantarse al desarrollo para favorecerlo. Este es el aporte más significativo que hace la escuela histórico- cultural a la formación de la conciencia del hombre, y por supuesto debido a los estudios y experimentos del psicólogo soviético Vigotsky y sus seguidores.
- En este caso la conciencia es un producto de la existencia y no a la inversa, como ya alertaba Carlos Marx. Realmente, resulta cierto que en cuanto al contenido de la conciencia este proceso es tal y como lo aprecia el marxismo. No hay conciencia sin existencia. El ser social determina la conciencia social. Estos criterios son esenciales para entender después la corriente personalista.

En relación con el personalismo, se pueden hacer las apreciaciones siguientes:

- El hombre tiene como madres a la naturaleza y a la cultura (sociedad), pero tiene un padre: la Conciencia Universal, que es primaria en relación con la existencia. Por estas razones, el

personalismo es una tendencia idealista objetiva. De aquí parte su raigal diferencia con el marxismo, y con las posiciones idealistas subjetivas, como el positivismo y el pragmatismo.

- El ambiente y la herencia, así como la cultura y la sociedad juegan su papel en el desenvolvimiento de la conciencia individual.
- No se niega que el hombre crea la cultura y la sociedad y esta recrea al hombre. Se dice, que el hombre es padre e hijo de la cultura.
- La educación es la vía esencial para la formación de la conciencia individual y social.
- Se considera al hombre activo en la construcción del conocimiento. No se niega el carácter desarrollador que pueda tener la enseñanza.
- Se está de acuerdo en que el contenido de la conciencia es como lo afirma el marxismo, pero, en el hombre existe un grano proveniente de la conciencia universal: espíritu, alma o persona, como es llamado.
- Ese elemento que existe en el hombre no está demostrado por la ciencia actual y pertenece a la fe y no a la epistemología; tiene un carácter liberador del hombre.
- La conciencia individual tiene un elemento, como ya se dijo, que no es producto de la naturaleza ni de la cultura, aunque se puede cultivar y revelar a través de ellas.
- La historicidad es muy importante para esta tendencia personalista pues, la orientación del hombre es la trascendencia, en última instancia.
- Sobre estos presupuestos se construyen los principios de la didáctica personalista.

- La hetero-educación se tiene que convertir en auto-educación. ¹⁴

El siguiente esquema (Fig.5) puede ilustrar lo antes expuesto:

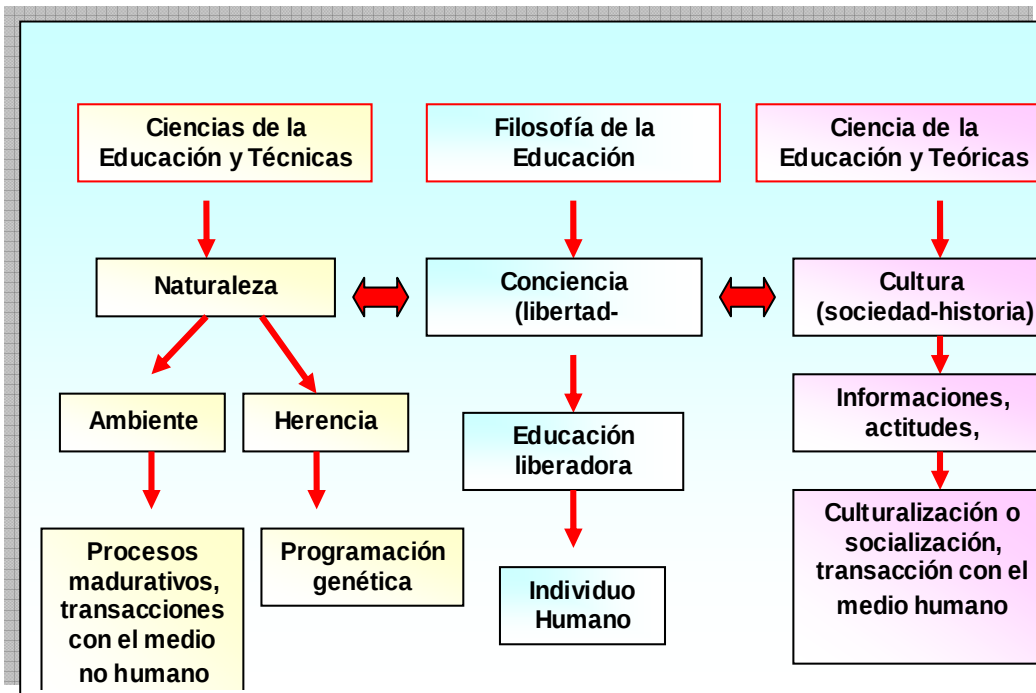


Fig. 5 Personalismo

Como se aprecia, si se establecen las relaciones entre una u otra categoría se encontrarán con facilidad las consideraciones entre las diferentes corrientes y tendencias.

La didáctica personalista emplea las técnicas y los procedimientos más disímiles, puesto que su esencia está en la interpretación de las técnicas y no en ellas mismas.

Se emplean: la observación, la experimentación, la reflexión, a partir del desarrollo de las habilidades para pensar, la meditación, la

¹⁴ Octavi Fullat.(2000).Filosofía de la Educación. Editorial Vicens Vives, España, p. 5.

valoración y la aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas. En el siguiente esquema (Fig. 6) se expresa la esencia de la corriente personalista de la educación:

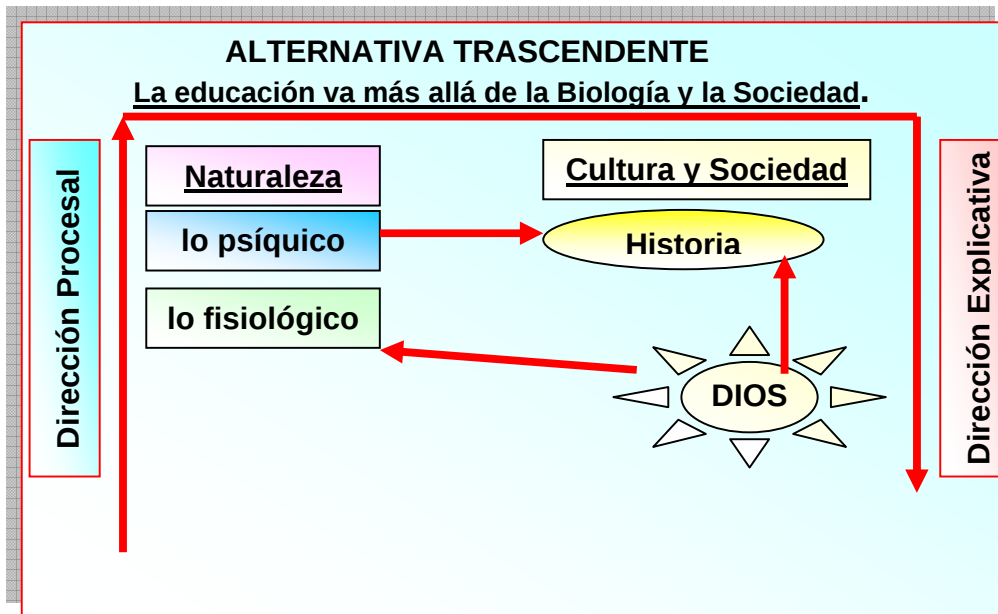


Fig. 6 Esencia de la corriente personalista de la educación

NUEVAS ORIENTACIONES EN EDUCACIÓN

En la década de los años 80 se consolidaron en la educación nuevas orientaciones, como: el constructivismo, el existencialismo, la postmodernidad, la diversidad y la ciencia crítica de la educación. Realmente no constituyen tendencias en sí mismas, pero han influenciado en mayor o menor medidas a las existentes.

Constructivismo; su influencia en las diferentes tendencias educativas

Para varios especialistas el constructivismo está íntimamente relacionado con el *cognitivismo psicológico*, pero trata de ser en sí

misma una filosofía de la educación de naturaleza y esencia ecléctica.

En el balance total de sus postulados se acerca más a una filosofía idealista subjetiva, por lo menos a una de sus variantes. Para entender el constructivismo es necesario reflexionar sobre el *proceso de formación del conocimiento*, el cual se ve a partir de diferentes miradas teóricas.

El conocimiento se adquiere:

- Como representación o reflejo de la realidad. En este caso puede ser considerado: innato (neo-platónico), adquirido (positivismo) y construido (diferentes tendencias).
- Como sistema de operaciones mentales para encontrarle sentido a la realidad. Pueden ser consideradas como innatas y desarrolladas o construidas por el sujeto (tendencias neo-kantianas, fenomenológicas, etc.).

De acuerdo con el camino que se asuma, puede estar en una o en otra variante en cuanto a la concepción del conocimiento y siempre que se considere que éste debe ser activo y construido por el sujeto que aprende, se estará en una o en otra posición teórica en relación con el constructivismo.

Para el marxismo: el conocimiento es un reflejo o representación de la realidad construida por el sujeto. Por tanto, se sabe que el sujeto es quién construye el conocimiento, pero la diferencia entre los constructivistas está en: qué se construye y cómo se construye.

¿Qué entender por constructivismo?

Como afirma el colombiano Alfonso Tamayo Valencia, en un estudio titulado: *Tendencias de la Pedagogía en Colombia* (1991), publicado en la Revista Educación y Ciencia:

“Esta teoría lleva implícito el cambio de una concepción racionalista, más acorde con los planteamientos de los filósofos de la ciencia contemporánea. (...). Se tiene que abandonar la concepción de que el conocimiento se genera a partir de la experiencia (¿práctica?), que la única experiencia válida es la

empírica y que el conocimiento es un encadenamiento acumulativo de conceptos, el aprendizaje ahora, se debe ver como una transformación, modificación de un esquema conceptual por la construcción, la comprensión, de otra interpretación superior de la realidad".¹⁵

Esta concepción está muy ligada al paradigma humanístico-interpretativo neo-kantiano de la investigación pedagógica, llamado también cualitativo.

Antes de entrar a fondo en el estudio del constructivismo se imponen dos observaciones muy generales:

- El término constructivismo está de moda y presenta diferentes acepciones. Hay que reconocer que la psicología actual está casi dominada por el paradigma cognitivo: se pone énfasis en lo que aporta el sujeto a la construcción del conocimiento.
- No existe en realidad, totalmente configurada aún, una teoría constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Esta concepción se mueve más en el campo de la psicología de la educación que en el de la pedagogía. Por lo tanto, el constructivismo en materia pedagógica es más bien, un instrumento *para la reflexión y para la acción*, que una teoría psicológica acabada en estos momentos.

Resulta prudente también incluir otras reflexiones:

Para el investigador y constructivista catalán Cesar Coll, es conveniente: *"replantear las tesis constructivistas, reformularlas, ampliarlas, modificarlas o renunciar a ellas y abrirse a otras posibilidades teóricas"*.¹⁶ Con este particular pretende que se considere el carácter *electivo* y no puramente *ecléctico* del constructivismo, lo cual resulta muy positivo. Se infiere por lo planteado por Coll, que tiene que existir un sistema teórico de base, que permita orientar todas las dimensiones del acto educativo. Para él, la teoría que sirve de fundamento al constructivismo es la psicología y no la filosofía. La concepción psicológica a que se refiere

¹⁵ Alfonso Tamayo. (1991): "Tendencias de la Pedagogía en Colombia", p. 2

¹⁶ Conferencias de Cesar Coll (1993): "Sobre el constructivismo" pp. 8 y 9.

es la teoría psicogenética de Piaget. A partir de ella, las ideas novedosas se pueden introducir, previamente reelaboradas, para no asimilarlas acríticamente.

El constructivismo en América Latina no se ha asumido ni siquiera como lo concibe Coll. Se ha convertido en un eclecticismo. Esa concepción se ha alejado de la base teórico-orientadora y consiste en recuperar lo que uno encuentra de entre diversas teorías. A veces, parece que la Didáctica General se diluye en un conjunto incoherente de planteamientos acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Para muchos especialistas este eclecticismo no es motivo de preocupación, todo lo contrario, se ufanan del mismo, al extremo que un colectivo de autores colombianos señalan al respecto:

“El constructivismo...echa mano de un eclecticismo racional, dado que no cree en las verdades absolutas. No debe llamar a extrañeza que en la comunidad de los constructivistas existan diferentes tendencias: por el contrario, dicha variedad ha de ser considerada como una riqueza en el sentido que contribuya precisamente, a nuevos y mejores desarrollos de esta forma particular de concebir el proceso del conocimiento humano”.¹⁷

Sobre la base del fundamento anterior, resulta necesario esclarecer ¿cómo se presenta esta concepción en la teoría curricular?

En América Latina, se aprecian ejemplos que denotan diferentes momentos en el desarrollo de la introducción de esta concepción en las reformas educativas, las que se mueven en posiciones teóricas complejas y muy controvertidas, si se trata de enfocar la relación con el currículo abierto y cerrado.

Se afirma en definitiva, que es necesario desarrollar, primero, esta teoría pedagógica para elaborar propuestas curriculares. En verdad, no se ofrece una definición de lo que es el constructivismo. Animados por sus lineamientos conceptuales y metodológicos, se espera que cada lector, de manera individual o en grupos de trabajo,

¹⁷ Royman Pérez y otros. (1994): “Corrientes constructivistas” p. 10

construya su propia conceptualización al respecto. Es indudable que se pecaría de no constructivista si los autores procedieran en forma contraria, esto es, transmitir definiciones estáticas para ser repetidas en forma mecánica cada vez que hubiese oportunidad. En este particular se es intransigente. Nadie puede autodenominarse constructivista si no ha elaborado su propia versión ideosincrática.

Como se aprecia, el constructivismo es utilizado por los principios de la Didáctica Activa que aún circulan por América Latina, sobre todo en las áreas rurales y urbanas marginales.

Algunos componentes más empleados relacionados con la construcción del conocimiento en la escuela:

- La educación es, ante todo, una práctica social como expresan los constructivistas. Ahora bien, ¿A qué responden los cambios positivos operados en los alumnos?
- En relación al proceso lógico desde esta posición de la construcción del conocimiento, se ilustran (fig.7) las interrogantes siguientes:

¿Quién construye el conocimiento?	El alumno es, pues, el principio básico de la concepción constructivista.
¿Cuándo conoce el alumno?	No solo en una actividad física, también cuando lee, recibe explicaciones, etc.
¿Qué se construye?	Un saber ya pre-existente.
¿Cómo se construye?	La tarea del maestro es la de orientación de los procesos de construcción del conocimiento hacia lo que representan los contenidos escolares. El maestro es un guía, un orientador, pero no para que el alumno aprenda por su elección, sino para intentar interrelacionar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo, culturalmente organizado.

Fig. 7 Interrogantes

Esta es la posición más empleada del constructivismo. Existen otras, que llegan hasta el espontaneísmo extremo, al unir los postulados cognitivistas con los de la Escuela Nueva.

En definitiva, se le ofrecen a los alumnos las estrategias didácticas para aprender. El "aprender a aprender", cae de lleno de una concepción de este tipo.

Se plantea que: la estructura cognitiva es para la lectura de la realidad. En este caso repensar en las cuestiones siguientes: ¿el acceso a los saberes culturales es único para el ser humano?; ¿se parte de la realidad para conocerla?; o ¿la realidad puede tener diferentes lecturas de acuerdo con las estructuras cognitivas del lector?

Para esto, el alumno necesita del conocimiento previo. Este particular se vincula con la teoría cognitivista de Ausubel acerca del aprendizaje significativo. Por lo tanto, el concepto de aprendizaje significativo resulta clave para la concepción constructivista.

El aprendizaje de procesos o de estrategias desde una perspectiva constructivista no se opone al aprendizaje conceptual, sino que van íntimamente vinculados.

El siguiente esquema (fig. 8) ilustra lo anteriormente planteado:

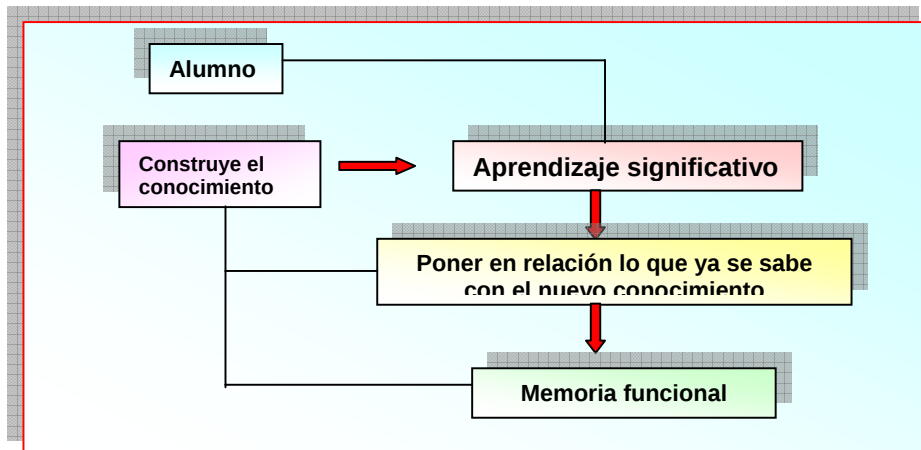


Fig. 8 Interrogantes

En fin, la concepción constructivista no debe ser tomada de manera dogmática, pues no resulta una panacea. Existen serios problemas por resolver. Por estas razones, los constructivistas se insertan en las diferentes tendencias de la didáctica y no constituye en sí una tendencia como tal.

Existencialismo y postmodernidad en la educación

La filosofía de la existencia es muy antigua, pero el existencialismo apareció, como una respuesta, entre las dos guerras mundiales, y se fortaleció después de la segunda (1939-1945). Este es considerado como un movimiento filosófico que *resalta el papel crucial de la existencia, de la libertad y de la elección individual*, y que gozó de gran influencia en distintos pensadores y escritores de los siglos XIX y XX.

El existencialismo ha asumido el método del alemán Edmund Husserl (1859-1938), iniciador del movimiento filosófico de la fenomenología, con un status teórico bastante completo. Esto trajo como consecuencia que figuras importantes del pensamiento contemporáneo como el filósofo alemán Martín Heidegger (1889-1976); el dramaturgo y novelista francés Jean-Paul Sartre (1905-1980); el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) y la novelista e intelectual francesa Simone de Beauvoir (1908-1986), fueran seguidores o desarrolladores de esta postura filosófica.

Los aspectos principales en que se basa esta filosofía se refieren a:

- Pone énfasis en la existencia individual concreta y, en consecuencia, en la subjetividad, la libertad individual y los conflictos de la elección del hombre.
- El individualismo moral, el cual propugna que un bien ético, es el mismo para todos, al afirmar que en la medida en que uno se acerca a la perfección moral, se parece a los demás individuos perfectos en el plano moral, todo lo cual implica un juicio objetivo sobre el bien y el mal.
- En cuanto a la subjetividad, todos los existencialistas, han resaltado la importancia de la acción individual apasionada al decidir sobre la moral y la verdad. Han insistido, por tanto, en que

la experiencia personal y la actuación según las propias convicciones, constituyen los factores esenciales para llegar a la verdad. Así, la comprensión de una situación por parte de alguien que está comprometido con ella es más elevada que la del observador indiferente.

- El tema de la elección y el compromiso es el más destacado, al asegurar que la elección es la primera característica del ser humano; no es más que la libertad para elegir. Mantienen que los seres humanos no tienen una naturaleza inmutable, o esencia, como tienen otros animales o plantas; cada ser humano hace elecciones que conforman su propia naturaleza. Esta elección es, por lo tanto, fundamental en la existencia humana y es ineludible; incluso, la negativa a elegir implica ya una elección.
- Quizás, uno de los aspectos más interesantes de este movimiento es el referido al lugar que ocupa el temor y la angustia en la vida de los hombres. Y en este sentido asocian al miedo no sólo con objetos específicos sino también a un sentimiento de aprehensión general, que llaman temor. El concepto de angustia posee un papel decisivo, al tener en cuenta que lleva a la confrontación del individuo con la nada y con la imposibilidad de encontrar una justificación última para la elección que la persona tiene que hacer.

El ser humano desde esta filosofía existe en carne y hueso. La percepción sensitiva es anterior a todo, al constituir la base de la que se alimenta la conciencia y el pensar, el imaginar y también el sentir. ¿Cuál es el sentido del hombre? Inventar siempre inventar.

La pedagogía que se deduce de esta antropología dejará en manos de la confrontación entre las conciencias educadora y educante, las bases de la familia y de la escuela. Ni los padres y el profesorado son propietarios de la verdad, de la bondad y de la belleza; pero tampoco los hijos y el alumnado disfrutan de mayores prerrogativas. La educación solo puede ser lucha, desacuerdo, batalla, disputa.

Como se dijo antes, de este criterio se afianza la *Pedagogía del Oprimido* de Freire, para él el hombre puede liberarse, por un proceso de concientización, y liberar a los demás, pero habría que preguntarse, ¿liberarse para qué?. Vendría la respuesta

existencialista: para nada. Ese, por supuesto no es el criterio al que llegó el insigne educador del Brasil, al final de su existencia, pero sus concepciones educativas están impregnadas de este desgarro.

La modernidad en educación

Bajo el término de la *modernidad*, se entiende cualquier manifestación político-histórica-apreciativa-valorativa y social, que se asocia a lo nuevo o moderno, y que se ubican a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La modernidad había confiado en el poder de la razón majestuosa y universal; con ella pretendió emancipar a todos los seres humanos, sometidos todavía a la tradición consagrada y a la autoridad iluminada. La postmodernidad, en vista de los fracasos que encierran las dos guerras mundiales del siglo XX, acompañadas de regímenes de exterminios masivos, no ha podido menos que renegar de una razón que había prometido la felicidad, la verdad y la belleza, y que, a la postre, ha traído tan solo muerte y dolor.

Pensadores y filósofos franceses como: Jean-François Lyotard (1924-1998); Jacques Derrida (1930-); y Michel Paul Foucault, unidos al norteamericano Richard Rorty (1931-) y al italiano Gianni Vattimo (1936-), han servido para desarrollar el pensamiento postmoderno.

La pedagogía sin cumbre y sin centro, derivada de los escritos de los filósofos referidos, ha tomado como modelo los libros del alemán Niklas Luhmann fallecido en 1999. En la actualidad no se cuenta con otra certeza pedagógica como no sea la incertidumbre; en tal aprieto, la tecnología comunicativa va marcando las pautas educativas y se ha convertido, para muchos, en el fin último de la educación.

La teoría de la complejidad al poner más énfasis en las incertidumbres existentes que en las certezas, tiene una cierta impronta postmoderna.

Pensamiento complejo y la educación

En la actualidad se discuten las concepciones epistemológicas de la educación con una perspectiva valorativa desde los fundamentos generales de la llamada *teoría de la complejidad*. El término complejo, proviene del latín “*complector*”, que significa, reunir, abarcar, integrar, unir grupos de ideas, contenidos, teorías, leyes, enfoques, sentimientos, vivencias, que se suscitan y se organizan como parte de un todo y; que obliga a reconceptualizar el saber y las bases de la cultura humana.

Lo anterior refleja un polo opuesto a la dicotomía, ambigüedad, imprecisión, simplificación, separación, segregación y rechazo de los sistemas cognitivos disciplinares, en tanto une, asocia, jerarquiza y centraliza los mismos, en un único proceso evidenciado que se ha estudiado históricamente en la llamada *teoría de sistemas*.

De esta manera, lo complejo como referente constitutivo de la complejidad, no resulta algo nuevo-novedoso si se analiza desde un referente filosófico-metodológico, sin embargo, en el plano de la educación no solo se expresa en lo complicado de los procesos que tienen lugar en lo educativo, sino en la multidimensionalidad de sus relaciones e intensiones, las que producen los rasgos distintivos de la dinámica de dicho proceso, si éste es visto desde una concepción integral.

De manera general, las principales discusiones alrededor de la complejidad versan en: si realmente se considera una teoría que encuentra la racionalidad en el caos subjetivo entre lo simple y lo complejo; si permite descubrir los nexos entre los viejos y nuevos enfoques teóricos; si es capaz de estudiar la realidad de forma más objetiva e integral como un verdadero sistema; si representa una nueva visión epistemológica para analizar los hechos, fenómenos y procesos del conocimiento; si se manifiesta la relación entre el hombre, la cibernética y la información en un único proceso de desarrollo, y; si es capaz de establecer los vínculos de integración filosófica entre los eventos emergentes de las sociedades contemporáneas.

En el ámbito educativo cubano, autores como América González Valdés (2006); Gloria Fariñas León (2006) y; Martha Martínez Llantada (2006), entre otros, se han referido desde una perspectiva teórico-metodológica a la aplicación de algunos referentes de la complejidad en la actividad educacional, aunque todavía, no es un fundamento que trasciende la teoría de las ciencias de la educación, y sí se debe destacar que sus referentes de partida, son contenidos permanentes de la teoría pedagógica actual.

Por su parte, Ovidio De Ángelo Hernández (2005), asegura que ésta no es más que una perspectiva teórica y epistemológica para la formación del hombre y que permite alejarlo de los convencionalismos acríticos y poco creativos para abordar la naturaleza del conocimiento, la complejidad del sistema dado, la incertidumbre del entorno, así como la capacidad de anticipación y la sensibilidad de éste al medio social.¹⁸

El sociólogo y filósofo francés Edgar Morin (1921-), cuyos trabajos abarcan un campo muy amplio de investigaciones en este tema, asocia la complejidad, a lo que está tejido-unido, a los elementos diferentes inseparables que constituyen un todo y que expresan la relación entre el objeto del conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, y considera, además, como parte de uno de los elementos más necesarios, la relación sistémica que se establece entre la unidad y la multiplicidad de asociaciones y los diferentes enfoques del saber humano.

Por lo anterior, se considera pertinente mencionar algunos principios que han sido desarrollados por este autor, y que orientan la comprensión de los elementos más pertinentes de la teoría de la complejidad en la actualidad. Ellos son:

- Principio dialógico: el cual establece el vínculo entre los elementos contradictorios entre (estabilidad-inestabilidad) y (orden-desorden).

¹⁸ Ver obra de Ovidio D Ángelo Hernández. (2005): " Autonomía integradora y transformación social: el desafío emancipatorio de la complejidad", pp. 27-33

- Principio de recursión organizativa: el que rompe con la idea lineal de (causa-efecto).
- Principio hologramático: se refiere a la relación (parte-todo).
- Principio de adaptación y evolución conjunta: el que refiere que los sistemas complejos se transforman conjuntamente con sus contextos, ninguno de los dos puede evolucionar sin que se produzcan ajustes correspondientes entre ambos.
- Principio de la no proporcionalidad o no linealidad de la relación causa-efecto: el que permite comprender que cualquier suceso puede generar cambios por menor que sea.
- Principio de la sensibilidad a las condiciones iniciales: este está muy relacionado con lo anteriormente planteado, y se expresa en la relación entre las condiciones iniciales de surgimiento y organización de un sistema complejo lo que puede conducir a resultados diversos.

Lo analizado hasta aquí, permite afirmar que comprender la educación como un megasistema compuestos por variados sistemas y subsistemas con múltiples interrelaciones entre el todo, las partes y sus retroalimentaciones, es un auténtico proceso de complejidad, evidenciado en la dinámica de la interinfluencias presentes en el enfoque sistémico aportado por la teoría marxista educativa.

A finales del siglo XX, el entonces director general de la UNESCO le pidió a Edgar Morin un ensayo que permitiera pensar de nuevo la educación en términos de durabilidad. Este escribió entonces *“Los siete saberes de la educación para el siglo XXI”*, el que fue publicado en octubre de 1999 por la UNESCO, estructurado en “siete capítulos”, y cada uno de ellos contiene “un saber” necesario para enfrentar los retos del siglo XXI.

Sobre este particulares el académico doctor Justo A. Chávez. (2004), expresó que estos *saberes* son principios de gran interés basados en la teoría de la complejidad y escritos en un vocabulario muy actualizado. En el fondo, se percibe una creencia en el carácter absolutamente *desarrollista* de la educación y de la enseñanza, cuestión que se justificaba en los años 50 y 60 del siglo XX, pero no

a inicios del tercer milenio. No se habla para nada de que la educación está determinada también por esferas macrosociales: economía, cultura, política, etc, las que en última instancia condicionan el proceso educativo. Se habla de la necesidad de la contextualización como principio, pero el autor no es consecuente, porque estos principios carecen de enfoque histórico.

Pedagogía de la diversidad

El análisis de las principales vertientes de desarrollo de los procesos pedagógicos contemporáneos exige considerar, en su justa dimensión, a todo un movimiento teórico que ha venido fraguándose desde la última década del siglo XX y que alcanza el pensamiento educacional de nuestros días. El planteamiento de: educar en y para la diversidad abarca en la actualidad los más disímiles campos de la enseñanza y penetra con vertiginosa fuerza los fundamentos de una educación de calidad.

Si bien se reconoce el papel de este punto de vista pedagógico en la actividad educativa, en la que se pone mayor énfasis en la particularidad de los individuos por sobre aquellos elementos comunes que lo homogenizan; cierto es, también, que demandan una mayor profundidad los análisis realizados acerca del binomio unidad-diversidad, a fin de que este valioso empeño no quede cercenado por la práctica trivial de un modismo pedagógico.

La pedagogía de la diversidad, acentúa el derecho de todo educando a recibir una atención educativa a tono con sus reales capacidades y condiciones bio-psico-sociales; una educación contextualizada a los marcos de su realidad circundante, potenciadora de cada recurso inherente a su condición humana y con una praxis realizada por un clima formativo de verdadera igualdad.

Ella reclama la aplicación de un principio denominado comúnmente como *atención diferenciada*, válido ante la presencia de desigualdades naturales, en una determinada situación áulica, y que consiste en brindar un mayor apoyo a los escolares que presentan serias problemáticas para desarrollarse dinámicamente de manera integral. Desde este punto de vista, parece ser que la

implementación de estos sustentos pedagógicos, estarán siempre tendientes al enriquecimiento vertiginoso de la práctica educativa. Sin embargo, deberá reflexionarse también respecto a las amenazas o puntos vulnerables que entrañan tales postulados cuando no son interpretados de manera correcta.

La llamada educación Inclusiva ha servido de acicate económico para generar recortes presupuestarios significativos al sector educativo de numerosos países, fundamentalmente, en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo, y que por consiguiente poseen sistemas educativos muy deficitarios. Este hecho que no cuenta con la preparación de los docentes para enfrentarlo, se ha visto agravado por la incapacidad manifiesta de los recursos pedagógicos existentes para enfrentar tan colosal empeño. Por eso, se puede reforzar la idea leninista de que: un principio justo llevado más allá de sus límites racionales se convierte en un absurdo.

La *pedagogía de la diversidad*, en la actualidad, no revela toda su fortaleza teórica, si es que implícitamente la posee, por lo que urge, aún, la elaboración de una verdadera teoría que avale su inclusión entre las tendencias de las ciencias pedagógicas. Es un hecho evidente en que hoy, no existe una didáctica de la diversidad, lo que constituye una necesidad histórica. Es una teoría en proceso de construcción.

En síntesis, pudiera plantearse algunas de los principales aportes de esta práctica pedagógica, que aspira a convertirse, con el decursar del tiempo, en una propuesta emancipadora del hombre, por su singular insistencia en la dimensión individual del ser humano.

En esencia la pedagogía de la diversidad advierte la indispensable necesidad de concebir una educación que respete y aprecie las diferencias de los sujetos, teniendo en cuenta la consideración objetiva de la heterogeneidad por sobre la homogeneidad y propugna la educabilidad del hombre y promueve la educatividad inherente a su entorno. Se puede afirmar, además, que esta Pedagogía exige de una cultura de la diversidad, que significa conocimiento, respeto, aceptación, comprensión, tolerancia, paciencia para atender la variabilidad del desarrollo de los escolares. Esta necesita materializar una coherencia entre el discurso y la

práctica pedagógica, entre la teoría científica y la concepción sobre la esencia misma del hombre, al tomar como referente más preciso el enfoque filosófico para alcanzar la objetividad en los análisis.

Lo anterior, permite afirmar que la *cultura pedagógica de la diversidad* es considerada por muchos educadores y filósofos como la vía para lograr la eficiencia, calidad, equidad y éxitos de todos por igual, al tomar en consideración las condiciones actuales del desarrollo. Es necesario destacar que las estrategias educativas que se diseñan alrededor de esta concepción pedagógica no son inmóviles, las mismas deben someterse periódicamente al análisis, reflexión, replanificación y cuestionamiento para su orientación y reorientación, a fin de que se adecuen y reajusten a las demandas reales y actualizadas de los alumnos. El éxito de la escuela y el docente dependerá de la preocupación por atender sistemáticamente las individualidades de cada sujeto, y sus necesidades permanentes para educar.

Sobre la base de la sistematización de esta concepción pedagógica y como se planteó anteriormente, no existe una Didáctica para la diversidad, sin embargo, los supuestos teóricos y metodológicos expresados alrededor del innegable papel que tiene este fundamento en el proceso de la educación del hombre, permiten afirmar que esta pedagogía lega a la didáctica general un principio metodológico permanente a tener en cuenta para alcanzar el verdadero fin de la enseñanza, en la que la: guía, atención, seguimiento, ayuda, apoyo, acompañamiento integral, sean las condiciones principales del desarrollo humano y de una pedagogía para todos.

Ciencia crítica de la educación

Entre los movimientos de ideas que, en la actualidad, penetran en el campo de las tendencias pedagógicas y didácticas, está el de la *educación crítica*. Casi todas las tendencias vigentes, en última instancia, se consideran que son los puntos de vista críticos en relación con los que han estado imperando en el momento histórico de su aparición.

¿Cuáles son los rasgos principales de una ciencia de la educación crítica?

Este enfoque de la ciencia de la educación (pedagogía-didáctica), se distingue de una ciencia de la educación eminentemente empírica en relación con: su *objetivo general*, la *clase de saber que produce* y el *método que emplea*.

El objetivo de una ciencia de la educación crítica sería mejorar la racionalidad de la educación, al permitir que el educador y el alumno, mejoren racionalmente su práctica para ellos mismos. Lo anterior, permite considerar a la enseñanza, según los teóricos de esta línea de pensamiento, como toda práctica social en constancias históricas y sociales específicas, identificándose su calidad por los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad y; en el valor que adquiere la propia práctica educativa. Desde esta perspectiva, la calidad de la enseñanza no se limita a los resultados observables o a los productos a corto plazo, por lo que considerar la determinación de la calidad de la enseñanza por la correspondencia entre los resultados constatados y objetivos preestablecidos, limita seriamente las posibilidades del desarrollo del individuo. Para los investigadores críticos, la práctica didáctica debe promover y facilitar un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro o institución educativa, donde se desarrollan los valores que se consideran educativos para la sociedad.

Filósofos contemporáneos como Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1987), han hecho al menos 3 aportaciones importantes, a la forma de entender la relación entre la teoría y práctica educativa:

- Muestran que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes, se construyen.
- Consideran que el razonamiento crítico de la práctica enriquece la visión de la teoría porque se desarrollan conjuntamente.
- Demuestran que la práctica, el razonamiento práctico y crítico tienen consecuencias para la investigación educativa.

Por consiguiente, una ciencia de la educación crítica no evaluaría la racionalidad de la práctica educativa al emplear los métodos empíricos de las ciencias naturales. En vez de ello, emplearía el *método de la crítica*, esto es de *análisis autocrítico* que, como la educación misma, profundiza la conciencia de los individuos en

cuanto a posiciones ideológicas que pudieran distorsionar sus pensamientos y acciones y les permita así, pensar y actuar de formas más racionales.

Desde la perspectiva de la crítica, la educación jamás se interpretaría como un fenómeno natural conducible a métodos empíricos de evaluación racional, sino siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada que solo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió. Al invitar a los practicantes a examinar su práctica desde esta amplia perspectiva social e histórica, el método de la crítica, ofrecería el medio por el cual pudieran comenzar a liberarse de los dictados de la tradición y la ideología, y así, someter sus prácticas a un mayor auto-control racional.

La investigación científica que se realice tiene que ser moral y reflexiva, pues la aspiración principal de una ciencia crítica de la educación es: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que forman parte el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas.

Esta posición coloca a la educación en un extremo opuesto al empirismo, sobre todo, en lo que se refiere al modelo de investigación educacional, que está ubicada en una posición casi absolutamente cualitativa y existencial del fenómeno educativo. Es cierto que la vida cotidiana está ausente del discurso educativo del aula, en la mayoría de los casos, pero es necesario alertarse en qué posición teórico-filosófica se va a caer al tratar de resolver esta importante problemática de la educación actual, y sobre todo al querer ubicar al discurso en: el enfoque crítico o en otra posición teórica que tenga este objetivo como característica.

ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA EN CUBA

Proceso de desarrollo global de las ideas pedagógicas y didácticas

Antes de abordar este tema es conveniente explorar algunos conceptos y problemáticas, que permiten esclarecer el fenómeno histórico al que pretendemos echar una ojeada. La *educación* hay que considerarla *una categoría eterna de la sociedad*; tiene la misión *del completamiento del hombre como ser humano*; se refiere al hecho educativo en sí, y expresa los necesarios vínculos con el *hombre, la cultura y la sociedad*. La educación se ofrece por diferentes agencias de la sociedad, entre ellas: la escuela, la familia, la comunidad, los medios de comunicación masivos.

La pedagogía es una de las ciencias de la educación, que tiene a ésta como su único objeto de estudio y, resulta conscientemente organizada, orientada a un fin determinado y se ejerce profesionalmente, en la escuela o en otras formas de organización del proceso educativo. Tiene que llegar a ser la integradora del resto de las ciencias de la educación. Es por tanto; *una reflexión, un saber, una teoría*.

La didáctica es una ciencia pedagógica, teórico-práctica, que incluye las técnicas para la dirección del proceso de enseñanza. Por supuesto, que la didáctica tiene como su núcleo básico a la enseñanza y ésta al aprendizaje, y por eso, en muchas ocasiones se habla de ella como: la ciencia que tiene por objeto la dirección del aprendizaje. Esta definición resulta limitada.

En las últimas décadas del siglo XX y a inicios del XXI aparecen dos problemáticas que afectan a estas ciencias:

- La tendencia a la separación abrupta entre la pedagogía y la didáctica.
- La organización de clasificaciones, a partir de puntos de vista diferentes, sobre la pedagogía y la didáctica, lo que hace difícil encontrar las relaciones entre ambas. Es conveniente aclarar, que lo que comenzó por una separación casi metafísica entre ellas terminó por eliminar a la Pedagogía como ciencia y, a convertir a

la Didáctica en simple tecnología educativa, lo que ha tenido sus graves repercusiones en la práctica educacional.

Etapas en la interrelación entre las transformaciones y las teorías educativas en Cuba

La primera etapa que se puede delimitar en el análisis de este fenómeno se ubica desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX. En ella nace y se consolida, en diferentes momentos, un pensamiento cubano: liberal, ilustrado y humanista.

¿Cuál era su objetivo esencial?

Fortalecer la conciencia de cubanía y profundizarla. Las ideas combaten por la necesidad de los cambios, en medio de condiciones adversas.

Un objetivo esencial era: *enseñar a pensar al cubano por sí mismo y en lo cubano*. Lograr la libertad de pensamiento para aspirar a la libertad política y social. Las figuras representativas de ese momento histórico son: los padres José Agustín Caballero (1762-1835) y Félix Varela y Morales (1788-1853), José de la Luz y Caballero (1800-1862) y otros.

Estos pensadores representaron un verdadero relevo generacional y actuaron en función de las circunstancias históricas para obtener sus fines. La educación en valores fue un eje esencial en ese momento, y lo seguirá siendo en las etapas posteriores. Entre los valores a lograr estaban: la identidad nacional, la conciencia de pertenencia, la independencia, y en fin, la libertad plena del hombre. Toda la cultura respondía también a esos fines.

Se empleó el llamado "método explicativo", como expresión más alta de la enseñanza y se consideró a este como alma de dicho proceso. Se produjeron profundas transformaciones curriculares y metodológicas en las escuelas privadas, dirigidas por los criollos, hasta 1842, en que España somete a un control riguroso al sistema educativo. (Plan de Instrucción Pública para Cuba y Puerto Rico).

Por tanto, la teoría educativa cubana favorecía los cambios educacionales, en medio de la opresión colonialista, para producir la

conciencia de independencia nacional y los futuros y necesarios cambios estructurales en la sociedad. En este momento las ideas educativas son precursoras de los cambios macrosociales necesarios.

La siguiente etapa comprende las dos últimas décadas del siglo XIX hasta los años 30 del siglo XX.

El positivismo imperante en el pensamiento cubano orientó a la educación, con sus sensibles especificidades criollas, desde la última década del siglo XIX. Por medio de la educación, con esta orientación, se proponían los cubanos impulsar el progreso, en lo científico-técnico. Fue un ideal positivo de la burguesía, que fue perdiendo sus posibilidades históricas. Este sector se debilitó sensiblemente a partir de su participación activa en la guerra de los 10 años (1868-1878). Los representantes de esta corriente de pensamiento lo fueron: Enrique José Varona (1849-1933), Manuel Valdés Rodríguez (1849-1914), María Luisa Dolz y Arango (1854-1928).

El problema axiológico, tan necesario para mantener los ideales de cubanía fue enfrentado por estos autores. Varona le dio gran peso a la formación moral, al llegar lo más lejos que le fue posible a partir de su filosofía positivista. Promulgó, en este aspecto, un retorno a los clásicos de la Pedagogía Cubana (Varela y Luz). Valdés Rodríguez, renunció a la axiología que se desprende del positivismo, para asumir en este sentido, las posiciones neotomistas. Su pensamiento, por ello, en materia educativa se convirtió en ecléctico. María Luisa Dolz alcanzó altos niveles del humanismo pedagógico en relación con la formación del hombre, a pesar de que era bióloga.

El positivismo preconizaba una educación: práctica-hacer-científica, mecanicista y con un gran predominio del razonamiento inductivo. Este proceso quedó parcialmente ininterrumpido por la Guerra del 95 y con la primera intervención norteamericana (1898-1902), y después continuó en tres décadas del siglo XX.

Estas ideas representaron un nuevo impulso renovador a la formación de la personalidad del cubano en contraposición al intento de varios siglos por españolizarla. Durante las guerras de

independencia aparecieron algunas formas populares de educación. Durante la intervención de los Estados Unidos (1898-1902), se luchó, abiertamente, por defender la cubanía contra la norteamericanización del pensamiento nacional. La educación fue el campo de batalla entre las fuerzas neo-colonialistas y liberadoras.

Este es el resultado evidente del ideario educativo y cultural cubanos. Las transformaciones educacionales fueron impuestas y se obligó a seguir un modelo foráneo. No se puede olvidar en este momento histórico, al pensamiento educativo humanista de José Martí (1853-1895), que representa la continuación creativa del ideal anterior de formación y consolidación de la cubanía.

Este pensamiento que no se puede atrapar con los hilos teóricos de su época, lo que lo hace muy original, nos llega hasta la actualidad como un haz de luz que ha venido iluminando el camino de la educación cubana desde los años 20 del siglo XX hasta nuestros días. Después de proclamada la República (1902) se mantuvo el pensamiento positivista anterior, con sus matices y no ya con el aire renovador que poseía a fines del siglo XIX. Figuras como Luciano Martínez, Ramiro Guerra y Arturo Montori, unidos a Varona, son los más genuinos representantes de este nuevo momento histórico.

Las transformaciones educacionales en los primeros treinta años de la neocolonia propiciaron la consolidación de la teoría positivista anterior. Se ajustaron, por tanto, a los cambios neocoloniales que se comenzaron a imponer en el país.

¿Qué sucedió desde los años 30 a fines de los 50?

En este momento histórico se produjo una actualización de las teorías educativas pero sin cambiar el status quo imperante. El pragmatismo norteamericano fundamentó a los postulados de la Escuela Nueva, que se introdujeron en el país.

Se realizaron experimentos pedagógicos al seguir los principios de: Decroly, Montessori y Freinet. Alfredo Miguel Aguayo, Diego González y Piedad Maza, entre otros, se convierten en figuras emblemáticas de la educación cubana en esa época. No se pueden dejar de mencionar algunos intentos de democratización de la educación, así como la reaparición del fideísmo en las escuelas

privadas (Universidad de Villanueva), en el momento de la crisis estructural que padecía el sistema socio-político imperante en el país.

El problema de los valores volvió a resaltar en el ámbito educacional. Aguayo renunció a la axiología que se desprendía del pragmatismo y asumió el schellerianismo, lo que puede considerarse una salida interesante, pero inoportuna. No fue en busca de la tradición progresista para resolver el problema axiológico de la educación, sino que se refugió en el pensamiento alemán, como lo hicieron, entonces, casi todos los filósofos y educadores latinoamericanos.

Ahora debe entrarse en una etapa que corresponde a la revolución en el poder.

Esta se puede dividir en varios períodos:

El período entre 1959 y 1972, puede considerarse como de una gran transformación educacional, sobre todo en el orden social, y persisten algunas inconsecuencias en la teoría pedagógica en uso. Se producen cambios macrosociales, y sensibles transformaciones educacionales, para suplir las faltas en el desarrollo que dejó la etapa republicana de corte burgués.

Hubo una esencial variación en el fin y los objetivos de la educación, pero no así en la teoría pedagógica, ya que persistieron algunos enfoques pragmáticos en el contenido de la enseñanza (planes y programas de estudio); el carácter cíclico y concéntrico que se reflejan en la estructuración de los contenidos de la enseñanza es una evidencia de ello, así como la reforma de la Matemática dirigida por la doctora Dulce María Escalona fue de ese estilo. No hay que olvidar que el pensamiento martiano, incrementó su influencia en la escuela cubana en ese periodo histórico.

En esta fase la teoría pedagógica combatía al lado de los hechos. Se fueron sucediendo una serie de transformaciones educacionales que se escapaban de lo que podían sostener las teorías pedagógicas al uso. Una nueva teoría se iba conformando a partir de los elementos incuestionables que existían en la tradición, sobre todo en lo que se refiere a la pedagogía marxista, y una interpretación más sólida del

pensamiento educativo martiano, que iba poniéndose en evidencia cada vez con más nitidez.

En este momento los cambios impulsaron a la teoría, y en especial a las ideas educativas. El Congreso Nacional de Educación y Cultura realizado en abril de 1971, puso en evidencia las contradicciones en el sistema nacional de educación. Este constituyó un diagnóstico masivo del estado de la educación, que conllevó a una mayor conciencia de los problemas educacionales que comenzaron a hacerse evidentes desde fines de la década de los años 60.

El período entre 1972 y 1985 constituyó un lapso de grandes cambios macrosociales. Estos se reflejaron en la asunción de una nueva posición ante la educación. Todo este cambio teórico se fue acompañando de pasos muy sólidos como fue el "diagnóstico y pronóstico científicos" realizados en el curso escolar 1972-1973, en que se puso en evidencia lo que el Congreso de Educación y Cultura había señalado. La creación del centro de desarrollo educativo en 1972 para enfrentar las investigaciones científicas en materia educacional, fue un gran paso de avance.

El primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en diciembre de 1975, trazó los lineamientos de la orientación educacional. La Tesis de política educacional y su correspondiente Resolución declararon a la Pedagogía Socialista como la que predominaría en Cuba. Se puso en marcha el Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, con un tránsito por etapas. Entre 1982 y 1983 se realizó una Investigación Ramal para conocer el estado de los cambios que se sucedían vertiginosamente en el país en materia educativa. Lo que facilitó los reajustes necesarios al modelo establecido y la adecuación a la idiosincrasia nacional.

Pueden hablarse de logros y de desventajas de este proyecto. Lo interesante que nada se enjuició ni cambió fuera de la investigación científica, que ya contaba, desde 1976, con el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), y los Institutos Superiores Pedagógicos para enfrentar las investigaciones y la orientación de la ciencia pedagógica en el país.

El periodo entre 1985 y 1990 resulta de significativa importancia, ya que se produce el Segundo Perfeccionamiento de la educación general. Había que hacer una serie de ajustes al primer perfeccionamiento, por lo que, se decidió hacer otro, en que hubiera mayor flexibilidad en el contenido de la educación y un mayor vínculo con la teoría progresista cubana y con la situación educacional en el mundo occidental.

La teoría pedagógica se enriqueció, al publicarse una serie de artículos y de textos relacionados con la educación y la teoría de la enseñanza. Los sucesos de la Europa del este paralizaron, de momento, el progresivo avance de la educación y trajo otros cambios necesarios para ajustarse a la nueva realidad histórica que vivía el país. Se aprobaron nuevas estrategias, como el Programa "Educa a tu hijo". La voluntad política del país continuó siendo la de mantener los logros alcanzados en cuanto a la calidad de la educación.

En el último período el que puede ubicarse desde 1991 a la actualidad más reciente, coincide con la agudización del periodo especial, sobre todo después de la desaparición de URSS (1991). Se producen ajustes y reajustes frecuentes en los contenidos de los planes y programas de estudio. Las circunstancias se imponen a la teoría.

A mediados de la década de los 90 se apreció una reanimación en la economía. Se enfrentó la defensa de la Pedagogía como ciencia ante su desmoronamiento en el mundo y en especial en América Latina. Hay un evidente impacto de las nuevas tecnologías en la educación, que se suma a la llamada "Tercera Revolución Educativa" que vive el país y a la "Batalla de Ideas", que es una estrategia política para enfrentar las agresiones, cada vez más sutiles de los Estados Unidos.

Estos cambios, necesariamente han de traer reajustes y ampliaciones en la teoría pedagógica. Se produce un evidente cambio en el fin de la educación, al concebirse éste, como el de "la educación cultural integral del hombre".

En resumen, se aprecian a lo largo de la historia, las teorías pedagógicas: ilustrada, positivista, pragmáticas, marxista. Otras

nuevas concepciones han aparecido en la teoría, en el recorrido histórico, en lo que respecta a las ideas educativas en Cuba. Las teorías pedagógicas a veces han sido impulsoras y otras impulsadas por las transformaciones educacionales.

Algunas obras de la pedagogía y didáctica actuales

A continuación se analizan algunas obras de Pedagogía y de la Didáctica, en el último lustro (2000-2005). Estas constituyen expresiones en la búsqueda de un camino teórico más acorde con nuestras necesidades históricas e idiosincrasia.

Pedagogía de la ternura

En el año 2001 se publicó por la editorial Pueblo y Educación de La Habana, la obra Pedagogía de la ternura de las doctoras Lidia Turner Martí y Balbina Pita Céspedes, la que ha tenido varias ediciones en Cuba y en el extranjero.

Los textos de pedagogía, en nuestro medio, han seguido un esquema casi único en el desarrollo de sus temáticas. La pedagogía como ciencia tiene sus exigencias. La didáctica, que contiene las técnicas para enseñar y para aprender también tiene las suyas, pero este libro trata el problema de la enseñanza desde una óptica poco usual: desde el maestro mismo, su cotidianidad y sus vivencias; mas bien, desde el punto de vista del binomio maestro - alumno. Esta obra se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje pero desde su parte más humanista. A través de un sencillo lenguaje, se describe cómo viven el maestro y sus alumnos la ciencia y la técnica que aplican en su enseñanza.

Por eso, no encontramos, ni la estructura, ni el contenido organizados de forma estereotipada, a la que estamos acostumbrados. Puede parecer, por su estilo que no se está en presencia de una obra científica, sino de divulgación. No se trata de eso. Es tan científica como cualquier otra, lo que ocurre es que está escrita en un lenguaje sencillo y sobre todo, desde una óptica nueva. El mismo título lo reclama. Ni la Pedagogía -como ciencia de la educación-, ni la Didáctica como ciencia de la dirección del

aprendizaje-, producen “*ternura*”, en sí mismas, quién le da el ingrediente de “*amor*” que necesita la práctica pedagógica son sus animadores esenciales: el maestro y el alumno.

La ternura se produce con el ejercicio del Arte de Enseñar, que no esta alejado del “Arte de Amar” al que se refería el poeta latino Ovidio, desde la más lejana antigüedad. Se puede amar un objeto, a un lugar, etc., pero ese amor surge generalmente por la relación afectiva que se ha establecido, a través de ese objeto o en ese lugar, con otras personas. En fin, ese es un problema muy complicado y no está en el ámbito de lo que queremos decir.

La obra, además, tiene otro valor, muy peculiar, que se construye a partir de varias *pautas martianas* para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que constituyen toda una ejecutoria y expresan la manera como el Apóstol concebía la enseñanza, en su forma general y en particular, la que se desarrollaba en la escuela. Estas son:

“... los niños saben mas de lo que parece”; “lo que importa es que el niño quiera saber”, “no se sabe bien sino lo que se descubre”, “que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan expresar”; “la mente es como las ruedas de los carros, y como la palabra: se enciende con el ejercicio”, “que la escuela sea sabrosa y útil”.¹⁹

Esta sabiduría martiana ha sido llevada a la práctica por las autoras, desde la posición del maestro y del alumno, que, por su puesto, emplean la ciencia y la técnica, pero la recrean, de acuerdo con su intuición y tacto pedagógico.

La obra contiene epígrafes, que entran más directamente en la ciencia, como: el cerebro: lo afectivo y lo racional; acerca de los resultados de investigaciones psicopedagógicas y del papel que una sonrisa puede ejercer para abrir plenamente las puertas al proceso de aprendizaje. Esta precisamente es la mirada que desde el cariño, las autoras han querido darle al problema de enseñar y de aprender.

¹⁹ Ver la obra “Pedagogía de la Ternura” de las doctoras Lidia Turner Martí y Balbina Pita Céspedes. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación

En el año 2000, un colectivo de autores del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, de Ciudad de La Habana, encabezado por la Académica doctora Martha Martínez Llantada, publicó un texto, de naturaleza compleja, sobre las ciencias de la educación, titulado: Reflexiones teórico-metodológico desde las ciencias de la educación. Por supuesto, que esta obra resulta un esfuerzo por fortalecer teórica y metodológicamente la relación de la pedagogía con la didáctica.

La obra consta de cuatro capítulos, los que se describen a continuación:

El primero, "Presupuestos teóricos generales acerca de la educación", enfrenta, con un fundamento teórico correcto el fenómeno de la educación, a nivel social. Se distinguen la educación como factor de la práctica social, proceso de socialización, institución social y proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva crítica valorativa, este es el tratamiento que se le da a la educación, en los tratados de pedagogía general.

Por lo anterior no se evidencian distinciones entre las categorías: hombre, cultura, sociedad y educación, aunque sus relaciones se perciben en el tratamiento del tema. La antropología filosófica no ha sido aun comprendida como un fundamento que hay que despejar para poder comprender la categoría educación desde la propia esencia del hombre.

Se pasa, posteriormente, al análisis de las ciencias de la educación y en este sentido, se habla de la pedagogía, y aunque se le confiere la posición de integradora de dichas ciencias, el tratamiento de ésta es débil en el texto, a la cual se le debió dar un capítulo preferencial, como más tarde se le dará a la didáctica general.

Aunque el texto no realiza un análisis profundo de los enfoques y polémicas actuales alrededor de la actividad científica en la educación, se concluyó el capítulo con un epígrafe sobre investigación educativa y sus problemas actuales como vía estratégica para el mejoramiento humano desde un enfoque dialéctico-materialista.

El capítulo segundo, trata de una manera panorámica: "Las raíces: logros y perspectivas de la educación", lo que resulta una descripción, bien lograda, de decursar histórico de la educación en Cuba desde fines del siglo XVIII a la actualidad.

Sobre la base de sólidos supuestos teóricos derivados de la Dirección Educacional, el capítulo tercero, plantea la "Dirección y organización de las instituciones educacionales cubanas". Lo más trascendente del tratamiento es el epígrafe dedicado a "la organización higiénica del proceso de enseñanza-aprendizaje", así como "las condiciones físico-ambientales del puesto de trabajo", pues se integran en un tema que esta ausente, en la actualidad de los intereses de la teoría y de la práctica educativa en el país.

Por último, como capítulo cuatro, se habla del proceso-enseñanza-aprendizaje, pues es un tema que está ausente, en la actualidad de los intereses de la teoría y de la práctica educativa en el país.

Lo más característico es la posición que se adopta en relación con el sistema categorial, en la que se incluye: *el problema*, con una explicación un tanto voluntarista de este aspecto. Resulta casi una moda, en el país, en estos momentos, incluir nuevas categorías, pero sin un estudio serio del por qué se hace, y a qué concepciones didácticas corresponden. Dado que la Didáctica General ha sido poco tratada por la destacada institución, es muy importante ese paso. Ahora, faltaría saber si estas concepciones fecundan las didácticas particulares que se han escrito desde ese propio escenario universitario.

En general, resulta una obra de gran importancia teórica, aunque por el afán de abarcar las ciencias de la educación se disminuya la posición de las llamadas pedagógicas. En un esquema que se anexa en esta obra se hace una integración entre las ciencias pedagógicas y las de la educación. Por lo expresado, se nota, una apertura teórica hacia un pensamiento marxista más flexible, aunque aparecen restos de elementos de otras concepciones que no están bien demostradas en todo el trabajo. Este es un hecho posible y necesario, pero, el carácter tan abarcador de la obra impidió las precisiones necesarias. El paso hacia una caracterización de la ciencias de la educación es muy interesante y encomiable.

Acercamiento necesario a la Pedagogía General

Esta obra fue publicada por la editorial Pueblo y Educación en el año 2005, y constituyó un resultado científico del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, bajo la dirección del Académico e investigador doctor Justo A. Chávez Rodríguez, y la autoría además, de la master Amparo Suárez Lorenzo y el doctor Luis Daniel Permuy González. La sistematización teórica presente en el texto, tiene sus antecedentes en el último lustro del siglo XX, donde un equipo interdisciplinario, bajo la dirección de la doctora Josefina López Hurtado, se dedicó a la investigación de la Pedagogía como ciencia.

Los resultados obtenidos dieron orígenes a varias publicaciones. Entre ellas: "El carácter científico de la Pedagogía en Cuba" (1996), los "Fundamentos de la educación" (2000), "Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba (1996) y el "Marco conceptual de la Pedagogía". Solo no se publicó: "El sistema categorial de la Pedagogía". Se obtuvo una amplia riqueza de informaciones que permitió una toma de posición, que caracteriza a la referida institución científica en lo que respecta a la Pedagogía como ciencia. El texto, a que se hace referencia, está escrito en un lenguaje sencillo, en que se resumió todo el resultado que aparece en las publicaciones referenciadas.

La obra consta de seis partes, en los que se defiende el *carácter de ciencia de la pedagogía*, expresado en una sólida fundamentación: filosófica, sociológica, psicológica, y biológica que refrendan su objeto y campo de estudio, sus leyes, los principios, las características y principales categorías, las que unidas en un marco teórico, permiten sustentar su lugar entre las Ciencias de la Educación; y se analizan sus retos actuales a tenor de los apremiantes cambios que se desarrollan en la educación cubana.

Uno de los acápites más interesante es quizás, el referido a los protagonistas del proceso educativo, en el que se analiza de forma concisa el *binomio: maestro-alumno*, visto desde la relación (Pedagogía-Didáctica) con una postura protagónica que define el éxito del proceso pedagógico. Al finalizar, cada capítulo se completa con secciones que permiten ampliar los conocimientos y una serie de actividades para la reflexión de los lectores, generalmente

profesionales de esta especialidad. Una de las novedades del texto, está en no partir de la definición de educación sin vincularla con la categoría "hombre" y por supuesto a las de "cultura" y "sociedad", cuestión ésta que no resulta usual en los textos al uso.

El interés de este estudio está en poner en manos de los educadores que se inician, de forma amena, el contenido de esta ciencia, y así, como dijera Martí, generalizarla.

Didáctica: teoría y práctica

Esta es una obra, que es una Compilación, fue publicada por la Editorial Pueblo y Educación en el año 2004. Esta compuesta por 18 capítulos que recogen diferentes aristas de la Didáctica como ciencia, desarrolladas por un número igual de especialistas, que en diferentes momentos se han dedicado a este importante tema. La compiladora de esta obra y que también escribió algunos de sus artículos es la doctora Fátima Addine Fernández del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona de la Ciudad de La Habana.

En la "Introducción", se reconoce que: La didáctica tiene en la actualidad un amplio campo de acción, donde se enfatizan algunas concepciones sobre el currículo. No faltan estudios en el ámbito internacional donde se pretende sustituir el campo de acción de la didáctica, transformándola en una tecnología, carente de los fundamentos científicos que tiene.

Resulta de gran interés la defensa que se hace del carácter científico de la didáctica ante los que pretenden su desnaturalización o su innecesaria exageración. La obra mantiene unidad y coherencia, a pesar del gran número de autores que han colaborado en ella. Por supuesto, que una mano maestra ha echado un hilo de amarre que ha entretejido todos los artículos en un pensamiento unitario.

En el capítulo I, precisamente, de la doctora Fátima Addine, se plantea con acierto:

"Si se parte entonces de que la didáctica es una teoría práctica, se acepta el carácter y naturaleza de los problemas que enfrenta, por lo que su principal realización teórica es el desarrollo de los

principios acerca de la contextualización e intercomunicación entre las teorías, y de ese modo poder evitar un dogmatismo metodológico”.²⁰

Se aprecia, cómo la autora al hablar de los fundamentos teóricos de la didáctica es amplia y flexible, sin olvidar, el sistema de referencias teóricas que le sirve de base; posibilita que el maestro incorpore sus experiencias y los aportes más significativos de la ciencia sin vulnerar sus principios primigenios. Por otra parte plantea que:

“El avance de la didáctica no puede ser explicado solo por la evolución de la misma como ciencia, sino por la interrelación de esta con otras ciencias, lo que ha permitido nuevas articulaciones a la hora de tratar los problemas educativos en su justa dimensión y complejidad. Se confirma progresivamente como saber de mediación entre los participantes”.²¹

No se puede dejar de mencionar, lo que esta autora llama dos interrelaciones fundamentales en la Didáctica: primero, lo humano, constituido por el maestro, sus estudiantes, el grupo en interrelación constante y fecunda; segundo, lo cultural, formado por los objetivos, contenidos, métodos, formas de evaluación. Y enfatiza que:

“Será siempre grave distorsión de la perspectiva didáctica el atribuir importancia o énfasis exagerados al contenido o al método, como si fueran los únicos o decisivos de la situación; serán valiosos solo en cuanto contribuyan a desarrollar y formar la personalidad de los estudiantes”.²²

De manera general, no es una obra concebida como un todo, sino formada, como se dijo, por partes, conserva su frescura y unidad y en ningún caso se traiciona el elemento teórico que le da cuerpo a esta obra, por el contrario, éste se aprecia reforzado en todo momento. A lo largo de la Compilación se pueden encontrar el despliegue de diferentes categorías, principios y elementos prácticos que toda didáctica conlleva.

²⁰ Colectivo de Autores. (2004): “Didáctica: teoría y práctica”, p. 3

²¹ Ibidem, p. 5.

²² Ibidem, p. 5

Maestro: para una didáctica del aprender a aprender

Esta obra, es fruto de la experiencia profesional de la doctora Gloria Fariñas León, publicada por la editorial Pueblo y Educación en el año 2004; constituye una verdadera revelación en relación a la interpretación que hace sobre la teoría histórico culturalista de Vigotsky y su aplicación al proceso de aprendizaje. Se ubica en la psicología educativa y no en la didáctica propiamente dicha, pero se considera que constituye un importante esfuerzo por encontrar el legítimo enfoque vigotskiano que le corresponde al aprendizaje, y eliminar así las desviaciones y las simplificaciones que se han hecho de la teoría histórico-cultural, como enfoque psicológico del aprendizaje.

Los principales aportes que realiza esta obra se reflejan en que se plantea que:

“La teoría histórico-cultural es éticamente hablando: una teoría del compromiso social, por ende no está concebida para el estudio del ser humano aislado o encerrado en sí mismo. El hombre, según este enfoque teórico: no se socializa. Al decir de la escuela vigotskiana, él es social desde el inicio de su desarrollo. Es su individualidad, la que él construye a lo largo de su vida, a partir de su relación con los otros. De la misma manera, en reciprocidad, ese mismo hombre coopera con los demás en su construcción de sus personalidades”.²³

Este particular puede dar un giro muy significativo al concepto de *socialización* que actualmente se plantea en pedagogía y en la didáctica, pues se asegura categóricamente que: el hombre se socializa y que ésta es la vía para su individualización. Esto se refiere al desarrollo filogenético, y lo anteriormente planteado es desde una posición ontogenética.

Esta manera de ver o de demostrar, por Gloria Fariñas, lo que plantea Vigotsky se acerca mucho a lo planteado por Martí, al afirmar:

²³ Gloria Fariñas León. (2004): “Maestro: para una Didáctica del aprender a aprender”. p. Mi propósito.

“El hombre apenas entra en el goce de la razón que desde su cuna le oscurecen, tiene que deshacerse para entrar verdaderamente en sí. ...No bien nace, ya están en pie, junto a su cuna con grandes y fuertes vendas preparadas en las manos, las filosofías, las religiones, las pasiones de los padres, los sistemas políticos. Y lo atan, y lo enfajan; y el hombre es ya, por toda su vida en la tierra, un caballo embridado. Así es la tierra ahora una vasta morada de enmascarados...Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera, y la verdadera vida viene a ser como corriente silenciosa que se desliza invisible bajo la vida aparente...El primer trabajo del hombre es reconquistarse”.²⁴

Por supuesto, que el Apóstol habla de la necesidad que el hombre reconquiste su individualidad primigenia y así, y a voluntad propia, mediante la socialización pueda construir su propia individualidad. Otro aspecto, de sumo interés, es el vínculo que la autora establece entre las concepciones de Vigotsky y la teoría de la complejidad, y asegura que las ideas del autor es una *expresión del pensamiento complejo*.

Por otro lado, expresa la autora que asume la teoría histórico-culturalista desde una postura humanista. ¿Es que esa concepción pudiera seguir otros caminos? Parece que sí, pues algunas ideas esenciales del pensamiento de Vigotsky han sido aisladas de su contexto general y se ha enfatizado en *ciertos rasgos positivistas* que posee dicho pensamiento. Estos rasgos en el pensamiento de este autor en nada empañan la genialidad de sus aportes. La autora expresa que en esta teoría lo esencial es su fundamento dialéctico-materialista, sin olvidar que también estuvo inspirado en otras fuentes del pensamiento filosófico, como el de Spinoza. Para la autora es impropio asumir posturas simplificadoras del pensamiento vigotskiano. Por su parte, asegura que prefiere tener una concepción electiva en su teoría psicológica del aprendizaje, y lo que llama -siguiendo a Allport- una posición *hospitalaria*.

²⁴ José Martí Pérez. Obras Completas. Tomo 7 pp 229-230.

El concepto de “*Aprender a aprender*”, alcanza una dimensión y claridad significativas. Considera que hay que poner el proyecto educativo, como también decía el propio Vigotsky, a la altura de la época –un reclamo de Martí- y enseñar no solo conocimientos y habilidades efímeras, que puedan pasar de moda u olvidarse fácilmente, sino la gran capacidad -habilidad general- de enseñar a encontrar el conocimiento por sí mismo, tanto para el maestro como para el alumno.

Lo que se desprende de este estudio es que la autora parte de la concepción histórico-culturalista de Vigotsky, pero incorpora, de una manera coherente, conceptos de otras posiciones humanistas que son útiles y también científicas y crítica el traslado mecánico de una tendencia de la psicología a la didáctica o de ésta a un medio totalmente diferente en el cual surgió.

La autora, destacada psicóloga de la educación, se ubica en una posición teórica muy original y muy adecuada a los intereses del pensamiento cubano de nuestra época. No solo al plantear que Vigotsky no pudo desenvolver todas las aristas de su teoría de la personalidad, sino al considerar que la teoría histórico-culturalista se tiene que apreciar en un plano teórico general y no particular, como lo han apreciado algunos especialistas, los que al trasladar mecánicamente esta teoría a los procesos de aprendizaje lo que han hecho es deformarlo y desustanciarlo.

Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: Teoría y práctica

Esta obra fue publicada en el 2004 por la editorial Pueblo y Educación de La Habana. Las autoras son las doctoras Pilar Rico Montero, Edith Miriam Santos Palma y la master Maria Virginia Martín-Viaña Cuervo, especialistas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del MINED.

No se trata de un texto de didáctica propiamente dicho, sino que aborda “una concepción de enseñanza-aprendizaje desarrolladora que toma como base los postulados principales del enfoque histórico-cultural de Lev S. Vigotsky”. Además, se precisa en la introducción que:

“El trabajo recoge una modelación de dichos principios en una construcción teórico-metodológica elaborada y validada durante años de investigación en las condiciones de nuestra práctica escolar cubana”.²⁵

La obra se encuentra dividida en dos partes. La *primera*, aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones desarrolladoras. Y la *segunda* contiene un estudio acerca de las formas de instrumentación de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Por la naturaleza de este estudio solo se hará referencia a la primera parte, que es más conceptual.

En este sentido, las autoras explican mediante una sustentación teórico-metodológica, cuáles son las bases orientadoras de la concepción desarrolladora que se presenta en el texto, lo que permite afirmar que el énfasis se pone, por supuesto, en los aportes de la teoría de Vigotsky a esta concepción. En todo este trabajo se perciben elementos categoriales y procedimentales, los que se materializan en las exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Al tomar en consideración las tesis expuestas por la autora en la anterior obra analizada, se puede afirmar que se evidencia una relación muy particular entre “aprendizaje y desarrollo”, cuestión ésta que es alertada por autores cubanos en la misma época.

Llama la atención que el texto se inicia directamente con el aprendizaje. Se plantea con claridad desde la introducción que: “La obra se inicia a partir de la concepción que como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador se tiene de la categoría aprendizaje en condiciones desarrolladoras, como elemento central de lo que se aspira a alcanzar en los escolares”.²⁶

Se aplican, por tanto, las dimensiones del aprendizaje desarrollador: cognitiva, reflexivo-reguladora y afectivo motivacional. En el epígrafe 3 de la primera parte, se explica: “*la concepción de una enseñanza*

²⁵ Pilar Rico Montero y otros. (2004): “Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria”, p.VII. Introducción.

²⁶ Pilar Rico Montero y otros. Obra citada, p. VII. Introducción.

desarrolladora", en la que se incluyen las categorías básicas de la enseñanza. Es muy significativo apreciar en esta obra los elementos constitutivos de los fundamentos teóricos generales y que se expresan en principios y categorías que en un todo armónico, contribuyen al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprecia, además, en este estudio una caracterización de las categorías de la Didáctica, las que se valoran desde una concepción desarrolladora.

De manera general, en el ordenamiento del tratamiento teórico realizado por sus autoras, no se comprende por qué se comienza por el aprendizaje y después se hace el tratamiento integral de la enseñanza. Por supuesto, que el objetivo de la obra no es seguir el esquema de la didáctica como ciencia, sino entrar de lleno en el aprendizaje como categoría fundamental de la enseñanza y su carácter desarrollador. A pesar de estas apreciaciones, resulta una obra científica de incalculable valor que no solo aporta una concepción a la enseñanza y al aprendizaje teórico y práctico (segunda parte de la obra), sino que lo hace respetando la tradición consolidada por la Didáctica cubana, lo que se aprecia en la expresión de su sistema categorial y en sus principios generales.

Hacia una didáctica desarrolladora

La obra fue publicada por la editorial Pueblo y Educación, en el año 2002 y tuvo una primera reimpresión, en el 2003. Sus autores, los doctores Margarita Silvestre Oramas y José Zilberstein Toruncha, formaban parte del colectivo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en el momento de su publicación.

En el prólogo se declara que:

"Asumen una concepción didáctica desarrolladora, que se ha ido conformando y sistematizado en los últimos años, a la luz de diferentes investigaciones pedagógicas y con lo mejor de las tradiciones pedagógicas nacionales".

Se apoyan en la tradición pedagógica cubana y retoman las ideas de Lev S. Vigotsky, y continúan los autores:

“Asumimos que la didáctica debe ser desarrolladora, es decir, conducir al desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades en particular, siendo esto el resultado del proceso de apropiación... de la experiencia socio-histórica acumulada por la humanidad, cuyo desarrollo tecnológico actual muestra enormes potencialidades para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje que ofrece al estudiante y docentes nuevas vías como la televisión, el video, y la computación, entre otras, para apropiarse de la información y lograr un aprendizaje interactivo, en correspondencia con las necesidades del avance científico-técnico.”²⁷

Los autores hicieron una investigación acerca de los principios didácticos y tomaron como base a 10 autores reconocidos, pero de enfoques filosóficos parecidos; a pesar de ello, encontraron una gama de interpretaciones acerca de cuáles son los que deben predominar en el acto educativo, por supuesto, que lo interesante hubiese sido partir de autores de concepciones diferentes: naturalista, social, personalista, que poseen diferentes tendencias de la didáctica. Esto hubiese demostrado cómo los principios varían de acuerdo con los fundamentos que se tengan de la educación y de la enseñanza. No obstante, resulta muy útil este estudio para demostrar, que aún en presencia de enfoques filosóficos cercanos, existen una gama de clasificaciones que dependen de los criterios que se asuman.

Los autores se basan en los principios siguientes y que hoy son conocidos como aquellos elaborados dentro de la didáctica cubana, ellos son:

- Diagnóstico integral de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo-valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en

²⁷ Margarita Silvestre Oramas y José Zilbrestein Toruncha. (2003): “Hacia una didáctica desarrolladora”. p. Prólogo.

cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad y el uso de medios de enseñanza que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de información.

- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno, desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento, y la independencia en el escolar.
- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y entrenar en cómo hacerlo.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje por el alumno.
- Atender a las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo y los procesos de su formación cultural en general”.²⁸

Estos sistemas de principios, que son, según los autores, los que sirven de base a una didáctica desarrolladora, expresan la inclinación hacia el cognitismo que se ha encontrado en los principios de Talízina y Galperin ya estudiados en epígrafes anteriores. La formación de valores quedan implícitas en ellos pero no tan explícitas como debieran estarlo en la didáctica cubana. La

²⁸ Ibidem, p. 22

regulación a que se somete el proceso didáctico es muy cerrada y se deja poca iniciativa al maestro o profesor, que en última instancia es quien dirige ese proceso, y el que tiene en sus manos el Arte de enseñar. En este caso se puede decir que la técnica (contenida en la Didáctica), se sobrepone al maestro. No obstante, puede considerarse interesante el tratamiento en esta esfera cognitiva a la que se refiere la obra. En este sentido, no se aprecia con fuerza en ese sentido la linealidad que existe en otras obras entre aprendizaje y desarrollo. Lo importante es que se está en presencia de una obra que intenta darle un giro científico a la Didáctica.

Modelo holístico-configuracional de la didáctica de la educación superior

El centro de estudios de la educación superior "Manuel F. Gran" de la Universidad de Oriente ha realizado, en el último lustro, una intensa labor de investigación teórica acerca del Paradigma Sistémico o Teoría General de Sistemas y dos teorías comprendidas en él: lo sistémico y lo holístico-configuracional, las que se dan en unidad dialéctica, pero no se identifican plenamente ni se excluyen.

A partir de estos criterios ampliamente desarrollados en las obras Teoría holístico configuracional y su aplicación a la didáctica de la educación superior y aproximación a la didáctica de la educación superior desde la concepción holístico-configuracional, que posee la autoría del doctor Homero Calixto Fuentes González y de un grupo de colaboradores, y publicadas en soporte digital, en Santiago de Cuba entre 2002 y 2004, se han derivado un conjunto de ensayos y otras obras dedicadas a la "construcción" de un *Modelo holístico-configuracional de la didáctica de la educación*, que constituye, por los intereses de esta obra, arista del pensamiento de Fuentes González que se quiere resaltar.

Según se afirma por el autor, la Didáctica holístico-configuracional es heredera de lo más desarrollado del pensamiento cubano y latinoamericano. Además, se hace énfasis que se ha incluido lo más positivo que se ha encontrado en la pedagogía mundial, con el fin, no solo, de asimilar e investigar la propia realidad cubana, sino de enriquecerla y transformarla, lo que conllevaría, necesariamente, a

perfeccionar el proceso de formación de los profesionales. La imperiosa necesidad de sistematizar teóricamente los múltiples problemas de la educación superior, condujo al grupo de especialistas, a configurar una perspectiva didáctica basada en un enfoque holístico-configuracional.

¿Cuál es el modelo nuevo que se propone?

El Modelo Holístico-Configuracional parte del reconocimiento - cuestión muy importante- que la didáctica de la educación superior es una ciencia, y que el proceso de formación de los profesionales es consciente, dialéctico y holístico. Ahora bien, es importante reflexionar alrededor de que si. ¿Lo holístico está o no comprendido en la dialéctica?

Los autores plantean que "la Teoría Holístico Configuracional, es una metodología para el estudio de los procesos sociales, en tanto, que permite: determinar configuraciones, establecer relaciones de carácter dialéctico entre ellas; determinar dimensiones; precisar los eslabones, o lógica interna del proceso; permite revelar regularidades que expresan el comportamiento y dinámica interna del mismo. Con lo cual se puede explicar, predecir y por tanto dirigir el movimiento del proceso y su transformación a través del diseño, la dinámica y la evaluación, así como con la implementación de instrumentos de intervención (procedimientos, metodologías y estrategias). Lo que constituye en esencia, el Método Holístico Dialéctico".²⁹

Se explicita que se partió de la dialéctica y su método, como marco teórico general. Además, se apoyan en la concepción de la teoría psicológica de los procesos conscientes de Fernando González Rey (1993) y en la teoría didáctica desarrollada por Carlos Álvarez de Zayas (1995-1996), Todo esto, a partir del enfoque sistémico estructural, que es su referente más cercano. No obstante, con estos presupuestos teóricos, se incorporan también los métodos: problémico, participativo, constructivo y complejo. De estas

²⁹ Homero C. Fuentes González, H. C y otros.: "Teoría holístico configuracional y su aplicación a la Didáctica de la Educación Superior". p. 51-52

premisas se infiere que el “*modelo*” está a tono con las más importantes concepciones que se mueven en el ámbito contemporáneo en materia de teoría educativa. No se queda fuera el abordaje del método hermenéutico-didáctico en el proceso investigativo.

Según los autores, el modelo holístico-configuracional para la caracterización del objeto de la Didáctica de la Educación Superior (el proceso de formación de los profesionales), parte del problema social de que *los hombres y mujeres que desarrollan y dirigen la sociedad poseen un alto nivel*. Y en este sentido, añaden que “a pesar de su carácter teórico, toma la praxis como foco de reflexión, constituyendo un intento por integrar la praxis con la teoría. A través de sus propuestas se trata de sugerir posibles vías de solución con la pretensión no de modelar el quehacer en los procesos considerados, sino de orientar los espacios de construcción y crecimiento de las decisiones que pueden adoptarse”.

Se declara, entonces, que el método fundamental será: el instructivo-educativo-desarrollador, como método didáctico y lógico; los autores: ¿se están refiriendo, acaso, al “método del método” anunciado anteriormente? En correspondencia con ello, se introducen los elementos siguientes:

- Las funciones. El proceso de formación de profesionales ha de cumplir con las funciones: instructiva, educativa y desarrolladora, como proceso educativo encaminado a la formación de los hombres, sobre los que caerá el desarrollo de la sociedad en su más amplio sentido.

En este caso, las funciones del proceso educativo no quedan claramente expresadas, pues, las: instructivo-educativo, la formativo-desarrolladora y hasta la socio-individualizadora, están interrelacionadas linealmente o ausentes. La función desarrolladora no se vincula directamente con la instructivo-educativa, pues está relacionada con la formación, y aquellas son las vías para obtener éstas, pero no se definen a partir de ellas. Esa confusión generalizada en nuestro medio profesional.

- La contradicción. Se expresa que la contradicción esencial dinamiza a todos los procesos universitarios, y por tanto, está presente en el proceso de formación de los profesionales y se plantea que se produce entre: la preservación, el desarrollo y la difusión de la cultura.

Apréciase que el concepto *formación* en este caso, está usado en el sentido genérico de *educación* y no en el que se consideró al precisar *las funciones*.

- El sistema categorial. Este aspecto es el más desarrollado en la concepción teórica y metodológica. Se divide en: Componentes, Configuraciones, Dimensiones y Eslabones del proceso docente educativo.

Los componentes del proceso de formación del profesional son los clásicos tratados y coincidentes por varios autores: el académico, laboral, investigativo. No se va, por tanto, a insistir en ellos. En cuanto a las Configuraciones y Dimensiones. Se analiza que la categoría configuración se identifica con aquellas expresiones dinámicas del objeto (sistema de procesos), que al relacionarse, interactúan dialécticamente con otras de la misma naturaleza, y se integran, al configurar un todo que va adquiriendo niveles cualitativamente superiores de organización y que constituye, a su vez, una configuración de orden mayor.

Las configuraciones de un proceso, son la expresión del carácter perceptivo, conceptual que sintetizan la esencia y la dinámica del mismo, que en su interrelación revelan las cualidades, de orden superior, que va más allá de una simple suma o integración de componentes, pero que se traducen en una estructura. Este tiene como sistema un carácter holístico.

Entre las configuraciones del proceso de formación de los profesionales están las siguientes el: problema, objeto, objetivo, contenido, método y resultado. Estas expresiones del proceso se van integrando en un todo, por los sujetos implicados activamente, en torno a los sentidos que el proceso mismo adquiere para éstos.

Las categorías anteriormente señaladas, son consideradas configuraciones. Sin embargo, ¿no denota una influencia psicológica

muy fuerte esta determinación? El problema solo se justifica, en la llamada Pedagogía liberadora o en relación con “los grupos operativos” que sigue el psicólogo estadounidense, famoso por el desarrollo de métodos de psicoterapia Carl Rogers (1902-1987), pues, al partir de las vivencias del alumno o del sujeto que aprende, el facilitador –docente- es quien problematiza esas vivencias para ponerlas a discusión en el grupo. De lo contrario, esta categoría, puede ser un método o como dijera Majmutov una característica del proceso completo de enseñanza. No se incluye la categoría *medios* como soporte material de los métodos.

¿La evaluación y las formas de organización del proceso so son consideradas configuraciones?

En este caso las dimensiones se expresan como las relaciones entre las configuraciones.

- Los eslabones. Son categorías complejas o estadios por lo que transita el proceso de formación de los profesionales, mediante la construcción y la comunicación. Se diferencian por las características del quehacer de los sujetos mismos. Por la naturaleza holística del proceso del cual forman parte, se integran y se relacionan dinámicamente.

Entre los eslabones están:

- El diseño curricular del proceso: macro y micro curricular.
- La dinámica del proceso: motivación, comprensión, sistematización.
- La evaluación del proceso: de la pertinencia, del impacto y de la optimización.

Además, se habla de leyes generales y particulares del proceso de formación profesional. Esta concepción holístico-configuracional se ha extendido a investigación científico-educativa y se forman a los maestros y profesores, por lo menos en la región oriental, desde sus fundamentos. Sería importante reflexionar alrededor de sus referentes epistemológicos, pues aparecen en las obras analizadas, el tratamiento diverso de conceptos, referidos, que la abordan como una teoría, un enfoque, una concepción metodológica, una

metodología, un modelo o un método propiamente dicho, y que obligan a repensar teóricamente sus posiciones de partida.

En resumen, el Modelo Holístico-Configuracional, traducido en lenguaje cotidiano parece ser una: concepción metodológico-psicológica de la didáctica y de la pedagogía. Al considerarla parte del paradigma sistémico, por una parte lo ubica dentro de las concepciones más ortodoxas del marxismo de las décadas de los años 70, y por otro, se actualiza a partir de conceptos y categorías muy en moda, que parten de concepciones teóricas e ideológicas diferentes.

Lo importante sería ver, ¿cómo llega al maestro?, ¿cómo se asimila en la práctica diaria de la Universidad o de la escuela general?. El autor principal, al referirse a los clásicos del pensamiento cubano como fundamento de su obra, y esto nos convida a reflexionar alrededor de una frase parafraseada de José Martí, quien nos enseñó que: no estorbar al país con abstracciones, sino hacer prácticas las ideas que son útiles, sobre todo en un momento de grandes cambios en el fin de la educación cubana, que exige de una concepción de la Didáctica y de la Pedagogía, con solo los suficientes y necesarios vínculos con lo mejor del pensamiento de la modernidad, pero haciendo un esfuerzo por ponerlo a la altura de las circunstancias.

Es encomiable la producción científica encaminada a presentar el carácter de ciencia de la Didáctica y de la Pedagogía. Estas ideas permiten al estudioso conocer diferentes soluciones hasta encontrar la que más sirva para interpretar y resolver los problemas de nuestra realidad.

Conclusiones

Desde la década de los años 80 del siglo XX, comenzó un proceso de separación entre la pedagogía y la didáctica, que culminó con la casi desaparición de la primera y con la deformación de la segunda. A la pedagogía le fue negado su estatus científico, y por tanto, su autonomía como ciencia. La didáctica ocupó su lugar, lo que conllevó a que tuviera que asumir parte del contenido de la pedagogía, y además, se hizo sentir la influencia de la psicología en el proceso didáctico, en lo concerniente al aprendizaje, o se extremó su condición de tecnología educativa.

A finales de los años 90 se inició, por lo menos en América Latina, una recuperación de la pedagogía, pero continuó su separación de la didáctica. Este panorama fue el que se hizo sentir a inicios del siglo XXI, que resulta el que se recoge en este estudio. Lo más significativo resulta la concepción metodológica para enfrentar el conocimiento del proceso de desarrollo alcanzado que asume como eje central a la filosofía de la educación, considerándose así que la Antropología Filosófica es determinante para realizar la primera clasificación, que convencionalmente se ha llamado *corrientes*. Este hecho permite un alto nivel de generalización y es orientador para las agrupaciones que se hicieron de las tendencias, las que pueden pertenecer a la misma corriente, pero con fundamentos filosóficos diferentes, pero que comparten la misma esencia del hombre. En el estudio realizado se han encontrado las regularidades siguientes:

- La corriente ubican una manera general, al fenómeno educativo objeto de estudio, desde un punto de vista teórico. Este particular permite identificar fácilmente un tipo determinado de pensamiento por diferentes aristas.
- En cada corriente se ubican las tendencias, que pueden tener enfoques teórico-filosóficos diferentes, pero comparten el mismo concepto sobre la esencia humana. Por eso, el rescate de la Antropología filosófica resulta un paso de avance en cuanto a la clasificación y hasta para la periodización de las tendencias pedagógicas y didácticas.

- Existen un conjunto de teorías; el constructivismo, el existencialismo y la postmodernidad, la complejidad, la diversidad y la sociocrítica, que se suelen ubicar entre las tendencias, pero que se ha considerado su tratamiento en capítulo independiente, porque realmente no conforman una teoría pedagógica o didáctica y sí influyen, de una forma u otra, a diferentes tendencias existentes o que más uso tienen.
- Dentro de la misma corriente pueden aparecer tendencias, que no solo tienen una posición filosófica diferente sino que ideológicamente también lo son.
- El estudio que se realizó en la tercera parte sobre Cuba, posee una intencionalidad diferente, pues revela en el proceso histórico cubano, la relación entre la teoría y el cambio educativo. Se han tomado, para el estudio, algunas obras de pedagogía y de didáctica, publicadas en el país entre los años 2000 al 2006 y que arrojan las consideraciones siguientes:
 - Existen más preocupaciones por la didáctica que por la pedagogía como ciencia.
 - Se mantiene la separación entre la pedagogía y la didáctica, pues en los textos de esta última no se mencionan sus vínculos con la *“Teoría Educativa”* que la sustenta.
 - En los estudios didácticos analizados se enfatiza en “el aprendizaje”, y este se identifica, a veces con el objeto de estudio de la didáctica misma.
 - En todos los casos se defiende el carácter de ciencia de la pedagogía y de la didáctica, pero se continúa insistiendo en el enfoque personalístico de esta última, en este caso en el enfoque histórico-culturalista, con una concepción un tanto lineal entre aprendizaje y desarrollo.

Bibliografía

- Abbagano, N.: "*Diccionario de Filosofía*". Parte I y II. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- Abbagano, N.: "*Introducción al existencialismo*". Editorial Fondo de Cultura Económica de México, 1990.
- Addine, F. y otros.: "*Didáctica: teoría y práctica*". Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- Anzias, y otros.: "*El estructuralismo*". Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- Baroni, A.: "*La educación cristiana*", Editorial La Scuola, Brescia, 1954.
- Bedoya, F.: "*El pensamiento complejo: una introducción a la complejidad celular*". En: *Revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, El Búho, 2004.
- Broekman, M.: "*El existencialismo*". Herder, Barcelona, 1989.
- Bubes, M.: "*¿Qué es el hombre?*". Editorial F. C. E, México, 1980.
- Cánobas, L. y Chávez, Justo.: "*Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina*". En: *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. pp 1-33, 2002.
- Carr, W. y Kemmis S.: "*Teoría crítica de la enseñanza*". La investigación acción en la formación de profesores. Martínez Roca, Editores, Barcelona, 1987.
- Carr, W.: "*Hacia una ciencia crítica de la educación*". Editorial Alertes, Barcelona, 1990.
- Castillejo, A.: "*Pedagogía tecnológica*", CEAC, Barcelona, 1993.
- Catalfano, G.: "*La pedagogía contemporánea y el personalismo*". Editorial Arjo, Roma, 1961.
- Chávez, J. y otros.: "*Acercamiento necesario a la Pedagogía General*", Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

- Chávez, J y otros.: *"Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica"*. Libro en proceso editorial, La Habana, 2007.
- Chávez, J.: *"Actualidad de las tendencias educativas"*. En: Revista electrónica Ciencias Pedagógicas, CIED, La Habana, 1999.
- Chávez, J.: *"Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- Chávez, J.: *"Filosofía de la educación para el docente"*. ICCP, Save the Children, La Habana, 2003.
- Chávez, J.: *"Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina"*. En: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- Chávez, J.: *"Tendencias contemporáneas para la transformación de la educación en Iberoamérica"*. INAES, México, 1998.
- Chávez, J.: *"El hechizo del número siete (complejidad y educación)"*. En: Revista Educación, No. 111, enero-abril, segunda época, La Habana, 2004.
- Clarápede, E.: *"La escuela y la psicología"*. Editorial Losada, Buenos Aires, (s/f).
- Colectivo de Autores.: *"Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- Colectivo de Autores.: *"VI Seminario nacional para educadores"*. Tabloide, MINED, 2005.
- Coll, C.: *"Conferencia sobre el constructivismo, recogido por Juan Hidalgo"*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, S. A, 1993.
- Comte, A.: *"Discurso sobre el espíritu positivo"*. Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- De Ángelo, O.: *"Complejidad y proyectos de vida desarrolladores: Desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y emancipatoria"*. Ponencia presentada en el 3er Seminario Bienal Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas,

- Epistemológicas y Metodológicas de la Teoría de la Complejidad, COMPLEJIDAD-2006". En: CD-ROM, Instituto de Filosofía de La Habana, 2006.
- Delgado, B.: *"Ferrer la Guardia"*, CEAC, Barcelona, 1990.
- Dewey J.: *"Democracia y educación"*. Editorial Losada, Barcelona, 1990.
- Dewey J.: *"Mi credo pedagógico"*. Editorial Losada, 1971.
- Dewey, J.: *"La ciencia de la educación"*. Editorial Losada, Buenos Aires, (s/f)
- Díaz, C y otros.: *"Introducción al personalismo actual"*. Editorial Gredos, Madrid, 1988.
- Díaz, C.: *"De la liberación a la esperanza: Paulo Freire y su educación popular"*. Ediciones Ojejnik, Santiago de Chile, 1999.
- Ellacirria, I.: *"Antropología filosófica de Xavier Zubiri"*. Editorial Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1979.
- Escudero, J. M.: *"Diseño, desarrollo e innovación del currículum"*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid, España, 1999.
- Fariñas, G.: *"Maestro: para una didáctica del aprender a aprender"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
- Fariñas, G.: *"Teoría y práctica del aprendizaje de adultos"*. Selección de lecturas. Universidad de La Habana, 2001.
- Fariñas, G.: *"Maestro una estrategia para la enseñanza"*. Editorial Academia, La Habana, 1999.
- Ferrer la Guardia, A.: *"La escuela moderna"*. Tusquets, Barcelona, 1980.
- Ferrière, A.: *"EL ABC de la educación"*. Editorial Labor, Barcelona, 1980.
- Fouloquie, P.: *"El existencialismo"*. Editorial Oikos-Tau, Barcelona, 1989.
- Freire P.: *"La educación como práctica de la libertad"*. Editorial Siglo XXI, Madrid, 1990.

- Fuentes, H. C y otros.: *"Teoría holístico configuracional y su aplicación a la Didáctica de la Educación Superior"*. Material en soporte digital, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2004.
- Fuentes, H. C.: *"Aproximación a la Didáctica de la Educación Superior desde la concepción holístico configuracional"*. Material en soporte digital. Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F Gran. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.
- Fuentes, H. C.: *"Curso de Pedagogía y Currículo"*. Material en soporte digital. Universidad de Cundinamarca, Colombia, 2002.
- Fullat O.: *"Pedagogía existencialista y postmodernidad"*. Editorial Síntesis, S.A, 2002.
- Fullat O.: *"Filosofías de la Educación"*. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, España, 1992.
- Fullat O.: *"Filosofía de la Educación"*. Editorial Vicens Vives, España, 2000.
- Gagné, R. M.: *"Estructura de la memoria y resultados del aprendizaje"*. En: Revista de Tecnología Educativa, Número 1, Volumen 5, O.E.A, Santiago de Chile, 1979.
- Garaudy, R.: *"Marxismo del siglo XX"*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1980.
- García, G. J.: *"Bosquejo histórico de la educación en Cuba"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1978.
- García, G. J.: *"Problemas de la formación de las nuevas generaciones"*. Editora Política, La Habana, 1986.
- García, V.: *"Diccionario de Pedagogía"*. Editorial Labor, Barcelona, 1995.
- Giletrap, R y otros. *"Current for teachers: a resource for personalizing education"*. Goodyear, Pacific Palisades, California, 1975.
- Gómez, M.: *"La educación especial"*. Fondo de Cultura Económica. D, F, México, 2002.

- González, D.: *"Didáctica o dirección del aprendizaje cultural"*. Editorial Cultural S. A, La Habana, 1946.
- González, A.: *"Creatividad, educación y complejidad"*: Ponencia presentada en el 3er Seminario Bienal Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas, Epistemológicas y Metodológicas de la Teoría de la Complejidad, COMPLEJIDAD-2006". En: CD-ROM, Instituto de Filosofía de La Habana, 2006.
- Gramsci, A.: *"La alternativa pedagógica"*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1989.
- Guadarrama, P.: *"Humanismo, marxismo y postmodernidad"*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1998.
- Guadarrama, P.: *"Valoraciones sobre el pensamiento filosófico cubano y latinoamericano"*. Editora Política, La Habana, 1995.
- Gutiérrez F.: *"La educación como praxis política"*. Siglo XXI editores, México, 1984.
- Hubert, R. *"Historia de la Pedagogía"*. Editorial Armando R, 1970.
- Ilich L, V.: *"La instrucción pública"*. Moscú, 1981.
- Illán R, N y otros.: *"La construcción del proyecto curricular en educación secundaria obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural"*. Ediciones Aljibe, Málaga, España, 1999.
- James, W.: *"Pragmatismo"*. Editorial Aguilar. Madrid, 1990.
- Kemmis, S.: *"Mejorando la educación mediante la investigación-acción"*. Editorial Quito Centenario, España, 1992.
- Kerschensteiner, G.: *"El alma del educador"*. Editorial Labor, Barcelona, (s/f)
- Lefebvre, H.: *"El marxismo"*. Editorial Universitaria, Buenos Aires, (1979):
- Maritain, J.: *"Pour une Philosophie de L'èducation"*. Editorial Librairie Arthème Fayard, Paris, 1995.
- Martínez, Marta.: *"La actividad pedagógica profesional. Un enfoque complejo"*. Ponencia presentada en el 3er Seminario Bienal

- Internacional acerca de las Implicaciones Filosóficas, Epistemológicas y Metodológicas de la Teoría de la Complejidad, COMPLEJIDAD-2006". En: CD-R, Instituto de Filosofía de La Habana, 2006.
- Marx, C y Engels F.: *"Manifiesto del Partido Comunista"*. Obras escogidas en dos tomos. Tomo 1. Edición de Lenguas Extranjeras, Moscú, 1995.
- Mayor, F.: *"Prefacio"*. En: Edgar Morin: Los siete saberes para la educación del siglo XXI, UNESCO/OREALC, 1999.
- Mc Luhan, M. M.: *"La Galaxia Gutemberg"*. Editorial 62, Barcelona, 1990.
- Merani, A.: *"Diccionario de Pedagogía"*. Ediciones Grijalbo, S. A, Barcelona, 1984.
- Moacir, G.: *"Historia de las ideas pedagógicas"*. Siglo XXI editores, Madrid, 1998.
- Morin, E.: *"Los siete saberes para la educación en el Siglo XXI"*. UNESCO/OREALC, 1999.
- Morin, E.: *"El método"*. Editorial Du Suil, Paris, 1996.
- Morin, E.: *"Introducción al pensamiento complejo"*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- Mounier, E.: *"El personalismo"*. Editorial 62, Barcelona, 1990.
- Pérez, R y otros.: *"Corrientes constructivistas"*. En: Revista Educación y Ciencia, Bogotá, 1994.
- Permuy, L .D.: *"Nuevas perspectivas en torno a la educación de la diversidad. La construcción de un paradigma"*. Conferencia inaugural del IX Coloquio Internacional de Educación Especial. IMCED. Michoacán, México, Versión taquigráfica, 2006.
- Permuy, L. D.: *"Propuesta teórico-metodológica para el perfeccionamiento del sistema de evaluación de los escolares con trastornos de la conducta"*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, La Habana, 2004.

- Piaget J.: *"A dónde va la educación"*. Editorial Taide, S. A, México, 1983.
- Piaget J.: *"El estructuralismo"*. Editorial 62, Barcelona. 1990.
- Piaget J.: *"Psicología y Epistemología"*. Editorial Ariel, Barcelona, 1985.
- Ramos, G y Acanda J. L.: *"Gramsci y la filosofía de la praxis"*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1997.
- Reboul, O.: *"La filosofía de la educación"*. Editorial PUF, Paris, 1989.
- Rendón, G.: *"Dewey o la Pedagogía de la democracia"*. Editorial Universidad de Medellín, Colombia, 1978.
- Rico, P. y otros.: *"Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Sabater, F.: *"El valor de educador"*. Editorial del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales, México, 1997.
- Silvestre, M. y Zilberstein T. J.: *"Hacia una didáctica desarrolladora"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
- Sirley D. S, M.; *"Pedagogía de la diversidad"*. Ediciones OLEJNIK, Santiago de Chile, 2003.
- Suchodolski, B.: *"Fundamentos de la pedagogía socialista"*. Editorial Laia, Barcelona, 1989.
- Talízina, N.: *"La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares"*. Ángeles Editores, México, 1992.
- Tamayo, A.: *"Tendencias de la Pedagogía en Colombia"*. En: Revista Educación y Ciencia, Bogotá, 1991.
- Turner, L y Balbina P.: *"Pedagogía de la Ternura"*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.