

¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?

Por: Julián De Zubiría Samper¹

Dos décadas atrás y en calidad de uno de los orientadores esenciales de la Reforma Educativa española, el psicólogo César Coll formuló cuatro parámetros esenciales para delimitar un currículo. Según Coll, un currículo se define a partir de la manera particular como sean resueltas por los pedagogos cuatro preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Según la Reforma Educativa de los años ochenta en España (Del Val, 1993 y Coll, 1994), esas cuatro preguntas interrelacionadas permiten concretar las intenciones educativas, el *para qué de la educación*. El libro “Psicología y currículo” (1994) fue precisamente escrito para formular y desarrollar esta teoría.

Desde un marco similar evaluamos en un libro editado hace más de diez años los diferentes modelos pedagógicos dominantes hasta fines del siglo XX (De Zubiría, J, 1994). En el presente material reflexionaremos desde una perspectiva diferente y para ello utilizaremos los conceptos de autoestructuración y heteroestructuración formulados por Not (1983 y 1992).

Según la sabia expresión de Not, a lo largo de la historia de la pedagogía solo han existido dos grandes modelos pedagógicos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes; y pese a todas sus variantes posibles, en esencia los modelos pedagógicos han sido hetero o autoestructurantes.

Las visiones heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello le asignan a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana. En consecuencia, privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como componentes centrales en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela. De esta forma consideran la construcción del conocimiento como algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación.

Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Convencidos de que el niño tiene por sí mismo el potencial de su dinámica, considerarán al niño como al verdadero artesano de su propio desarrollo (Not, 1992).

La escuela tradicional y las visiones heteroestructurantes

La escuela tradicional privilegió como finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos y de las normas de convivencia familiar y social, aspirando con ello a que el acervo de la cultura fuera adquirido por las nuevas

¹ Miembro fundador y Director del Instituto Alberto Merani desde 1991. Vicepresidente de la Federación Iberoamericana de Talento y excepcionalidad (FICOMUNDYT).

generaciones y a que éstas alcancen su mayoría de edad, según la sabia expresión de Kant, imitando y copiando lo que han elaborado culturalmente quienes les han antecedido. Según esta finalidad asignada, todo arte de instruir consiste en lograr que el niño se acerque a los grandes modelos en la historia humana. En este sentido, el principal papel del maestro será el de "repetir y hacer repetir", "corregir y hacer corregir", en tanto que el estudiante deberá imitar y copiar, ya que es gracias a la reiteración que podrá aprender conocimientos y normas². Por consiguiente, es una escuela en la que los aprendizajes carecen de significancia, según la hermosa y contundente expresión ausubeliana.

Al abandonar la pregunta sobre los contenidos fundamentales a enseñar en la escuela, la escuela tradicional se perdió en la maraña de las informaciones específicas y dejó el problema de la selección de los contenidos al azar y al tiempo. Las ciencias enseñadas en la escuela perdieron su carácter abstracto y explicativo de la realidad y el niño perdió así la posibilidad de cualificar su representación del mundo, dejando de lado con ello la posibilidad de cualificar sus representaciones y de cultivar sus motivaciones e intereses.

El filósofo griego Aristocles, más conocido como Platón, en su diálogo "Las Leyes" presenta a través de Clinias la necesidad de reflexionar y seleccionar los contenidos y privilegiar la profundización sobre la extensión, demostrando con ello una profunda agudeza pedagógica. Decía Platón que:

La ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible, una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor.

Hoy, veinticinco siglos después, su reflexión sigue vigente.

La escuela activa y las visiones autoestructurantes

La escuela activa realiza una revolución pedagógica comparable con la realizada por Copérnico en la historia de la física según la analogía utilizada por Claparède. De una posición abiertamente centrada en el maestro y en la que el estudiante gira en torno a él, se pasa a una posición radicalmente paidocentrista. El niño es el nuevo eje de la educación, es el "padre del adulto" según la expresión montessoriana. En la escuela tradicional el maestro monopoliza la palabra y la "acción", centraliza el poder, la autoridad y las decisiones; él dice qué, cuándo y cómo hacerlo, recurriendo a la presión externa y al castigo en sus diversas formas y variantes. Por el contrario, la escuela activa coloca al niño como el centro: él es quien aprende y quien se autoeduca. Por ello, la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que se garantice que se le dé respuesta a sus necesidades. Sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación. Su palabra tendrá que ser escuchada, sus preguntas resueltas y sus intereses

² En este sentido resultan injustos los calificativos de pasiva y memorística que con tanta generalidad se utilizan para describir la escuela tradicional. Más preciso conceptualmente es hablar de una escuela rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no logran modificar las representaciones mentales ni los esquemas de conocimiento de los estudiantes.

acompañados. La finalidad última de la educación será para ellos garantizar la felicidad y la socialización del niño, aquí y ahora.

La escuela activa representa un avance en tanto favorece la humanización de la enseñanza y reivindica la dimensión socioafectiva como necesidad a ser abordada por la escuela (Wallon, 1987). Por primera vez el niño aparece en la escuela como un ser con derechos, con capacidades e intereses propios. La escuela se torna en un espacio más agradable para el niño. El juego y la palabra sustituyen la disciplina de la vara y la sangre. El niño opina, pregunta y participa, derechos hasta entonces solo reservados para el maestro.

Pese a sus indudables aportes al reivindicar las motivaciones infantiles, rechazar el autoritarismo y luchar contra el mecanicismo propio de la escuela tradicional, dada la visión autoestructurante de la escuela activa, sus transformaciones pedagógicas no lograron generar un impacto sensible en los contenidos y las enseñanzas a trabajar. Equivocadamente se creyó que cambios metodológicos generarían cambios sensibles en el aprehendizaje y la educación.

Así mismo, la escuela activa es una escuela para favorecer la formación de conceptos cotidianos, según la acepción vigotskiana, pero no para desarrollar un pensamiento abstracto y teórico de los estudiantes, como lo han solicitado Merani (1969), Davidov (1988) y Reich (1993).

Los conceptos espontáneos se adquieren empíricamente, comparando las características externas y partiendo visualmente de lo concreto y perceptible; por ello, pueden ser adquiridos sin la necesidad de que existan escuelas. Los conceptos científicos –como demostró Vigotsky (1992)– tienen una naturaleza distinta: expresan las características internas de la naturaleza y la sociedad y por lo tanto, no son perceptibles directamente de la realidad. Así, por ejemplo, la ley de la gravitación no es directamente visible al ojo humano, como tampoco lo son los átomos, las micropartículas, la relatividad, el poder, los agujeros negros o la relación entre la inflación y la devaluación de las monedas. Los conceptos científicos no se forman a partir de nuestra experiencia y vivencias cotidianas. Si así fuera, no serían necesarias las escuelas.

Los conceptos científicos adquieren su sentido y validez en tanto hagan parte de un sistema de proposiciones organizado y jerarquizado, ya que son teóricos y abstractos. Por ello, no son aprehendidos en la experiencia cotidiana. Requieren de un mediador para que los podamos incorporar; requieren de un maestro y una escuela que deliberada e intencionalmente esté interesada en que sus alumnos logren aprehenderlos y que diseñe metodologías que garanticen que dicho proceso pueda darse adecuadamente.

La escuela activa abandona la lectura ya que considera que los textos pueden y deben ser sustituidos por el “libro de la vida” según la acepción de Decroly; al hacerlo, debilita el pensamiento hipotético-deductivo y privilegia un pensamiento singular y contextualizado. En estas condiciones, el activismo es un excelente enfoque pedagógico para formar conceptos cotidianos y empíricos; pero tiene muy poco que decir en lo que tiene que ver con formar

individuos que comprendan los principales redes conceptuales y categorías de las ciencias naturales, el lenguaje, las sociales o la matemática.

Los corrientes constructivistas y su defensa de la autoestructuración

De entrada, debe llamarse la atención respecto a la enorme dificultad que implica el realizar algunas apreciaciones ante una postura nutrida en el postmodernismo y el relativismo contemporáneo; en mayor medida, si reconocemos la existencia de niveles epistemológico, psicológico, pedagógico y didáctico (Bustos, 1994); y si tenemos en cuenta la multitud de corrientes que la conforman, algunas de ellas con postulados incluso abiertamente contradictorios entre sí³.

De todas maneras, el constructivismo representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas y ha alcanzado un *consenso emergente* entre la comunidad académica, pedagógica y psicológica en el mundo actual. Sin dudarlo, el constructivismo pedagógico se sustenta sobre los más importantes avances alcanzados a nivel epistemológico y psicológico durante el siglo pasado, al concebir el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad y al considerar la ciencia como constructora y no como “descubridora” de realidades.

El constructivismo ha reivindicado, en el terreno pedagógico, la finalidad vinculada con la comprensión y el desarrollo intelectual. Y eso es loable. Se ha acercado a la crucial pregunta de cómo generar el cambio conceptual en la educación, ha develado la “caja negra” y la ha intentado convertir en una “caja transparente”; se ha preocupado –y con razón– por las construcciones previas del alumno, por la estabilidad de éstas, por las fuertes resistencias que generan al intentar lograr un aprendizaje significativo. Ha reconocido el papel activo del sujeto en todo proceso de aprendizaje. Indudablemente al hacerlo ha superado la visión informativa, acumulativa y mecánica privilegiada por la escuela tradicional. Pese a ello, peca de intelectualista al subvalorar los aspectos afectivo-motivacionales implicados activamente en el proceso de aprendizaje (Carretero, M, 1994 y Vasco, C, 1998) y siguen siendo muy discutibles las similitudes señaladas entre los procesos educativos del salón de clase y las esferas del descubrimiento científico (De Zubiría, J, 2002).

Pese a los notables avances a nivel epistemológico que sustentan las corrientes constructivistas, los enfoques pedagógicos de ellas derivados, terminarán en el terreno pedagógico sin distanciarse en los aspectos esenciales de las posturas autoestructurantes señadas páginas atrás.

³ Resulta muy interesante al respecto revisar el último trabajo publicado por David Ausubel, en el que expresa su extrañeza por la caracterización que lo ubica como constructivista. Como habíamos señalado anteriormente (De Zubiría, J, 2002), difícilmente una teoría que privilegia la asimilación y los métodos receptivos como la formulada por Ausubel, puede denominarse constructivista. Su último libro, “El aprendizaje receptivo” (2001), ratifica plenamente esta apreciación y muestra las diferencias entre su planteamiento y el de Novak, este sí mucho más cercano a los planteamientos constructivistas (Ver al respecto, Ausubel, 2001). Un aspecto similar podría encontrarse en la ubicación de las corrientes sociohistóricas (De Zubiría, J, 2002)

Uno de los mayores aportes del constructivismo es el de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones, en la representación individual. Sin embargo, el tomar partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultural y el desconocer el sensible proceso de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores, parece haberlo conducido a un callejón sin salida. Esto es así ya que el constructivismo parte de la consideración del conocimiento como proceso individual, para llegar a postular su carácter ideosincrático, personal, singular e irrepetible. Resulta así inexplicable por qué existe tal alta similitud en las preconcepciones infantiles en el mundo entero y por qué son tan cercanas las representaciones sociales, políticas y físicas entre adultos de contextos sociales y culturales similares, si es verdad que nuestras representaciones son ideosincráticas.

Nutridos en un paradigma que le asigna al individuo aislado un papel central en el proceso de construcción del conocimiento a la manera de las “robinsonadas” de las que hablara Marx para referirse a las teorías del valor y del trabajo en Adam Smith y David Ricardo; todo indica que en los enfoques constructivistas se diluye el activo y central papel cumplido por la cultura en este proceso. Es al fin de cuentas, un enfoque autoestructurante.

Para terminar

En los últimos tiempos las ideas que tienen sobre la educación los pedagogos, los funcionarios educativos y los maestros, han dado un giro radical sin que esto signifique –todavía– que haya cambiado la educación. Así nos duela a los pedagogos y los maestros no lo reconozcamos, la escuela tradicional sigue siendo el sistema educativo generalizado y dominante en las escuelas del mundo entero. Aun así, las ideas de los funcionarios de los Ministerios de Educación, los maestros y los directivos docentes, han cambiado de manera significativa en los últimos años.

Como hemos pretendido mostrarlo sintéticamente, frente a los enfoques heteroestructurantes dominantes a nivel mundial, han aparecido enfoques autoestructurantes que intentan disputarle el terreno a la escuela tradicional. Pero ante ellos, muy seguramente se tendrá que abrir paso un modelo interestructurante (Not, 1993), que reconociendo el activo papel del sujeto en el aprehendizaje y el papel desarrollante de la escuela (Vigotski, 1979 y 1992 y Davidov, 1987 y 1988), reconozca el papel esencial de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica (Not, 1983), pero ese sería tema para otro artículo.

Para profundizar

- AUSUBEL, D. HANESIAN, H. y NOVAK, J. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. 2da. edición.
- BUSTOS, F. (1994). “Peligros del constructivismo”. *Revista Educación y Cultura*. Federación Colombiana de Educadores. Julio 1994.
- COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

- _____ (1996). “¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?” *Cuadernos de Pedagogía*. Madrid.
- DAVIDOV, V. (1987). “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo”, en *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso.
- _____ (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DE ZUBIRIA, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani, 19ª edición.
- _____ (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio
- MERANI, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Editorial Grijalbo.
- NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Editorial Herder.
- REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- VIGOTSKY, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Editorial Visor.
- WALLON, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editorial Grijalbo.
- _____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.