

El concepto de ciclo en la Pedagogía Dialogante¹

La experiencia del Instituto Alberto Merani

Por: Julián De Zubiría Samper²

Desde hace más de dos décadas, el Instituto Alberto Merani (IAM) viene trabajando mediante una estructura organizada en ciclos que cubre toda la escolaridad básica y media, y el año de transición desde la educación inicial. Cada ciclo tiene una duración de tres años, para un total de doce años de escolaridad, y cada uno de ellos se caracteriza según el desarrollo cognitivo, valorativo, social, lingüístico y praxiológico alcanzado por niños y jóvenes, y los cuales atraviesan por cuatro ciclos diferenciados cualitativamente entre sí: Exploratorio, Conceptual, Contextual y Proyectivo.

Para llegar a esta caracterización, en el IAM tuvimos inicialmente en cuenta principios de la psicología genética formulada por Piaget, los cuales revisamos y reelaboramos a partir de las lecturas de algunos exponentes de la Escuela Histórico-cultural, en particular, de los desarrollos de Elkonin, Davíдов, Wallon y Merani. Así mismo, la puesta en práctica de los ciclos en la institución durante estas dos décadas ha generado reconceptualizaciones que deben ser tenidas en cuenta en una caracterización actual de los ciclos en educación colombiana.

El presente ensayo argumenta cómo creemos que se deberían comprender los ciclos escolares y explica cómo llegamos nosotros a su caracterización actual y a considerar el desarrollo integral del individuo y no el aprendizaje como la finalidad esencial de la educación.

La Teoría de los estadios en Piaget y el concepto de ciclo en la actualidad

La visión estructuralista piagetana es un referente obligado en la caracterización de los ciclos en educación, aunque una buena parte de sus postulados debe ser reconsiderada hoy en día a la luz de los desarrollos de la psicología cognitiva y de los planteamientos de los Enfoques Histórico-culturales.

El aporte principal de Piaget fue el de haber caracterizado el desarrollo cognitivo, de una manera profunda, rigurosa y sistemática, y haber comprendido que las estructuras cognitivas con las que representamos el mundo se construyen y varían a lo largo de la vida.

Para Piaget, los estadios son estructuras de conjunto integradas que expresan el desarrollo cognitivo de los individuos y presentan de manera universal una sucesión constante. Las habilidades adquiridas en cada uno de ellos se mantienen en el siguiente, a la manera de las conocidas y originales matrioskas rusas.

Son **estructuras de conjunto** ya que –como afirma Piaget (Piaget e Inhelder, 1969, edición 1980:100):

¹ Síntesis del primer capítulo del libro: De Zubiría, et al (en prensa). El concepto de ciclo en la educación colombiana. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

² Miembro fundador y Director desde 1991 de la Innovación Pedagógica del Instituto Alberto Merani.

*Las operaciones no están nunca aisladas, sino coordinadas en **sistemas de conjunto**. No son tampoco propias de tal o cual individuo, sino comunes a todos los individuos de un mismo nivel mental; y no solo intervienen en sus razonamientos privados, sino también en sus intercambios cognoscitivos.*

Pese a los aportes que en su momento representó la visión estructuralista genética, hoy serían evidentes algunas limitaciones para poder realizar una conceptualización profunda y actual de los ciclos en educación.

En primer lugar, sería equivocado asignarle una importancia tan alta a la dimensión cognitiva. Hoy tendríamos que referirnos por lo menos a cuatro dimensiones en el desarrollo de los individuos: la dimensión cognitiva, la valorativa, la praxiológica y la social. Cada una debe ser considerada, mediada y evaluada al caracterizar los ciclos, y no exclusivamente la cognitiva, como pensó Piaget. En este sentido tiene más vigencia el planteamiento de Wallon (1948a, 1948b y 1953; edición, 1987), quien postula una visión holística y totalizadora del desarrollo humano. La obra de Henry Wallon constituye un modelo multisistémico en el cual sólo es posible interpretar y caracterizar el desarrollo a partir de las interacciones entre los diversos subsistemas: cognitivo, valorativo, praxiológico y social. Para Wallon es indispensable tener una visión totalizadora y holística de la psicogénesis en su conjunto, aspecto que no se encuentra en la teoría psicogenética de Piaget (Rico, 1990: 9). A juicio de Palacios (1987: 91), Wallon es *ajeno a las visiones segregadas, lineales y formales del desarrollo*. En sus propios términos:

Alejado de modelos evolutivos que se basan y fundamentan en una sola dimensión del desarrollo, el de Wallon es un modelo evolutivo pluridimensional, comprensivo e integrador.

En segundo lugar, no es cierto que el desarrollo cognitivo marche en general paralelo al desarrollo afectivo, como supuso el epistemólogo ginebrino. Al hacerlo, Piaget desconoció las *disincronías* en el desarrollo humano. Las investigaciones que hemos llevado a cabo (De Zubiría, et al, en prensa) nos permiten pensar que existe mayor nivel de independencia y autonomía relativa entre lo cognitivo, lo afectivo, lo social y lo praxiológico.

Para comprender las *disincronías* en el desarrollo es necesario recurrir a otro principio formulado por Wallon: el de la *discontinuidad*. El desarrollo no puede entenderse a la manera ascendente y lineal, como aparece en el modelo de Piaget o como lo encontramos en los sistemas de secuenciación dominantes en la escuela tradicional al hablar de grados que supuestamente mantienen sucesión y continuidad (Davíдов, 1987). El desarrollo es discontinuo, dialéctico y complejo. En consecuencia, no necesariamente marcha en una línea ascendente ya que implica desvíos, crisis, tensiones y retrocesos. Un ser humano complejo, diverso y sujeto a múltiples determinaciones, modifica su tendencia de desarrollo, se desvía, entra en crisis, e involucra en su proceso saltos, *disincronías*, reestructuraciones, e incluso, retrocesos.

En tercer lugar, no es conveniente mantener una visión tan formal del desarrollo cognitivo como la formulada por Piaget. Este aspecto fue inicialmente ubicado por diversos exponentes de la Escuela Histórico-cultural y posteriormente desarrollado por la psicología cognitiva. Al respecto, Shardakov (1963, edición, 1977), señala respecto de las tesis de Piaget, lo siguiente:

Es erróneo afirmar que el desarrollo de las formas del pensamiento, bajo el aspecto de estructuras formales puras, es independiente del contenido. Esta afirmación arranca de la falsa tesis de que el desarrollo de la mente infantil transcurre espontáneamente, como consecuencia de la maduración biológica que viene con la edad, y que, debido a ello, la enseñanza no hace más que “amoldarse” a las leyes variables, biológicamente predeterminadas del pensamiento.

Este aspecto será ampliamente recogido por la psicología cognitiva posterior y ratificado particularmente por las investigaciones que comparan los procesos cognitivos entre novatos y expertos, realizadas en las dos últimas décadas y mediante las cuales se evidenció que los expertos podían operar mejor a nivel cognitivo en tanto poseían una mayor diferenciación y jerarquización conceptual (Pozo, 1989; Carretero, 1995).

El propio Piaget había considerado la existencia de desfases (decálage) horizontales y verticales, y su propio constructo de la conservación había evidenciado el peso del contenido en el procesamiento intelectual. Los desfases verticales se presentarían cuando las operaciones mentales propias de un estadio lograban realizarse en períodos anteriores. Los desfases horizontales se presentarían cuando la misma operación lograba ser resuelta con un contenido, pero no con otro. Sin embargo, lo que consideró Piaget como una excepción, es mucho más común de lo que él creyó; es lo propio de un desarrollo humano complejo, contradictorio y desigual.

Así mismo, hay que reconocer que Piaget subvaloró los factores sociales, culturales y contextuales involucrados en el desarrollo. Esto lo condujo a formular una teoría del desarrollo cognitivo en términos formales, y relativamente independiente de la escuela.

Bajo la perspectiva piagetana, la representación es un proceso individual, idiosincrásico, personal e irrepetible, realizado esencialmente “de adentro hacia afuera”. Si tuviera razón Piaget, tal como han creído la mayor parte de los constructivistas en el último tiempo (Watzlawick, 1998; Glasersfeld, 1994, Guba & Lincoln y otros, 1994; Nussbaum, 1995; Driver, 1987; Vasco, 1998; Gallego y Pérez, 1994), sería totalmente inexplicable la enorme similitud que encontramos en las preconcepciones infantiles en diversos lugares del mundo que comparten factores culturales, y sería también inexplicable encontrar representaciones sociales y físicas tan cercanas entre adultos de similares contextos históricos y culturales. Muy seguramente esto es así porque el papel de los medios masivos de comunicación y el de las instituciones sociales es mucho más importante en la formación de nuestras representaciones cognitivas y nuestras estructuras valorativas de lo supuesto por la epistemología genética (De Zubiría, 2006).

Algo análogo puede decirse para reivindicar el papel de la cultura y el contexto en el desarrollo humano. No solo porque nuestras representaciones, sentimientos, acciones e interrelaciones están profundamente determinadas por el contexto histórico y cultural en el que vivimos; sino también, porque las construimos en nuestra interacción social (Nelly y Clermont 1984), hasta tal grado que pensamos mejor en conjunto y asociación con otros, en lo que ha dado en llamarse las *cogniciones distribuidas* (Coll y Salomon, en Salomon, 1993; y Martí, 2005 y De Zubiría, et al, 2008).

Como puede verse, el concepto actual de ciclo debe involucrar diversas dimensiones humanas y debe reivindicar la interdependencia y la autonomía relativa de cada una de ellas, lo que implica reconocer las disincronías; debe partir del carácter histórico y

contextual del desarrollo, y debe tener en cuenta que al involucrar el contenido en el procesamiento cognitivo, los decaláge horizontales son lo corriente y no la excepción, como pensó Piaget.

Los Enfoques Histórico-culturales y la caracterización actual de los ciclos

La Escuela Histórico-cultural aporta al concepto de ciclo dos principios esenciales: el de actividad y el de desarrollo dialéctico, integral y discontinuo. Ya nos referimos al segundo, en tanto ahora daremos unas palabras sobre el primero.

La Escuela Histórico-cultural postuló el principio de la *actividad rectora* para diferenciar un ciclo de otro. Vigotsky retoma el concepto de actividad para expresar la relación dialéctica entre el ser humano y la realidad social, relación mediante la cual el ser humano transforma la realidad, y al hacerlo, también se transforma a sí mismo.

Creativamente, Vigotsky sugiere que el hombre deja de ser animal en tanto sus acciones están mediatizadas. La mediatización se hace posible porque el hombre emplea signos como la palabra y el número, y en tanto utiliza herramientas para organizar su actividad productiva y social, lo que le permite establecer la analogía entre el papel de la herramienta en el proceso de producción y el signo en las funciones psíquicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, Elkonin (Davídov, et al, 1987) concluirá que el niño pasa esencialmente por cuatro ciclos en su tránsito por la escuela. Inicialmente la actividad central del infante es la del juego. Es el periodo del jardín escolar y en el cual el juego simbólico lo prepara para la vida adulta y le permite desarrollar sus operaciones mentales y su proceso de socialización. Sin embargo, será el ingreso al “colegio grande” el que genere una nueva y radical ruptura en la evolución psicológica del menor. La escuela transformará por completo la vida del niño. El niño adquiere nuevos derechos y nuevas obligaciones. De esta manera, la escuela convierte el estudio en la actividad central del menor; y en torno al proceso escolar reorganizará la vida. El ingreso a la pubertad transformará unos años más tarde la vida del joven. La prioridad del estudio pasa a un segundo lugar y la vida social se prioriza. Ser preadolescente, -dirá Carvajal (1993) en un texto reciente- es hacer parte de un grupo. El grupo se convierte en el centro de sus intereses y a él se *resatelizará* (Ausubel, et al, 1970, edición 1983).

La adolescencia es la etapa donde el joven escoge carrera profesional, campo de trabajo, ideología, estructura valorativa y proyecto de vida. Es el periodo por excelencia en el que se definen las posiciones religiosas, políticas, ideológicas, sociales y académicas para la vida. Y de allí que, combinada con sus estudios, la elección profesional caracteriza y marcará la vida, previo al ingreso a la universidad o al mundo laboral (Davídov, 1988: 87).

Como puede verse, bajo esta perspectiva, los ciclos corresponden a periodos diferenciados cualitativamente, en los que las *actividades rectoras* han cambiado y al que se llega después de crisis evolutivas.

¿Cómo entender los ciclos en el contexto actual colombiano?

Pedagogía Conceptual (De Zubiría, M. y J, 1986), realizó una completa caracterización del desarrollo cognitivo propio de cada uno de los ciclos escolares a partir del trabajo en torno a las operaciones intelectuales formulado por Piaget. Su mayor aporte fue el concentrar el trabajo de los docentes en operaciones intelectuales propias del ciclo, y en promover la

independencia de un currículo por entonces completamente centrado en informaciones particulares, fragmentarias y desarticuladas sobre cada una de las ramas del conocimiento. De manera atrevida, el Merani abandonó el currículo vigente en la educación colombiana en los años ochenta y privilegió el trabajo en desarrollo del pensamiento y comprensión lectora, o lo que hoy se llaman competencias cognitivas e interpretativas. Los resultados fueron en general satisfactorios, y nos animaron a continuar profundizando la innovación pedagógica iniciada en 1988.

A partir de 1998, vimos conveniente formular una teoría más integradora, interestructurante y menos centrada en los aspectos cognitivos del desarrollo; una teoría que superara visiones dicotómicas y recogiera en mayor medida los desarrollos del pensamiento complejo y el énfasis asignado al contexto sociocultural y al medio. Dicha reformulación es conocida hoy en día como la *Pedagogía Dialogante* (De Zubiría, 2006).

De acuerdo a la Pedagogía Dialogante, la educación debe enfatizar en el desarrollo y no en el aprendizaje, y para ello es necesario abordar las diversas dimensiones humanas de manera integral para poder desarrollar competencias de carácter general, integral y contextual, con el fin de lograr niveles de idoneidad mayores en ellas (De Zubiría, 2008).

En Pedagogía Dialogante pensamos el desarrollo valorativo en términos de las tensiones entre el individuo y el grupo, entre la inclusión y exclusión, entre la autonomía y la dependencia, y entre la acción del individuo y la acción del medio. Dichas tensiones se resuelven de manera diferente en cada uno de los ciclos escolares (Andrade, G, en prensa).

La caracterización valorativa realizada en la última década en la Institución, nos permite también -y paralelamente- hablar de cuatro ciclos valorativos en el desarrollo de un estudiante en una institución educativa. Uno primero de comprensión del sí mismo, uno segundo de comprensión de los otros, uno tercero de comprensión del entorno, y un cuarto de comprensión de la trascendencia. Cada uno, reelabora y reorganiza lo alcanzado previamente.

Los valores –siguiendo a Alice Miller (1985)- tienen, de esta manera, un carácter emergente, lo que reafirma su naturaleza social e histórica, y lo que explica, al mismo tiempo, el que sean diversos según el contexto en el que aparecen (Andrade, en prensa).

Lo anterior nos permitió caracterizar y profundizar la dimensión valorativa como aquella que se desarrolla mediante la resolución de las diversas tensiones que se expresan entre individuo, grupo, sociedad y cultura. Son las tensiones las que impulsan al individuo en una u otra dirección; y es la escuela en nuestro medio una de las pocas instituciones que podría lograr que las tensiones no favorezcan el individualismo y la hipertrofia del egocentrismo promovida por la cultura occidental la cual ha llevado a extremos que incluso han puesto en amenaza la propia supervivencia del ser humano sobre la Tierra.

El desarrollo valorativo se expresa en el nivel que alcance la autonomía. La autonomía, es así, la más clara manera para caracterizar el desarrollo valorativo de un individuo en un momento dado.

En segundo lugar, fue necesaria una mayor caracterización de las herramientas cognitivas propias de cada uno de los ciclos y una mayor diversidad de formas de inteligencias para mediar. Fue necesario promover la capacidad para resolver problemas, la inteligencia

práctica, el pensamiento complejo y la creatividad, entre otros. Así mismo, revisamos el concepto de *concepto* y diversificamos su representación ya que los *mentefactos* inicialmente utilizados en la institución (De Zubiría, M, 1996), nos evidenciaban efectos muy negativos a nivel de la flexibilidad y creatividad del pensamiento. Concluimos que el *concepto* y sus componentes dependían de manera esencial del contexto y de las perspectivas paradigmáticas que hayamos adoptado previamente (Kuhn, 1963).

En tercer lugar, fue necesario reconceptualizar el programa de lectura inicialmente utilizado en la institución. Leer no es decodificar como inicialmente habíamos supuesto (De Zubiría, M, 1996), ya que la lectura no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una *tábula rasa* en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras. Esto es así ya que en la interpretación lectora participan tanto las ideas, actitudes y valores expresados en el texto escrito como las ideas, actitudes y valores que posee el lector, y las cuales están demarcadas en un contexto social e histórico determinado. Por lo anterior, la lectura y la escritura deben ser entendidas como competencias sociolingüísticas.

Esta reconceptualización de la lectura como un proceso dialogante (Eco,1981; Zuleta,1982, edición 2005 y Gadamer,1984), generó un profundo cambio en el programa de lenguaje al concebir la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto y entre el texto y el contexto, y al reconocer que al leer utilizamos modelos mentales para representar situaciones (Van Dijk, 1994). Pese a ello mantuvimos la caracterización de las competencias por niveles, tal como creemos necesario en toda competencia (De Zubiría, 2008) y como lo han caracterizado en otras instancias y latitudes (PISA, 2006).

En términos generales también se puede hablar de cuatro grandes niveles en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas esenciales. Un primer nivel de lectura y escritura literal; un segundo nivel de lectura y escritura inferencial; un tercer nivel de lectura y escritura contextual; y un cuarto, y último nivel, de lectura y escritura crítica.

Para terminar

En síntesis, un ciclo debe entenderse en educación como un periodo en el cual se presenta un desarrollo cognitivo, valorativo, social, lingüístico y praxiológico determinado. Esta estructura permite a los docentes proyectar un trabajo conjunto en cada una de las áreas transversales y definir unas prioridades de formación y evaluación conjunta, las cuales tienen que nutrirse necesariamente en las prioridades previstas por el PEI, y reflejarse en el currículo propuesto, desarrollado y logrado, y en el plan de prioridades de la institución educativa.

Diversos estudios mundiales y nacionales sobre las instituciones que alcanzan mayores niveles de éxito (Davis y otros, 1992; Edmonds, 1982; OCDE, 1994 y De Zubiría, et al, en prensa) han encontrado un conjunto de variables asociadas a la calidad educativa y entre ellas destacan la definición de un PEI claro y compartido, y con el cual se identifiquen docentes, estudiantes y directivos. Así mismo, destacan la necesidad de centrarse en competencias esenciales y en delimitar y precisar los currículos en torno a ellas. El trabajo por ciclos, facilita el que se eleven los niveles de identidad de la comunidad educativa con el PEI y el que el currículo se delimite y se centre en competencias esenciales; y al hacerlo, el trabajo por ciclos favorece la calidad de las instituciones educativas.

Cada ciclo se constituye en una unidad articuladora del trabajo pedagógico en la institución educativa; y en torno a ella se vinculan los docentes para enfrentar de manera conjunta las prioridades del desarrollo de niños y jóvenes. En consecuencia, el trabajo de los docentes en el ciclo demanda acuerdos sobre las características que debe presentar la mediación en valores y actitudes, en operaciones intelectuales e instrumentos del conocimiento; en competencias sociolingüísticas propias de los niños y jóvenes de dicha edad de desarrollo; y en las actividades rectoras que la institución impulsará.

Los ciclos deben articular el trabajo en competencias cognitivas, valorativas, praxiológicas y sociales. Y en torno a ellas deben existir acuerdos previos para potenciar el impacto de los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes y para garantizar una evaluación formativa, dialogante e integral del estudiante. Así mismo, el tránsito de un ciclo a otro significa que ha variado la edad de desarrollo de los estudiantes y que se ha producido un cambio cualitativo en las actividades centrales que realizan dichos estudiantes y en las maneras de organizar el conocimiento; en la resolución de las tensiones valorativas, y en los niveles de desarrollo de sus competencias sociolingüísticas. De esta manera, pensamiento, valores y lenguaje adquieren el carácter de áreas transversales que orientan la acción conjunta de todos los docentes en un momento del desarrollo de los estudiantes. Todos los docentes de un ciclo determinado priorizan la mediación en desarrollo del pensamiento, valores y lenguaje; es decir, todos los docentes priorizan el trabajo y la evaluación por competencias (De Zubiría, 2008). Y esta acción conjunta de todos los docentes es la que garantiza que se trabaje integralmente y que la escuela supere la visión racionalista, dicotómica, informativa y fragmentaria que la ha caracterizado hasta la fecha.

Y esta acción conjunta e integral de los docentes en la mediación y en la evaluación es la que garantiza que la meta del desarrollo se convierta en la prioridad de la Institución educativa. Y esta acción conjunta de todos los docentes es la que garantiza que la escuela deje de estar centrada en el aprendizaje y convierta la humanización del ser humano en su prioridad esencial. De manera que la escuela enseñe a todos los niños y jóvenes a pensar, sentir, actuar, e interactuar como solía decir Merani. Así lo entendimos en el IAM desde hace dos décadas. Y allí podemos encontrar algunas de las explicaciones del éxito que hemos tenido en educación.

Referencias

- Andrade, G. (en prensa). *Ética y Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Ausubel, et al (1970, edición 1983). *El Desarrollo Infantil*. Tres tomos. Madrid: Editorial Paidós.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Davíдов, et al (1987). *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- Davíдов, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- De Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- _____ (2008). *Las competencias en la Pedagogía Dialogante*. Material impreso.
- De Zubiría, et al (2008a). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (en prensa). *Investigaciones sobre la educación nacional*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (en prensa). *Los ciclos en la educación colombiana*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, M. (1995). *Mentefactos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- _____ (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M y J. (1986). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Piaget e Inhelder (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.

Rigo, E. (1990). *La psicopedagogía de Henry Wallon*. Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Salomon, G. (compilador, 1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Shardakov, M. (1963, edición 1977). *El desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Grijalbo.

Wallon, H. (1948a, 1948b y 1953; selección de Palacios, edición, 1987). *Psicología y educación del niño*. Madrid: Visor.