

Hacia una Pedagogía Dialogante

**(El modelo
pedagógico del
Merani)**

**Julián De Zubiría
Samper**

Introducción

“Escindir al hombre de la sociedad, oponer el individuo a la sociedad, como se hace a menudo, es privarlo de la corteza cerebral. Pues si el desarrollo y la configuración de los hemisferios cerebrales son los que distinguen con mayor precisión a la especie humana de las especies vecinas, este desarrollo y esta configuración se deben a la aparición de campos corticales, como el del lenguaje, que implican la sociedad como los pulmones de una especie aérea implican la existencia de la atmósfera”. (Wallon, 1987)

Según la creativa expresión de Not (1983 y 1992), a lo largo de la historia de la educación sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y presuponen que hay que recurrir a la enseñanza y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase.

Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio desarrollo (Not, 1983) y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

La Escuela Tradicional y las visiones heteroestructurantes

La Escuela Tradicional privilegió como finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos y de normas de convivencia familiar y social, aspirando con ello a que el acervo de la cultura fuera adquirido por las nuevas generaciones y a que éstas alcanzaran, según la sabia expresión de Kant, la mayoría de edad. Según esta finalidad, el arte de instruir consiste en lograr que el niño se acerque a los grandes modelos en la historia humana. Este objetivo se logra imitando y copiando lo que han elaborado culturalmente quienes les han antecedido. 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 se supone que es gracias a la reiteración, que podrá aprender y retener conocimientos y normas¹. Por consiguiente, es una escuela en la que el alumno se cosifica y de allí el nombre de "escuela en tercera persona" que le da Not (1992). Se trata entonces de una escuela en la que los aprendizajes carecen de significancia - según la hermosa y contundente expresión ausubeliana (Ausubel, 2001) -, y de trascendencia - según la profunda caracterización que realiza Feuerstein sobre los criterios esenciales y universales de todas las mediaciones (Feurstein, 1993).

Al abandonar la pregunta sobre los contenidos fundamentales a enseñar en la escuela y al presuponer que los contenidos deben ser los mismos que se han enseñado desde tiempos inmemoriales, 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 la posibilidad de cualificar su representación del mundo y de desarrollar su pensamiento, manteniendo así las representaciones que elaboró como niño y debilitando las motivaciones y las preguntas infantiles.

El filósofo griego Aristocles, más conocido como Platón, en su diálogo "Las Leyes" reflexiona a través de Clinias sobre la necesidad de seleccionar los contenidos y de privilegiar la profundización sobre la extensión en la escuela, 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 olvidada 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 creativa analogía utilizada por Claparède. De la posición abiertamente centrada en el maestro que defendió la Escuela Tradicional y en la que el estudiante debería girar a su alrededor, ahora la Escuela Activa se propone como alternativa pedagógica una posición radicalmente paidocentrista. El niño es considerado como el nuevo eje de la educación y pasa a ser visto como 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, con enorme

¹ En este sentido resultan injustos los calificativos de pasiva y memorística que con tanta generalidad se utilizan para describir a la escuela tradicional. Todo aprendizaje debe permanecer en la memoria y por ello es aprendizaje. El problema es que los aprendizajes tradicionales solo quedan guardados en la memoria de Corto Plazo, sin modificar con ello las estructuras para pensar. Por ello al referirse a Escuela Tradicional es más preciso conceptualmente hablar de una escuela rutinaria, mecanicista y concentrada en aprendizajes que no logran modificar las representaciones mentales ni el pensamiento de los estudiantes.

frecuencia, al castigo en sus diversas formas, matices y variantes. Por el contrario, la Escuela Activa ve al niño como el centro de la educación, como el sujeto que por sí mismo aprende y se autoeduca. Por ello, sus teóricos consideran que la educación deberá respetar y promover sus intereses, de manera que se le dé respuesta a sus necesidades, preguntas y motivaciones. 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 acompañados. La finalidad última de la educación será, para ellos, la de garantizar la felicidad y la socialización del niño, aquí y ahora.

Fieles continuadores de Rousseau, llegan a creer en la supuesta "necesidad natural" del niño de recibir una educación y de la apetencia por el saber que estaría en el germen de la curiosidad infantil y en la "bondad natural" que los caracteriza. Esta es una postura esencialmente contraria a la de quienes creemos que el ser humano se humaniza en el proceso educativo y que solo gracias a la mediación cultural nos terminamos distanciando de las demás especies animales². La aparición del pensamiento, del lenguaje y del amor, que internalizamos inicialmente gracias a la mediación familiar y, posteriormente, gracias a la interacción con los docentes y los representantes de la cultura, nos hace cada día un poco más humanos como sostiene Merani.

La Escuela Activa representa un avance en tanto favorece la humanización de la enseñanza y reivindica la necesidad de abordar la dimensión socioafectiva (Wallon, 1987). Por primera vez el niño aparece en la escuela como un ser con derechos, con capacidades, preguntas 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, es decir, ejerce derechos hasta entonces solo reservados al maestro.

Pese a sus indudables aportes al reivindicar las motivaciones infantiles, al rechazar el autoritarismo y al luchar contra el mecanicismo y la rutina propia de la Escuela Tradicional, las transformaciones pedagógicas de la Escuela Activa no lograron generar un impacto sensible en los contenidos y las enseñanzas a trabajar. Equivocadamente se creyó que los cambios metodológicos generarían cambios sensibles en el aprehendizaje y el desarrollo. De esta manera su impacto se redujo a la formación de los conceptos cotidianos, según la acepción vigotskiana, pero no el desarrollo de un pensamiento abstracto hipotético y lógico en los estudiantes, como lo han solicitado diversos teóricos contemporáneos, entre ellos, Merani (1969), Dávídov (1988) y Reich (1993).

² A quien dudara del distanciamiento que se expresa frente a la tesis central de Rousseau, le sugiero a que invite a un grupo de treinta niños a su casa y que les permita vivir libremente en ella durante una semana, tiempo al cabo del cual le solicito que me escriba a la dirección electrónica para informarme qué pasó con esos niños tan bondadosos durante el tiempo que vivieron sin ninguna mediación adulta. Si persiste la duda, lo invito a que vea la película basada en la novela del Premio Nóbel de literatura William Golding: El señor de las moscas. Si la duda continúa, lo invito a que deje a su hijo o sobrino menor al cuidado de otro niño "bondadoso y sano" como lo cree Rousseau. Si persiste la duda, yo mismo comenzaré a dudar de lo aquí afirmado.

Los conceptos espontáneos se adquieren empíricamente, comparando las características externas y partiendo de lo concreto y perceptible visualmente; por ello, pueden ser adquiridos sin existir las escuelas. Los conceptos científicos –como demostró Vigotsky (1992)– expresan las características internas de la naturaleza y la sociedad, y, por lo tanto, no son percibidos directamente de la realidad. Así por ejemplo, la ley de la gravitación no es visible al ojo humano, como tampoco lo son los átomos, las micropartículas, la relatividad, el poder, las revoluciones sociales, 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 ni los docentes.

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 aprehender, requieren de un maestro y una escuela que deliberada e intencionalmente estén interesados en que sus estudiantes logren aprehenderlos. Como afirmara Vigotsky:

“Los hallazgos obtenidos nos llevan a formular la hipótesis de que el desarrollo de los conceptos científicos sigue un camino particular en comparación con los conceptos cotidianos. Este camino está condicionado por el hecho de que la definición verbal primaria constituye el aspecto principal de su desarrollo, que en las condiciones de un sistema organizado desciende en dirección a lo concreto, al fenómeno, mientras que la tendencia de desarrollo de los conceptos cotidianos se produce fuera de un sistema determinado y asciende hacia las generalizaciones” (Vigotsky, 1993)

La Escuela Activa subvalora la lectura ya que considera que los textos 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 excesivamente singular y particularizado. La Escuela Activa asigna un papel de simple guía o acompañante al maestro y defiende los currículos abiertos y los centros de interés. En estas condiciones, el activismo es un excelente modelo pedagógico para formar conceptos cotidianos y empíricos, bastante más adecuado en los primeros años de la formación; pero tiene poco que decir en lo concerniente a la formación de individuos que se busca que comprendan las principales redes conceptuales y las categorías de las ciencias naturales, el lenguaje, las ciencias sociales, la tecnología o la matemática, y tiene poco que aportar en la tarea para promover el talento de los jóvenes o para favorecer la comprensión y la sensibilidad artística y estética.

Los corrientes constructivistas y su defensa de la autoestructuración

El constructivismo representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas y ha alcanzado, según la expresión de Novak, un *consenso emergente* entre la comunidad 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 considerar al conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad, al postular el carácter relativo de la verdad, y al reconocer que la ciencia construye y no descubre realidades. Como afirmara Morin: "el mayor aporte de conocimiento del siglo XX fue el conocimiento de los límites del conocimiento" (Morin, 2001, 59).

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 intentado develar la "caja negra" y convertirla en una "caja transparente"; se ha preocupado –y con razón– por las construcciones previas del estudiante, por la estabilidad de estas y por las fuertes resistencias que generan para obtener un aprendizaje significativo. Ha reconocido el papel activo del estudiante en todo el proceso de aprendizaje y al hacerlo, ha superado la visión informativa, acumulativa y mecánica privilegiada por la Escuela Tradicional.

Uno de los mayores aportes del constructivismo a nivel epistemológico 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, la preponderancia dada a la construcción personal sobre la cultural y la subvaloración del proceso de mediación cultural en los procesos psíquicos superiores, ha generado derivadas pedagógicas bastante discutibles. Esto es así, ya que el constructivismo parte de considerar al conocimiento como un proceso individual, idiosincrásico, personal, singular e irrepetible. Resulta así inexplicable, si es verdad que nuestras representaciones son idiosincrásicas, entender ¿por qué existe tan alta similitud en las preconcepciones infantiles en diversos lugares del mundo? y ¿por qué son tan cercanas las representaciones sociales, políticas y físicas entre adultos de contextos sociales y culturales relativamente diversos?.

El constructivismo hereda de Piaget y del racionalismo kantiano la subvaloración por los aspectos afectivo-motivacionales implicados activamente en el proceso de aprendizaje (Carretero, M, 1994 y Vasco, C, 1998) y tiende a relegar la dimensión socioafectiva del ser humano.

De otro lado, siguen siendo muy discutibles las similitudes que sus teóricos presuponen que se presentan entre los procesos educativos del salón de clase y las esferas del descubrimiento científico del más alto nivel (De Zubiría, J, 2002). Considerar al niño como investigador es desconocer que él se acerca a la cultura de manera profundamente mediada y que ello cambia esencialmente el papel del estudiante.

Así mismo, y pese a los notables avances epistemológicos que sustentan las corrientes constructivistas, los enfoques pedagógicos derivados de ellos terminarán, en el terreno pedagógico, sin distanciarse de los aspectos

esenciales de las posturas autoestructurantes señadas atrás. Con su misma vehemencia rechazan las clases magistrales y defienden los talleres, las actividades manuales y el laboratorio. Con términos diferentes pero con ideas similares, terminan por subvalorar el papel del docente en el salón de clase y casi tanto como ellos llegan a pensar que la esencia de los cambios educativos actuales debería estar centrada en una transformación metodológica que asigne al niño un papel más activo en el proceso educativo.

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 papel activo y central que cumplen la cultura y los docentes en este proceso. Es, al fin de cuentas, un enfoque con marcadas tendencias hacia la autoestructuración.

HACIA UN ENFOQUE DIALOGANTE Y SOCIO-CULTURAL

Como hemos pretendido mostrarlo sintéticamente, frente a los enfoques heteroestructurantes ampliamente dominantes y generalizados a nivel mundial, han aparecido, desde inicios del siglo XX, enfoques autoestructurantes que intentan disputarle el terreno a la Escuela Tradicional. A comienzos del siglo XX adoptaron la forma de Escuelas Nuevas y Activas y a fines del mismo siglo asumieron el nombre de “enfoques constructivistas”. Pero ante ellos, muy seguramente tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e interestructurante (Not, 1983), que, reconociendo el papel activo del estudiante en el aprehendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica.

Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprehendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. Sin embargo, la necesaria síntesis actual tendrá que discrepar del papel predominante que dichos enfoques centrados en el docente le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel tan pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprehendizaje.

Así mismo, una síntesis dialéctica tendría que reconocer en la Escuela Activa y en los enfoques constructivistas la validez que tiene el reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprehendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela; pero tiene que distanciarse de la sensible subvaloración que dichos enfoques realizan de la función y el papel de los mediadores en todo proceso de aprehendizaje, y de la minusvalía en la que siguen ubicando las dimensiones prácticas y afectivas en la educación.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a

partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigna ante los atropellos, se sensibiliza socialmente y se siente responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. No se trata –por bonitas que suenen las palabras– de hacer sentir feliz al niño y al joven; se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo que ello demanda. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje, como creyeron equivocadamente los enfoques en “tercera persona”. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa y piensa” como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

En consecuencia, hoy por hoy debería hablarse de tres tipos de competencias: analíticas o cognitivas, socioafectivas, personales o valorativas, y prácticas. Las tres dimensiones humanas conforman sistemas relativamente autónomos, pero interrelacionados. Su relativa autonomía se evidencia, en las diversas *disincronías* humanas alcanzadas entre cada una de las dimensiones, como mostró Terrassier (2001), y en que en su proceso evolutivo participen diversos medios, mediadores y contextos. De allí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el desarrollo de otra, como lo evidenciamos al conocer personas profundas, brillantes y agudas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional y con sensibles problemas para amar a sus familias, a sus compañeros de trabajo, sus vecinos o incluso a sus amantes³.

Pese al carácter relativamente autónomo de las dimensiones humanas, así mismo y de manera más compleja, hay que entender que entre cada una de ellas existen interdependencias. De este modo, se puede afirmar que cada uno de los sistemas establece interdependencias con los otros. De allí que también se conozca más lo amado y que se interactúe más con ello, y que existan elementos cognitivos en todo proceso valorativo y práxico, o elementos valorativos en todo proceso cognitivo y práxico. Hay valores y acciones detrás

³ Diciendo amar al otro, puede expresar incluso formas de amor a sí mismo.

de cada pensamiento ¿Acaso no conocemos más a quien más amamos y no interactuamos más con ella o con él?. “No hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor” decía Piaget, y tenía toda la razón al reivindicar la interdependencia entre el sistema cognitivo y el valorativo. Interdependencia, sin embargo, que no le permitió comprender la autonomía relativa de cada dimensión y que lo condujo a suponer equivocadamente que el desarrollo cognitivo y valorativo se daban de manera paralela, aspecto que será suficiente y claramente abandonado por Kohlberg (Kohlberg y otros, 2002)

Esto nos ratifica que entre pensamiento y valores existe una interdependencia claramente más alta de lo previsto en algunas propuestas pedagógicas innovadoras como la Pedagogía Conceptual y nos remite a un concepto central de la pedagogía dialogante: la interdependencia. En pocas palabras, la interdependencia es un principio según el cual las cosas y los sucesos están íntimamente integrados, escalonados en un proceso interrelacionado.

De esta manera, así como resultó equivocada la denominación de una propuesta pedagógica como Pedagogía Conceptual, ya que enfatizaba lo cognitivo de manera excluyente y dicotómica frente a las dimensiones socioafectivas y prácticas del ser humano; así mismo, hoy resulta relativamente dogmático y por una razón similar hablar de una Pedagogía Afectiva, y de concentrarse exclusivamente en la dimensión socioafectiva, ya que tan importante es la dimensión socioafectiva, como la cognitiva y la práctica.

La Pedagogía Conceptual en su propia definición fue excluyente y pecó de cognitivista, dejando de lado las otras dimensiones humanas. Pero ahora, y por motivos análogos, recurre a una visión binaria y excluyente al hablar de Pedagogía Afectiva, contraria al paradigma de la complejidad y bastante negativa cuando queremos definir líneas de acción para un ser complejo y dialéctico, como el ser humano.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela Histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no puede comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas⁴. Es así como el sentimiento de amor es marcadamente diferente en la tragedia griega, las novelas románticas o en la literatura contemporánea⁵. Ello nos obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas, para poder entenderlas, interpretarlas y

⁴ Esto es en mayor medida válido para los postulados de las ciencias sociales

⁵ En este sentido resulta muy interesante la original experiencia adoptada por algunos grupos teatrales de vanguardia al presentar montajes clásicos en versiones contemporáneas. Se destacan las puestas en escena contemporáneas de Shakespeare, Cervantes, Goethe y Gogol. Respecto específicamente al tema del amor, es excepcional el montaje realizado por el joven director alemán Steimann sobre el clásico Werther de Goethe, el cual permite recontextualizar muy creativamente la locura generada por el amor imposible, y de esta manera, logra poner en escena de manera pertinente y artística una relación amorosa sostenida dos siglos antes. Para hacerlo vigente en nuestra época recurre a una innovadora puesta en escena que utiliza el monólogo, la multimedia, el performance y a la desnudez de lo dramático. Situaciones análogas han sido presentadas en montajes de Hamlet, la Divina Comedia o El Quijote, para no mencionar sino algunos de los más destacados..

valorarlas adecuadamente. De no hacerlo, no podría entenderse la literatura, la música o el teatro clásico. Desconociendo estos contextos, resultaría casi imposible entender obras como Romeo y Julieta, Hamlet, Edipo o Werther, por citar tan solo algunas de las obras más representativas de la literatura occidental.

Algo similar podría decirse respecto a la ciencia. Sin contextualizarlos, serían incomprensibles los cambios paradigmáticos en la física realizados en el Renacimiento, por una parte (Galileo, Newton, Leibnitz) o los llevados a cabo a comienzos del siglo XX, por otra (Einstein, Planck, Dirac, etc). ¿Cómo entender, por ejemplo, la tenaz resistencia a la tesis del movimiento de la tierra o a los postulados heliocentristas del Renacimiento, sin tener en cuenta el papel predominante de la Iglesia a nivel económico, político, ideológico y cultural durante la Edad Media?

Las ideologías también carecerían de vigencia si se presentaran de una manera descontextualizada. ¿De qué nos serviría, por ejemplo, conocer que en la escuela japonesa actual no se acepta que los estudiantes pregunten, o que elijan libremente los alimentos de su “lonchera”, ni se autorice la creación de cursos de menos de 35 estudiantes o que en las tarjetas de presentación de un nipón se resalte el nombre de la empresa y no el personal, entre otros, si desconocemos que la cultura oriental valora en especial lo colectivo y lo grupal, en detrimento de lo individual y singular? ¿Cómo comprenderíamos la visión unitaria, heredada y estable de la inteligencia formulada por Terman a inicios del siglo pasado, si desconocemos que, en el contexto en que vivió, dichas visiones fueron profundamente generalizadas y aceptadas por la comunidad académica y científica? ¿Cómo comprender el origen del rock and roll, el hippismo, la liberación sexual, la píldora o el pacifismo, independientemente de la época y el contexto de los años de la postguerra mundial en los que se generaron?

“Somos –como diría Merani– seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir” (Merani, 1976).

Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos, culturales y sociales. Por ello, es tan complejo ser creativo y por ello se parecen tanto nuestras representaciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y valorativas, nuestras ideas y nuestros juicios de valor.

En términos de Merani: *“La mayor parte de nuestras ideas son prefabricadas, clisés que la “comunicación social” facilita e impone. Ideas que aceptamos con*

ignorancia voluntaria porque delegamos en otros la tarea de pensar...” (Merani, 1976).

El carácter social y cultural de todo proceso también puede comprenderse si se tiene en cuenta el seguimiento minucioso realizado por los enfoques histórico-críticos a los “niños criados por lobos” y las conclusiones que de estos estudios derivaron Merani y sus seguidores. Estos estudios mostraron el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1994 y De Zubiría, 2002), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura. Niños y jóvenes sin mediadores son “privados culturales” como los llamó Feuerstein, “retrasados pedagógicos” como los llamaría Merani o “disminuidos culturales” en términos de Not (Feuerstein, 1994; Merani, 1979 y Not, 1992). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de seres humanos, presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje, amor, valores y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura humana. Eran humanos física y naturalmente, más no culturalmente y ello impedía que culminaran adecuadamente su proceso de humanización.

En este contexto, el hombre debe entenderse como un ser cultural. Un ser que solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. De esta manera, como sostiene Morin (1999), “no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura”.

Como afirmara el propio Merani, quien recientemente cumplió veinte años de fallecido:

“El pensamiento, por lo demás, no es un puro acto del individuo; corresponde al conjunto de los individuos, y no de una generación, sino de todas las que se han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad. Hecho individual, por una parte, también lo es, a igual título, social” (Merani, 1969).

Por ello podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

Esto reconfirma una de las tesis centrales de los enfoques histórico-culturales⁶ en el sentido de considerar que los procesos Psicológicos Superiores (PPS) tienen un origen histórico y social, y que los instrumentos de mediación

⁶ En un reciente seminario internacional, mi colega y amigo, el cubano José Silverstein me llamaba la atención sobre dos hechos: De un lado la inclusión de nuevos autores en estos enfoques, en particular de Merani y Feuerstein, autores que no se asocian con dichas posturas; y de otro lado, del uso del plural para referirse a dichas posturas, mostrando la enorme diversidad y los matices que cabrían entre las profundas reflexiones de Leontiev en torno a la actividad, las de Davidoy en torno a las operaciones mentales y los procesos de generalización, las de Wallon sobre el concepto de ciclos, o las más reconocidas de Vigotsky sobre pensamiento, lenguaje y educación. Así mismo, preguntaba si hace quince años éramos tan sociohistóricos como ahora, a lo que muy seguramente deberíamos responder que en menor medida.

(herramientas culturales y signos) cumplen un papel central en la constitución de tales PPS (Baquero, 2001, 31).

A una conclusión análoga llegan los investigadores Mugny y Doise. Reflexionando en torno al concepto clásico de inteligencia, concluyen que hoy en día es necesario construir una representación social, contextual y temporal de ella que supere las visiones individualistas dominantes, tanto en los enfoques sicométricos como en el estructuralismo genético piagetano. Un enfoque que reconozca que los sistemas culturales generan sistemas de interacción diferentes, los cuales están en el origen de los desarrollos cognitivos individuales como se ejemplificará en los diferentes procesos de descentración presentes en las diversas culturas humanas (Mugny y Doise, 1983, 11 y 46); o dicho en sus propios términos:

“La inteligencia no es solamente una propiedad individual, es un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que construyen y organizan juntos sus acciones sobre el medio ambiente físico y social” (Mugny y Doise, 1983, 25).

La cultura establece la diferencia esencial entre el ser humano y el animal y es debido a ella que no tenemos que volver a descubrir que el agua moja, que la rueda se desplaza o que el pensamiento está formado por proposiciones y conceptos (Van Dijk, 1990, 54). Como seres culturales que somos, los aprehendizajes de nuestros antepasados pueden ser internalizados por nosotros mediante procesos educativos artificiales, sin la necesidad de que sean vueltos a vivenciar por cada ser humano en particular. La cultura permite que aprehendamos de la experiencia de otros. De esta manera, como afirma Vigotsky: “la educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (Vigotsky, 1987). Los seres humanos aprehendemos a pensar, a amar, valorar y a actuar, solo gracias a la presencia de los mediadores culturales.

En consecuencia, toda representación mental es producto de la interacción activa y estructurante entre el sujeto y el medio y en toda representación participan de manera activa los conceptos y las estructuras cognitivas previamente formadas, tal como lo mostraron ampliamente Kuhn, Piaget y Ausubel y todas las actitudes y expectativas del sujeto, tal como tendrá que ser desarrollado en los modelos dialogantes. Así mismo, toda estructura valorativa es producto de la interacción del sujeto con la cultura y de la interacción de los valores y actitudes personales y los formados mediante procesos de interacción con la escuela, la familia y la sociedad.

Tal como argumentan Baquero (2001) y van der Verr y Valsiner (cit. Por Baquero, 2001, 41), existe una mutua apropiación entre el sujeto y la cultura. La cultura incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos

poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. Nuestras ideas, también nos gobiernan e inciden en nuestras relaciones con el mundo real y simbólico, dado que vemos el mundo con nuestras ideas y actitudes, ideas y actitudes que están demarcadas culturalmente. Dado lo anterior, es claro, que tal como pensaban Luria y Vigotsky, el dominio de estos medios culturales, también transforma nuestras propias mentes y nuestra relación con el mundo.

En consecuencia, las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas. La internalización no debe verse como un proceso pasivo y receptivo, tal como se creyó bajo paradigmas heteroestructurantes, sino que la propia internalización es creadora de conciencia. Como sostiene Baquero remomando a Vigotsky, los medios culturales, no son externos a nuestras mentes, sino que crean en ella, algo así como una “segunda naturaleza” (Baquero, 2001, 45 y 54).

El propio Piaget –que no mostró todo su rigor para evaluar el impacto de la cultura, las interacciones y el contexto en el desarrollo cognitivo, como sí lo hizo a nivel individual– precisa de manera brillante el impacto posible de la cooperación con otros en el desarrollo cognitivo individual. Teniendo en cuenta ello, destacó tres posibles impactos a nivel cognitivo en el individuo que participa en procesos cooperativos:

“En primer lugar, la cooperación es fuente de reflexión y de conciencia de sí mismo. Sobre este punto, marca una inversión de sentido no solamente en relación con la inteligencia sensoriomotriz propia del individuo, sino también en relación con la autoridad social, la cual engendra la creencia coercitiva y no la deliberación verdadera.

En segundo lugar, la cooperación disocia lo subjetivo y lo objetivo. Es, así, fuente de objetividad y corrige la experiencia inmediata en experiencia científica (...)

En tercer lugar, la cooperación es fuente de regulación. Más allá de la simple regularidad percibida por el individuo y la regla heterónoma impuesta por la obligación dentro del dominio del conocimiento como en lo moral, instaura la regla autónoma o regla de pura reciprocidad, factor del pensamiento lógico y principio del sistema de nociones y de signos” (Piaget citado por Mugny y Doise, 1983, 35).

De esta manera, las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Lo cual le da a las verdades, siempre, un carácter relativo, histórico y contextual.

Piense, por ejemplo: ¿de dónde vienen sus propias ideas y posturas ideológicas a nivel político? Hasta hace muy poco tiempo, la respuesta a la pregunta anterior, nos conduciría a la idea de que las posturas políticas se

“heredaban” de nuestros padres y pueblos en los que nacimos y nos criamos; y que ellos nos enseñaban a pensar de una u otra manera (explicación esencialmente heteroestructurante). Algo similar se pensó durante siglos respecto a la inteligencia y, según dichas explicaciones, nacíamos inteligentes o brutos, heredábamos nuestras capacidades, y por ello, éstas permanecerían con el transcurso del tiempo⁷. Hoy en día sabemos que no es así ni para interpretar las ideologías, ni para comprender la inteligencia o el talento. Hoy en día, la respuesta para interpretar el germen de nuestras ideas tendría que ser que ellas provienen de las múltiples interacciones e interestructuraciones que tenemos con nuestros padres, compañeros, profesores, familiares y con la historia condensada en diversos documentos. Ambas respuestas demuestran el carácter contextual e histórico de nuestras ideas y su naturaleza interestructurante.

Dado el contexto anterior, la opción pedagógica más pertinente en la actualidad es la de un enfoque dialogante que considere el papel activo del estudiante en el proceso de aprehendizaje, pero que también comprenda que la mediación es una condición necesaria del desarrollo. Una postura que reconozca que las ideas no son sembradas en la mente del niño, a la manera de depósitos, sino que conviven, dialogan y coexisten con las anteriores ideas, valores y sentimientos que se manifiestan en el niño y el joven con el que interactúan. Una postura que considere el diálogo como condición esencial del desarrollo y que entienda que la educación en “tercera persona” (Escuela Tradicional) tiende a aplastar los intereses de los niños, frenar el desarrollo del pensamiento y a desconocer el papel activo que cumple todo estudiante en el proceso de aprehendizaje; pero que también comprenda que la educación en “primera persona” (Escuela Activa y constructivismo) subvalora el papel del maestro y la cultura, y sobrevalora las posibilidades de los propios estudiantes.

Para terminar esta síntesis de los principios epistemológicos de una propuesta pedagógica Dialogante, hay que hablar de una de las tesis esenciales de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva sustentada por Reuven Feuerstein, a quien indudablemente hay que ubicar como uno de los recientes exponentes de los enfoques histórico-culturales⁸: la modificabilidad humana.

Reuven Feuerstein formula una teoría profundamente original de la inteligencia en la que se destaca su visión dinámica, relativista, optimista y contextual, y en la que adquiere un papel central la participación de los mediadores de la cultura, en tanto garantizan que efectivamente la plasticidad y flexibilidad del organismo conduzcan a un alto grado de modificabilidad, haciendo impredecible su desarrollo (Feuerstein, 1997). En su formulación, se nutre fundamentalmente de las tesis de Piaget, Vigotsky, Rey, Allman y Sternberg.

Sin embargo, considera que la acepción de adaptabilidad en Piaget y Sternberg siguen siendo restringidas y que deben ser ampliadas “para poder abarcar una variedad enorme de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación”. Esto le lleva a matizar la acepción positiva que considera que están presentes en la visión de la inteligencia de Piaget y

⁷ Visión heteroestructurante y genetista, todavía con excesiva influencia entre psicólogos y psicómetras

⁸ En ningún texto consultado aparece Feuerstein ubicado como uno de los teóricos de los Enfoques socio-culturales

Sternberg. Adaptarse es, para Feuerstein, poder cambiar adecuando el comportamiento sobre el medio y respondiendo a los cambios frente a las nuevas situaciones. Pero ello no implica que la adaptación sea necesariamente positiva. Esto quiere decir que una opción adaptativa pueda ser incompatible con los objetivos normales de la adaptación en su acepción positiva. Es así como la adaptación puede implicar modificaciones en sentido negativo, regresiones propiamente dichas; como el caso de personas con un alto nivel intelectual y grandes responsabilidades que "un día caen y se relajan de manera dramática por infinidad de razones" (Feuerstein, 1990). En un material de hace algún tiempo, Feuerstein lo expresa en los siguientes términos:

"Por lo tanto, abogo por un concepto de adaptación más genérica, como: los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere tales cambios. Es un proceso dinámico que representa un proceso de cambio de un estado a otro engendrado más o menos conscientemente, más o menos a voluntad. Es esta adaptabilidad del organismo (el individuo o el grupo) al que nos referimos como modificabilidad". (Feuerstein, 1994)

Al introducir la adaptabilidad en sentido negativo, Feuerstein termina por identificar modificabilidad e inteligencia⁹. La inteligencia es, entonces, la capacidad para cambiar, para beneficiarse de la experiencia en su adaptación a nuevas situaciones, adecuando el comportamiento o actuando sobre su medio (Feuerstein, 1993). En su acepción más genérica, la inteligencia es la *modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa*; modificabilidad que es diferente entre individuos, entre culturas y entre situaciones, con lo cual formula una concepción profundamente relativista de la inteligencia. Lo único inmodificable será la capacidad de modificar, la opción permanente de cambiar el rumbo previsto.

La modificabilidad aparece, así, como una característica permanente en el ser humano lo cual implica que dicha opción siempre existe, desde el instante del nacimiento hasta las cercanías de la muerte. En dicho sentido, el ser humano será para Feuerstein un ser impredecible, ya que siempre será posible modificar la ruta prevista de su desarrollo; a cualquier edad, en cualquier tiempo e independientemente de la condición que haya originado la debilidad cognoscitiva presente..

En una entrevista concedida a una revista chilena, Feuerstein sintetizaba su definición en los siguientes términos:

⁹ Al respecto un biólogo, ecologista y amigo, Alberto Ramírez, me hace caer en cuenta que resulta pertinente para comprender esto relacionarlo con dos conceptos de la teoría de sistemas: **resistencia** o capacidad de tolerancia del sistema (o individuo..u otro) a permanecer inmutable ante presiones externas y **resiliencia** o capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Este último concepto ha sido ampliamente transferido al análisis de las situaciones sociales en condiciones de privación. Cuando no hay resistencia ni resiliencia el sistema se termina por quebrar ante las presiones externas. Colapsa.

“La inteligencia es el poder cambiar, la capacidad del individuo de beneficiarse de la experiencia para su adaptación a nuevas situaciones, adecuando su comportamiento o actuando sobre su medio. Si el medio le exige, este poder va a aparecer, como una semilla en el medio del desierto que se riega con una gota de agua que la hace volver a florecer. Si el entorno no le exige nada, esta potencia se atrofia”. (Revista Artes y Letras, julio 1998).

O formulado en términos más generales y macroproposicionales como diría Van Dijk (1987):

“La modificabilidad es la característica que hace del hombre un ser y una experiencia cambiante.

La modificabilidad humana es el carácter de los caracteres, el único permanente. Nada hay más estable que la propia modificabilidad. Aunque esto pueda parecernos como una paradoja; algo así como la cuadratura del círculo.

Lo que quisiera haceros comprender es que el hombre tiene de estable su capacidad de cambio, de estar siempre abierto a la modificación” (Feuerstein, 1994)

En síntesis, todas las dimensiones del ser humano son susceptibles de modificabilidad. Y esto es fácil de comprender si tenemos en cuenta a nivel cognitivo que pensar implica poner en actividad los conceptos y las redes conceptuales con las competencias cognitivas correspondientes, y que ambos aspectos son aprehendidos del medio y de los mediadores de la cultura. No nacemos con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro y tampoco nacemos con las competencias interpretativas, deductivas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos, se desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura; y por tanto, son susceptibles de modificación. Incluso – y tal como sostiene Feuerstein – en sentido negativo, ya que si no se reta la mente humana, si no se le exige a un nivel mayor al alcanzado en sus realizaciones actuales, terminamos por acomodarnos a “la media” y nos dormimos desperdiciando capacidad y potencialidad, como lo sabemos quienes hemos visto cómo se desperdicia talento y potencialidad por falta de una escuela desarrollante atendiendo a niños y jóvenes llenos de ilusiones y posibilidades, pero carentes de mediación de calidad (De Zubiría, 2005).

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práxica, son mucho más altos de lo que se presuponía durante el siglo pasado. Es así como hemos podido realizar un seguimiento longitudinal durante cerca de dos décadas a más de mil niños y jóvenes; y dicho seguimiento, nos permite concluir que tanto los individuos que han recibido educación de muy alta calidad como los que no la han recibido, modifican de manera sensible sus niveles de inteligencia analítica; y aunque

varían en magnitudes significativas, ambos grupos lo hacen en sentidos diferentes. Cuando no se recibe educación de calidad, tres de cada cuatro jóvenes ven disminuir su inteligencia analítica y cuando reciben educación de calidad el 75% de los jóvenes o mantienen sus niveles intelectuales o los mejoran (De Zubiría, 2004). Estudios adelantados sobre inteligencia socioafectiva también ratifican que individuos que no reciban apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de interés, autonomía y pasión por el conocimiento, propia de edades tempranas y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de la inteligencia triárquica, medido este último mediante las pruebas de Sternberg TAT (García y Correa, 1998 y García y Sarmiento, 1999; De Zubiría y Galindo, 2000; en De Zubiría y otros, 2003).

Por algo sostenía Merani que:

“La naturaleza humana es sinónimo de libertad, porque considerar inmutable la naturaleza humana, dada de una vez para siempre, es lo mismo que dar por muerta a la vida” (Merani, 1977)

En lo que podríamos discrepar de Feuerstein es en su excesivo optimismo pedagógico y en su confianza ilimitada en la modificabilidad, independiente de la edad o de las condiciones familiares en las que se desenvuelve el sujeto.

De un lado, porque es evidente que la modificabilidad humana se va restringiendo seriamente con la edad; y de otro, porque la educación constituye exclusivamente uno de los agentes mediadores, pero a la par existen múltiples mediadores que podrían incluso marchar en direcciones contrarias a las realizadas por la educación formal e informal llevada a cabo. Están como mediadores, entre otros, las familias y los medios de comunicación y, como parece evidente, no necesariamente las mediaciones escolares marchan en la misma dirección a las mediaciones ejercidas por los medios de comunicación y por las familias. Ni siquiera, la mediación realizada por la escuela en un momento dado suele marchar en la misma dirección a las mediaciones realizadas por otros niveles o agentes del sistema educativo ese mismo momento.

Feuerstein sustenta que siempre y a cualquier edad es susceptible de ser modificado el ser humano, ya que la modificabilidad – supone - es la única característica permanente del ser humano. Pero la vida misma nos demuestra que la modificabilidad se va limitando con la madurez del ser humano y que a medida que pasan los años, los seres humanos nos vamos tornando menos cambiantes. Cada día, somos un poco más rígidos, seguros e inflexibles, porque cada día queremos aferrarnos más a las cosas, a las ideas y a las maneras de actuar. Por ello, resulta tan complejo trastear a un anciano de lugar de vivienda; por ello resulta tan difícil que un adulto cambie de posturas políticas, ideológicas, científicas, personales, actitudinales o valorativas; y precisamente por ello, resulta la niñez y la juventud un momento ideal para

abrazar nuevas ideas, nuevos afectos, nuevos amigos, nuevas ideologías o nuevas religiones¹⁰.

Feuerstein representa una versión actual del optimismo pedagógico y al adoptar estas posturas, muy seguramente peca de idealista al desconocer las enormes limitaciones que subyacen a los cambios en las personas. Unas limitaciones provienen del ambiente y otras de las propias personas. Las que provienen del ambiente, nos demuestran que sin cambios estructurales en las condiciones ambientales no es posible generar modificaciones estructurales en los seres humanos; y las que provienen de las personas, nos muestran que a medida que avanzamos en edad, ganamos un poco de seguridad y lo que ganamos allí lo perdemos en libertad, en flexibilidad y en posibilidad de cambio.

En donde tienen toda la razón Feuerstein es en señalar la enorme importancia del mediador de calidad en la cultura asociada a la modificabilidad positiva, ya que cuando ellos se interponen entre el medio y el sujeto de manera intencional, trascendente, estimulante y significativa, logran por lo general favorecer el desarrollo y generar modificabilidad de tipo estructural.

En la mediación familiar lo esencial es la Resonancia y las características que adopte la familia en el manejo de la autoridad. En consecuencia, las variables esenciales son el tiempo y la calidad de la comunicación en el hogar, la participación democrática en las decisiones, el conocimiento de los intereses del hijo y el apoyo brindado a ellos, garantizando no caer en las posturas permisivas y ausentistas, tan frecuentes en la actualidad, o posturas autoritarias, tan frecuentes hasta hace algunos años en la cultura occidental (De Zubiría, X., Carrillo, y Villalba, 2005). En la mediación del docente lo esencial es la trascendencia, la mediación del significado, la intencionalidad y el Efecto Pigmalión generado sobre el estudiante (Feuerstein, 2000; Terrasier, 2002 y De Zubiría, Osorio y Leon, 2005)

Así mismo, Feuerstein había tenido razón hasta hace un tiempo cuando afirmaba que los mediadores por excelencia habían sido los padres, los docentes y los hermanos mayores. Sin embargo, sus reflexiones no le permitieron vislumbrar el papel central en la mediación que cumplirían los medios masivos de comunicación y el Internet, favoreciendo una sociedad de consumo de ideas y valores light, deshumanizantes y profundamente tradicionales. Ideas y valores que no favorecen el desarrollo del pensamiento ni el desarrollo valorativo y que cultivan la sobreinducción, el ascenso social de manera rápida, el arribismo social, la mediocridad y la simpleza; y que convierten en mercancía los valores humanos esenciales: estéticos, políticos y éticos. Pero cualquiera que sepa que un joven norteamericano actual pasa 39 segundo en promedio diario “dialogando” diariamente con su padre y cerca de 45 horas semanales frente al televisor y el computador, entenderá que hoy por hoy el papel mediador de Internet y la televisión, es incluso más importante que el de los propios padres de familia; por lo menos en más de la mitad de las familias actuales.

¹⁰ A manera de ejemplo, piense usted ¿cuántos amigos ha cosechado en sus últimos años?, ¿Cuántas ideas esenciales han variado? o ¿cuántas actitudes y valores ha cambiado de manera sensible? (Muy posiblemente sus respuestas sean más cercanas a la unidad entre mayor edad tenga usted)

Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante en los propósitos cognitivos

Adoptar un enfoque dialogante exige cambios, no solo epistemológicos como los señalados en las páginas anteriores, sino que también obliga a transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

Ya dijimos que el propósito central de un trabajo dialogante debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la "humanización del ser humano" como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Y desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.

Para Vigotsky, los Procesos Psicológicos Superiores del ser humano (PPS) aparecen dos veces, en dos planos distintos; primero a nivel social, a nivel interpersonal y solo luego a nivel individual y psicológico. En sus propios términos:

"Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social" (Vigotsky, 1992).

Esta postura es opuesta a la formulada desde la epistemología constructivista para la cual en sus versiones más extremas la realidad externa puede llegar a ser una "imputación mental", "inventada" en forma de un "holograma" tal como afirman Guba & Lincoln (1993). La postura vigotskiana también se diferencia de la posición piagetana para la cual es el individuo, quien debido esencialmente a sus procesos de maduración cortical, logra gracias a la equilibración, construir esquemas de manera individual e idiosincrásica para asimilar lo real y para acomodarlo a sus esquemas. Así mismo, rompe con el "principio de accesibilidad" de Piaget, para quien el aprendizaje termina por colocarse a la zaga del desarrollo y le plantea a la pedagogía el extraordinario reto de entender la educación como condición necesaria de un pensamiento abstracto e hipotético-deductivo.

En consecuencia, la escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real. Como decía

Vigotsky: "El buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender"; es decir, aquel que efectivamente "jalona" el desarrollo.

En una palabra: la educación se convierte en condición del desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores, como el lenguaje escrito, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación o la interpretación, entre otros. Solo contando con procesos educativos es posible resolver problemas que exijan pensamiento formal o clasificaciones mediante categorías abstractas

Desde una perspectiva psicopedagógica, uno de los más creativos y sustanciales aportes de Vygotski, derivados de la reflexión anterior, será su original teoría sobre la "Zona Próxima de Desarrollo". Tesis esta que proviene de la interrelación establecida entre aprendizaje y desarrollo.

Como fue señalado en otros trabajos del autor (De Zubiría, 2002), para Piaget, el desarrollo y el aprendizaje son procesos que supuestamente se pueden diferenciar espacial y temporalmente. El aprendizaje aparecía así para este autor siguiendo siempre al desarrollo. La escuela, en consecuencia, debería adecuarse al nivel de desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; adaptarse a las capacidades psicológicas de sus alumnos. Esta postura piagetana representa una ruptura radical con el modelo instruccional heteroestructurante que le definía a la escuela la función de reiterar mecánicamente los saberes y conocimientos específicos elaborados por fuera de ella y generó una crucial pregunta pedagógica en el último medio siglo relativa a la conveniencia o no de abordar determinados contenidos en la escuela en un momento determinado del desarrollo del individuo¹¹.

Para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados (Vigotsky, 1979). De esta manera, el aprendizaje debe cumplir un papel central en el desarrollo del individuo. Desde que inició sus investigaciones con los campesinos siberianos, una de sus preocupaciones centrales fue la de alcanzar el desarrollo del pensamiento abstracto a edades menores. Esta interdependencia entre aprendizaje y desarrollo desde el punto de vista pedagógico implica "... una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño" La escuela pierde así el carácter pasivo que ha cumplido en el desarrollo infantil y puede y debe contribuir al desarrollo del escolar. En los términos de Vigotsky :

"La instrucción y el desarrollo no coinciden de manera directa, sino que son dos conceptos que se hallan en relaciones mutuas muy complejas. La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y genera toda una serie de funciones que se encontraban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. En esto consiste precisamente el papel de la instrucción en el desarrollo. En eso se

¹¹ Debe llamarse la atención en el sentido de tener en cuenta que esta posición facilitó la absorción de las corrientes pedagógicas piagetanas por parte del activismo, como señalamos con anterioridad.

diferencia la instrucción del niño del adiestramiento de los animales. (...) La instrucción sería totalmente inútil si solo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo" (Vigotsky, 1992, p. 243). (S.N).

Nace así una de sus tesis pedagógicas fundamentales. En la medida que el niño "... puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo que podrá hacer mañana por si solo", la escuela podrá contribuir así a la promoción del pensamiento de sus estudiantes. El concepto de *zona de desarrollo próximo* designa aquellas acciones que el individuo solo puede realizar inicialmente con la colaboración de otras personas, por lo general adultas, pero que gracias a esta interrelación, las aprehende a desarrollar de manera autónoma y voluntaria. Lo cual le permitirá formular su conocida tesis sobre el doble desarrollo:

" En el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos: **primero, en el social** y luego en el psicológico; primero entre las personas como una **categoría intersíquica y luego dentro del niño como una categoría intrapsíquica**". (S.N) (Citado por Davidov, 1987a).

Las anteriores tesis han sido verificadas en múltiples estudios e investigaciones mundiales realizados por los equipos de Vigotsky y por grupos de estudio e investigación ubicados en diversos lugares del planeta. Este primer testimonio señalado por Luria es una prueba fehaciente de las serias limitaciones a las que se enfrenta un campesino carente de educación:

- Luria (L): "En el norte donde hay nieve todos los osos son blancos. La isla Tierra Nueva está en el Norte y allí siempre hay nieve. ¿De qué color son allí los osos?"
- R (campesino sin educación): Si hubiera una persona con una gran experiencia, que viajase por todas partes, le sería fácil responder a esa pregunta
- L: Pero, se pueden hacer algunas conclusiones a partir de mis palabras iniciales
- R: La persona que ha viajado mucho y estuvo en los países fríos y lo vio todo, puede contestar a esa pregunta; ella sabe de qué color son los osos allí"

Como puede verse, predomina el pensamiento referido a lo concreto y se torna muy difícil abordar problemas del tipo hipotético-deductivo señalado por Piaget, o también llamado pensamiento formal.

De manera mucho más amplia y general un excelente resumen de los efectos encontrados por la escolarización se encuentra en la siguiente reseña escrita por Rogoff:

"...la escolarización **fomenta las habilidades perceptivas**, asociadas al uso de convenciones gráficas para representar la profundidad

mediante estímulos de dos dimensiones...Las personas escolarizadas tienen una **mayor habilidad para recordar voluntariamente** unidades de información inconexas y también son más proclives que los individuos no escolarizados a utilizar espontáneamente estrategias para **organizar los elementos** independientes que han de organizar. Los individuos escolarizados si les pedimos que clasifiquen un conjunto de objetos, probablemente lo harán **agrupando objetos categóricamente similares**...Las personas escolarizadas muestran una facilidad **mayor para cambiar y justificar sus posibles criterios de clasificación**...La escolarización puede ser **necesaria para resolver los problemas piagetanos propios del periodo formal**" (Rogoff, 1993, cit. por Baquero, 1996, 107) (S.N).

En consecuencia, los propósitos a trabajar en la escuela deben - si se me permite la tautología - garantizar la "humanización del hombre"; y deben estar contextualizados a las condiciones actuales del desarrollo individuales y sociales. Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los enfoques autoestructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque heteroestructurante. Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la *zona de desarrollo potencial*.

Es por ello que un Modelo pedagógico Dialogante tiene que partir de diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y en especial por detectar sus debilidades y fortalezas, dado que hasta ahora la escuela ha estado centrada exclusivamente en ubicar las debilidades de los niños y jóvenes. Detectar el talento, para apoyarlo, orientarlo y desarrollarlo, es tan importante como ubicar las debilidades. Hacer que la fortaleza de hoy, mañana se consolide por su propio beneficio y por el beneficio colectivo y social.

Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en los propósitos valorativos

Como hemos pretendido mostrarlo, un Modelo pedagógico Dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje, exigiendo además propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico, lo que obliga a la escuela a definir propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal (Garnerd, 1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela incluya entre sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes y que dote de competencias afectivas a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás. Años atrás, Kohlberg insistió en que no era necesaria una escuela que enseñara a los

estudiantes las conductas y actitudes que reflejaran los valores tradicionales de su sociedad o que les enseñara ciertas técnicas que les permitieran vivir de manera más eficaz como miembros de la sociedad. Para Kohlberg la escuela debería promover el *desarrollo moral* de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanecieran en el tiempo y nos condujeran a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (Kohlberg y otros, 2002). Lo propuesto por él sigue hoy vigente. Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje.

Para conseguir estos objetivos, hay que involucrar a las escuelas en el propósito de cualificar la inteligencia intra e interpersonal de sus estudiantes, mejorando con ello el conocimiento de sí mismos y de los otros; cualificando la lectura de los gestos y actitudes externas y de las propias, orientando el manejo de nuestras propias emociones y de las de los demás. Al fin de cuentas somos hombres, no solo porque pensamos, sino también porque amamos y porque actuamos como seres culturales.

La escuela actual debe formar seres humanos transparentes en sus emociones y en sus sentimientos intelectuales; “hombres y mujeres del Renacimiento”, como los denomina el amigo y colega Gerardo Andrade (Andrade, 2006). Hombres que cultiven no sólo la razón sino también el sentimiento, que desarrollen intereses por las artes, el cine, la literatura, así como por la ciencia y la filosofía; que se acerquen a tanto a la práctica, como a la comprensión y sensibilización ante la ciencia, el deporte y el arte. Hombres y mujeres que experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad; que sientan que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos. Hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismos y hacia los demás.

La formación valorativa implica una dimensión cognitiva, una socioafectiva y otra praxica (De Zubiría, X. y otros, 2004). La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales.

Según lo anterior, paralelamente a la comprensión cognitiva, es necesario desarrollar la comprensión afectiva: la comprensión humana que es por definición intersubjetiva. Esto implica un conocimiento y una comprensión de los sujetos y de sus interrelaciones. Las demás personas se perciben no sólo

objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo. En este sentido, la explicación es insuficiente para la comprensión humana. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Andrade, 2006). Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial, la comprensión de los sujetos.

Y tal como demuestra Morin (1999), algunos de los principales obstáculos de la comprensión humana intersubjetiva son el egocentrismo y el espíritu reductor.

El egocentrismo conduce a la autojustificación, a la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, las causas de todos los males y errores. Reproduce el refrán adjudicado en Internet a Let Luthiers: "Errar es humano, pero echarle la culpa al otro es más humano todavía". El egocentrismo nos conduce a percibir de manera peyorativa las palabras, las ideas, los juicios y las acciones de los demás. De esta manera, el egocentrismo dificulta la autocrítica y la comprensión de los demás.

Por su parte, el espíritu reductor reduce lo complejo a lo simple, usando para ello un modo de pensar simplificador y excluyente. El pensamiento complejo integra en tanto que el pensamiento simplificador desintegra. Mientras que la antigua patología del pensamiento daba vida a los mitos, la moderna patología simplifica en exceso e impide ver lo complejo de lo real (Morin, 1999). Bajo este enfoque, la realidad aparece presentada de una manera bipolar, en blanco y negro. Como si el ser humano fuera pensante o amante y como si hubiera que trabajar lo cognitivo o lo valorativo, usando siempre la "o" que en la lógica formal excluye. El espíritu reductor sustituye la enorme complejidad del ser humano por la simpleza, el dogma, lo excluyente y lo simple, desconociendo con ello todos los matices, las contradicciones, las ambigüedades, las complejidades propias del ser humano y su desarrollo.

Unas páginas atrás sustentamos como estas visiones reductoras y relativamente simplistas condujeron equivocadamente a hablar de una "Pedagogía Conceptual" (De Zubiría y De Zubiría, 1986) excluyendo de tajo las dimensiones valorativas y prácticas del ser humano, tan importantes como la cognitiva. Y hoy en día, y por los mismos motivos, resultaría también equivocado hablar de una "Pedagogía Afectiva" (De Zubiría, M, 2006), creyendo que el cognitivismo inicial se puede subsanar con posturas afectivas excluyentes actuales. En ambos casos se desconoce la integralidad como meta última de la educación y en ambos casos se expresan visiones binarias y excluyentes del ser humano.

En consecuencia, debemos expresar nuestra seria preocupación por las posturas dicotómicas y sectarias que han tomado tanta fuerza en épocas recientes. No solo se plantea equivocadamente el dilema de si debemos concentrarnos en lo cognitivo o lo valorativo - dilema que pretendemos haber argumentado que es claramente falso -, sino que también ha comenzado a hablarse con relativa fuerza de si debemos hacer evaluaciones sumativas o formativas, calificar de manera cualitativa o cuantitativa, evaluaciones

centradas en el proceso o en el resultado, para mencionar tan solo algunas de las posturas dicotómicas señaladas recientemente en torno a la evaluación. Dichas reflexiones representan un claro retroceso pedagógico y solo podrían explicarse desde posturas muy distantes de la complejidad y la dialéctica. Tal vez por ello tenía tanta razón Lefebvre cuando en su obra de argumentación de la dialéctica y por oposición a los principios de la lógica formal, sustentaba que:

“Lo real, el contenido, presenta innumerables e imprevisibles matices, cambios y transiciones, de suerte que raramente se deja, según la expresión clásica “encerrar en un dilema” (Lefebvre, 1972)

El ser humano es al mismo tiempo racional, emocional, cognitivo, afectivo, científico, poeta, delirante, loco y coherente. Es así como el mismo ser humano que llegó a la luna y ha explorado el espacio más distante, ha sido incapaz de resolver el problema del hambre en la tierra y sigue bombardeando la miseria, incluso en la misma zona que según los estudios actuales sirvió de cuna a la civilización humana, la que produjo los inventos más grandes hasta hoy conocidos a la raza humana: la rueda y la escritura. El mismo ser que se autopercibe como tan racional, equilibrado y profundo termina actuando como un infante profundamente inmaduro ante un conflicto con un hermano, un colega o un hijo. Tal como sostiene Morin (1999), el ser humano es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador.

Por lo anterior, tenía profunda razón Wallon cuando clamaba por una educación que liberara al ser humano y que entendiera que el fin último de toda educación debería ser la de fomar un ser más libre para pensar, sentir y actuar. En sus propias palabras y formulando el lineamiento para la educación en la Francia de la postguerra, afirmó:

“Queremos desarrollar en todos un alto grado de conciencia moral e intelectual, de tal forma que cada uno pueda elegir lo mejor posible sus opiniones, su manera de vivir, de pensar, de comportarse. Queremos respetar ante toda la independencia del hombre, queremos que cada individuo se responsabilice de lo que cree y de lo que hace” (Wallon, 1987)

Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento

Las reflexiones que hemos realizado hasta el momento sobre la interestructuración deberían generar cambios sensibles en los contenidos y en los enfoques para trabajar la lectura y la comprensión en la escuela. Veamos sintéticamente cada uno de ellos.

La tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer *el papel activo que cumple el lector en todo proceso de*

lectura (De Zubiría, 2006). De esta manera, leer 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, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques heteroestructurantes o en Pedagogía Conceptual (De Zubiría, M. 1996). Esto es así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto. Tal como lo señalaron, sucesivamente, Piaget, para entender el conocimiento humano, Kuhn, para comprender las revoluciones científicas, y Ausubel, para interpretar los aprendizajes, *los conceptos previos cumplen un papel central en la representación mental*. Y tal como puede inferirse de las reflexiones vigoskianas, existe una profunda relación entre la lectura y el pensamiento, lo cual permite pensar que al mismo tiempo leemos de manera inductiva y deductiva. Se lee de manera inductiva o en un lenguaje coloquial, de “abajo” hacia “arriba”: de las letras a las palabras, las oraciones y los párrafos. Pero al mismo tiempo leemos de manera deductiva. Verificando hipótesis de manera predictiva, rastreando los supuestos y validando nuestras intuiciones; es decir, coloquialmente, de “arriba” hacia “abajo”.

Por lo anterior, la lectura y la escritura deben ser entendidas como competencias psicolingüísticas y por lo señalado en páginas iniciales de este capítulo, deben ser vistas como competencias sociolingüísticas

De allí que sea equivocado considerar la lectura como un simple proceso decodificador (De Zubiría, M., 1996). Al identificar lectura con decodificación, estos autores desconocen el papel decisivo que cumple el lector en dicho proceso. Leer consiste en convertir el texto en una breve estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto.

Como afirma Van Dijk, todo texto puede ser reducido a un conjunto de proposiciones, dado que las palabras y las oraciones “envuelven” las ideas y las proposiciones. En sus propios términos: “Una proposición es el significado que subyace en una cláusula u oración simple” (Van Dijk, 1997). Esta postura, retoma el planteamiento estructuralista, formulado en este caso por Chomsky, el cual diferencia entre una estructura profunda y otra superficial en todo texto (Chomsky, 1977). Para Van Dijk, las proposiciones de un texto están organizadas en una microestructura y ésta se articula con la estructura cognitiva del lector. De allí que leer sea siempre un proceso interactivo y dialogante y no simplemente un proceso para convertir “códigos en proposiciones”. Es por ello que, dependiendo de sus intenciones, necesidades, conocimientos, conceptos, actitudes, deseos, sentimientos y competencias cognitivas, diversos lectores leen de diversa manera un mismo texto. Orientados por nuestros intereses, leemos unos temas, captamos ciertas cosas y enfatizamos algunos aspectos. Al leer, verificamos hipótesis,

revisamos nuestras ideas, diferenciamos nuestros conceptos y dialogamos con el autor y no simplemente “decodificamos textos”.

En una segunda acepción de la dimensión cognitiva y ligada con la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento, un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias.

Para comprender ello conviene retomar la tesis central de David Ausubel (1983 y 2002) sobre el aprehendizaje. Tal como demostró ampliamente la Teoría del Aprendizaje Significativo, la principal variable que incide en el aprendizaje tiene que ver con la presencia de conceptos claros y diferenciados en la estructura cognitiva del estudiante. De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos. En sus propios términos:

“El aprendizaje y el olvido de carácter significativo dependen, en primer lugar, de relacionar material nuevo y potencialmente significativo con ideas pertinentes de la estructura cognitiva del estudiante y, en segundo lugar (y en ausencia de sobreaprendizaje), de la posterior pérdida espontánea y gradual de la disociabilidad de los nuevos significados adquiridos mediante esta interacción”. (Ausubel, 2002)

En palabras más hermosas y literarias, pronunciadas por el premio Nóbel de Literatura de 1982, para describir el recuerdo y no solo el aprendizaje:

“La vida no es la que uno vivió sino la que recuerda, y cómo la recuerda para contarla” (García Márquez, 2003)

Los conceptos para Aristóteles

Pero si aprender es ligar conceptos nuevos y conceptos previamente formados, es indispensable caracterizar qué es un concepto. Para Aristóteles, un concepto está constituido por el género y la diferencia específica o característica esencial. De esta manera se entenderá el *hombre* como un animal-racional, el *perro* como a un canino que ladra; el cuadrado como un rectángulo cuyos cuatro lados miden igual y se cortan en ángulo recto, y la familia, como una institución social establecida a partir de los vínculos de sangre.

El género y la diferencia específica resultan ser la manera más generalizada, pertinente y clara de definir un concepto. Se requiere precisión y rigor para que, efectivamente, corresponda al género inmediatamente superior y para que la característica señalada constituya un aspecto esencial y no un atributo externo asociado a la funcionalidad o a características secundarias.

Trabajando sobre los tipos de generalización, Davidov ratifica que este tipo de conceptualización es la más adecuada. Sin embargo, destaca que no siempre es fácil identificar la característica esencial y que siempre exige precisión sobre el género que contiene al concepto. Al respecto, dice:

“No cabe pensar que para definir el concepto exista un solo grupo de atributos substanciales: la elección de los rasgos esenciales – para formar la definición– en el conjunto de los atributos no es unívoca”. (Davydov, 1979, 29)

Una cita adicional de Luria puede ayudar a comprender el concepto de definición aristotélica señalado:

“Cada palabra no sólo designa un objeto, sino que aísla su característica esencial. Esto se puede ver fácilmente si analizamos la raíz de la palabra... esta función analítica o abstractiva de la palabra es más fácil de ver en las palabras compuestas de más reciente aparición... teléfono, televisor” (Luria, 1980).

Una variante de la conceptualización aristotélica se presenta cuando, dado el género, se recurre a otros miembros de la misma clase para precisar sus diferencias. Es decir, cuando definimos un concepto a partir de sus diferencias esenciales con otros miembros del mismo género. Señalemos, como ejemplo ilustrativo, una definición de animal por oposición a la de ser humano, formulada por Merani, y la cual nos sirve para ratificar la cultura como elemento esencial diferenciador entre animales y animales racionales:

“El animal [por oposición al ser humano] percibe la realidad únicamente como individuo, aunque sea gregal; cara a cara podríamos decir, de manera directa, sin que intervenga la experiencia del grupo. Cada individuo es responsable de su experiencia, cuyos resultados mueren con él” (Merani, 1979).

En una tercera acepción de la dimensión cognitiva tendríamos que referirnos a los procesos de pensamiento o competencias cognitivas.

De acuerdo con los enfoques contemporáneos posteriores a Piaget, el pensamiento involucra tanto los instrumentos de conocimiento como las competencias cognitivas. Como sostiene Carretero para el área de las ciencias sociales, pero que evidentemente podría ser transferido a cualquier ciencia:

“En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos ambos aspectos: habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial” (Carretero, 1987).

Esto quiere decir que para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

De esta manera y trabajando con jóvenes, lo esencial es abordar temáticas posibles de carácter hipotético y a partir de allí razonar de dos maneras: inductiva y deductivamente¹². Un razonamiento inductivo es aquel que marcha hacia niveles de generalidad cada vez mayores, al tiempo que un razonamiento deductivo marcha hacia niveles de generalidad cada vez menores. Como mostró Piaget, el pensamiento formal opera en dos direcciones: de lo general a lo particular y de lo particular a lo general. El primer caso se conoce como deducción; en él se aplican leyes de carácter general a situaciones particulares. El caso contrario es el que conduce a generalizaciones graduales a partir de situaciones inicialmente particulares. Procedimiento este último muy importante en la formulación de las leyes físicas de los siglos XVI y XVII.

El cambio en las relaciones entre el estudiante y el docente

En una escuela en “tercera persona” el docente centraliza el poder y la palabra. Él habla y prescribe, mientras que el estudiante acata y calla. La misión del alumno es la de escuchar, atender, repetir y obedecer. De allí que, con frecuencia, el maestro le explica al padre de familia que su hijo no cumplió los objetivos, ya que “se distrae en clase”, “no trae las tareas”, “no atiende”, “no cumple” o “no obedece” lo que se le indica. Supuestamente es el niño el que reprueba el año y la responsabilidad recae exclusivamente en él. La función del maestro es enseñar y se supone que él siempre cumple con sus responsabilidades a cabalidad.

Por el contrario, en la escuela autoestructurante el maestro diluye su función y se convierte en un guía, en un facilitador, o más aun, en un acompañante del estudiante. La dinámica recae sobre este último, ya que se supone que el estudiante inventa, descubre y construye sus propias explicaciones. Desaparecen las tareas, los ejercicios y las lecturas; y se recurre a la acción, al taller y al trabajo por proyectos guiados por las motivaciones infantiles.

Un modelo dialogante necesariamente tiene que redefinir las funciones y las relaciones de estudiantes y de docentes. De esta manera, le asigna al maestro la función esencial de mediador de la cultura. Él planifica, organiza, selecciona jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Él debe garantizar que dichos propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de

¹² Es cierto que con jóvenes se puede trabajar sobre hechos reales. Sin embargo, hay que entender con Piaget que lo real es solo uno de los campos de lo posible. Y, en segundo lugar, hay que reconocer que, tanto Escuela Tradicional, como los enfoques en “primera persona”, han hecho creer que solo es posible trabajar lo real y con ello han reducido lo posible exclusivamente a su dimensión real.

desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo, como socioafectivo y su función esencial será la de favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante. Para ello, una condición indispensable es que sus niveles de desarrollo del pensamiento, de formación valorativa y de comprensión lectora sean altos, dado que solo así podrá impulsar a sus estudiantes a lograr dichos techos. Si él, por ejemplo, careciera de competencias inductivas, deductivas o argumentativas, muy seguramente no podría impulsar dichas competencias en sus estudiantes. De la misma manera, si no ha accedido a un nivel de comprensión lectora que le permita captar matices, formular hipótesis o hacer una evaluación crítica de los textos, muy difícilmente podrá llevar a sus estudiantes hacia una lectura interpretativa y crítica¹³. Otra condición es que pueda realizar un seguimiento completo e integral del estudiante para que pueda partir de allí para trabajar su zona de desarrollo potencial, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y práxico.

Pero las relaciones del estudiante también cambian. En esencia, estudiar de manera activa es la función primaria del estudiante. Y por ello deberá preguntar, tomar apuntes, exponer, dialogar e interactuar con el saber, los compañeros y los docentes. Pero cada una de estas actividades requiere redefiniciones frente a lo realizado tanto por los modelos autoestructurantes como por los heteroestructurantes. Por ejemplo, si al tomar apuntes lo hace de manera reflexiva y crítica, ello favorecerá su aprehendizaje; pero si lo hace de manera rutinaria, la toma de notas lo distraerá de la actividad cognitiva esencial: comprender y aprehender.

El diálogo grupal en forma de mesa redonda, lectura y trabajo en equipo es ideal para favorecer el desarrollo. La discusión y la cooperación entre compañeros los enriquece a todos, así como es favorable la explicación de un compañero a otro, ya que los estudiantes están en una edad de desarrollo cercana entre sí y ello le permite a un joven acercarse a explicaciones que están dadas en un lenguaje y un contexto emocional y cognitivo más próximo a sí mismo. No es necesario que sea siempre así, pero sí es muy favorable el que un estudiante se acerque a diverso tipo de explicaciones y que algunas de ellas provengan de los mismos estudiantes. Como señala Ausubel, la reiteración de las explicaciones en contextos diversos es esencial en el aprendizaje significativo. Los trabajos de Mugny y Doise demuestran que la interacción social es un factor positivo para el desarrollo intelectual cuando aparece entre ellos un conflicto cognitivo, dado que *la inteligencia es siempre una construcción social* (Mugny y Doise, 1983).

El proceso dialogante y por niveles deberá formar un individuo más autónomo que tome decisiones sobre su proceso, que cuente con mayores grados de autoconciencia en torno a sus procesos y que cualifique la planeación de sus actividades; para ello es esencial que sea eliminada la arbitrariedad propia de un modelo heteroestructurante. La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones

¹³ ¿Qué resultados cree que han obtenido sobre el desarrollo de las competencias argumentativas, propositivas, sintéticas e interpretativas, los pocos estudios que se han realizado y que han tratado de correlacionar el nivel alcanzado por los docentes con los niveles alcanzados por los estudiantes bajo sus orientaciones?

que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág. 71). Asimismo, es necesario que la ausencia de direccionalidad propia de los modelos autoestructurantes sea superada, ya que “si se trabaja sin maestro, las tentativas acaban justo en el momento en que el trabajo debería comenzar” (Alain, citado por Not, 1992). Para ello nunca hay que olvidar que la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y maestros en la interestructuración nunca es simétrica. Cada uno mantiene relaciones activas y diferentes. El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquél.

Las implicaciones didácticas de un Modelo dialogante

Las metodologías y didácticas son también profundamente modificables por el modelo pedagógico adoptado. Es así como los modelos heteroestructurantes suelen recurrir a metodologías expositivas y magistrales, al tiempo que los modelos autoestructurantes privilegian el taller, la excursión, el experimento, el laboratorio, la visita y el museo y debilitan considerablemente la lectura, el diálogo y la exposición docente.

Las metodologías interestructurantes están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprehendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante. De allí que recurran al diálogo desequilibrante para generar desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con los que llega el estudiante, pero también valoran la necesidad de la exposición docente, siempre y cuando ella presente la búsqueda intencional de la comprensión, la trascendencia y la mediación del significado y no esté concentrada en la rutina y la mecanización, como lo buscaron los enfoques tradicionales (Feuerstein, 1995).

Como queda relativamente claro desde Sócrates, sólo quien es confrontado y en realidad duda de su verdad, asume una actitud positiva ante el aprehendizaje, ya que quien cree entender y comprender no pone en duda sus explicaciones y no requiere modificar sus esquemas interpretativos. De allí que sean precisamente las contradicciones que nos plantean las nuevas ideas formuladas, en especial por los docentes y los compañeros, las que nos generen la necesidad de revisar los esquemas propios. En ocasiones dicha revisión puede provenir de nuestra propia praxis o de la reflexión sobre las propias experiencias y de nuestra confrontación con la realidad objetiva; pero es mucho más común que los cambios de esquemas provengan de diálogos con maestros y compañeros; en especial, en niños y jóvenes. El desequilibrio que dicha situación genera es lo más próximo al concepto de motivación, dado que casi nadie puede permanecer un largo tiempo en una situación de incertidumbre y ambigüedad y por ello, el desequilibrio suele actuar como un impulsador, como un nuevo reto para avanzar cognitivamente¹⁴. En este sentido, las mesas redondas, las lecturas colectivas, los debates y los

¹⁴ Hace cerca de dos décadas, esta idea fue desarrollada por el autor en un texto en el que se caracterizaban estrategias didácticas interestructurantes (De Zubiría M y J., 1989, Capítulo IV)

seminarios, son excelentes maneras para favorecer el diálogo constructivo y para generar condiciones y actitudes muy propicias ante el aprehendizaje.

Así mismo, el aprehendizaje de unos conceptos que fueron contruidos por fuera de la escuela en el ámbito científico, requiere de dinámicas interactivas que confronten y generen diálogo con los conceptos que previamente habían aprehendido los estudiantes y demanda de estrategias que los coloquen a ellos y a los docentes en permanente actividad reflexiva. De allí que las estrategias del seminario, la mesa redonda, la lectura colectiva y reflexiva, o la investigación dirigida, entre otras, sean en mayor medida aprovechadas cuando estén precedidas de explicaciones del docente, cuando exijan lecturas previas y cuando cuenten con la debida intervención del docente antes, durante y después de su desarrollo, siempre y cuando ésta no conduzca a debilitar la participación y reflexión del estudiante y la de sus compañeros.

Por otra parte, el estudio de obras culturales esenciales en la historia humana es muy positivo, en especial cuando las temáticas abordadas vinculen afectiva y cognitivamente a los jóvenes y siempre y cuando la preparación previa por parte del docente sea la adecuada y la contextualización histórica, social y cultural sea pertinente. La modelación y la permanente exigencia de releer, reescribir y reelaborar, son condiciones esenciales para alcanzar mayores niveles de cualificación, pero deben estar acompañadas de observaciones, reflexiones y orientaciones claras, pertinentes y constructivas. Por ello son tan esenciales cuando se trata de revisar proyectos, creaciones y objetos.

En el trabajo científico, la investigación suele ser una opción y un techo ideal por alcanzar. Sin embargo, ello sólo es posible con muy altos niveles de mediación en la formulación de la pregunta, en la selección de las variables, en el diseño, en el marco conceptual y en la revisión de antecedentes. Solo mediante un papel activo y directivo del docente, es posible que un reto complejo, como el que implica acercarse a la creación de conocimientos, sea posible. La idea, sustentada con mucha fuerza en nuestro tiempo, de considerar a los estudiantes como investigadores, puede parecer seductora y atractiva, en especial para maestros jóvenes; sin embargo, es muy débil teóricamente, dado que resulta muy poco creible – como sostienen los enfoques constructivistas - que un estudiante actúe ante el conocimiento de manera similar a como lo hace un investigador de punta. La diferencia esencial entre los dos está en la mediación intencional, trascendente y significativa que ejerce el buen docente en el caso del estudiante, mediación con la cual no puede contar el investigador. En consecuencia, decir que el estudiante inventa y contruye teorías es atractivo y simpático, pero carente de realidad. Por ello, conviene seriamente preguntarse con Solomon si en realidad son los alumnos asimilables a los investigadores científicos de punta. (Solomon, 1989). Y la respuesta muy seguramente tiene que ser que no.

Así mismo, un trabajo orientado por un modelo pedagógico dialogante exige comprender el aprehendizaje y el desarrollo como un proceso que se realiza por niveles de complejidad creciente. Para ello, la temática a trabajar deberá conocerse con antelación y justificarse de manera amplia y clara ante el estudiante. Solo así ganamos en trascendencia, condición esencial de una

mediación de calidad (Feuerstein, 1994). La temática deberá dividirse en niveles de profundidad y no de extensión como ha sido dominante en la Escuela Tradicional y las diferencias entre cada uno de los niveles deberán ser claras para los estudiantes con anterioridad a su realización.

Organizar las temáticas por niveles de complejidad y profundidad diferenciados contribuye de manera sensible a fomentar la autonomía de los estudiantes, favoreciendo la organización del tiempo por parte de éstos, la planeación, la programación y la selección de metas a corto y mediano plazo, respetando de manera clara y decidida los ritmos individuales de aprehendizaje, desarrollo, estudio y trabajo.

En este sentido resulta muy positivo el trabajo adelantado a nivel mundial al organizar los resultados de las pruebas Pisa (2000 y 2003) por niveles de complejidad creciente; o lo realizado en nuestro país en las pruebas Saber o en el propio ICFES, o la organización por niveles adelantada en el Instituto Alberto Merani (IAM, 2000).

Mientras que en la educación tradicional la definición de los plazos para entregar trabajos y tareas o presentar evaluaciones son fijados por el profesor de manera arbitraria, subjetiva y espontánea y, de otro lado, en los enfoques autoestructurantes se tienden a eliminar las lecturas, las tareas y los trabajos, en un modelo dialogante que organice y respete los niveles propios del aprehendizaje y el desarrollo, debe existir una definición previa, la cual no deberá ser violada por parte del profesor ni por parte del estudiante; dicho proceso debe delimitar con antelación los techos correspondientes a cada uno de dichos niveles.

Por otra parte, la formación valorativa es necesario realizarla también a nivel disciplinar, y no solamente transdisciplinar como ha sido sustentado con tanta fuerza en las reformas educativas implementadas recientemente en diversos países del mundo. Un área especial, ayuda a pensar y construir los contenidos los textos y las estrategias que nutrirán el trabajo transversal jalonado desde valores y hacia las diversas áreas. Un área como la señalada, ayudaría al estudiante a enfrentarse a su propia historia y biografía, a sus raíces y relaciones, a los orígenes de sus actitudes y valores; y sería el cimiento de la construcción de un proyecto de vida personal y social.

Guiados por estos principios, pusimos en práctica de manera innovadora en el Instituto Alberto Merani un trabajo disciplinario, transdisciplinario y extracurricular, en torno a la formación valorativa y la hemos sometido a seguimiento e investigación durante sus dos décadas de vigencia¹⁵.

Según lo anterior, a nivel disciplinar se favorece la formación de un proyecto de vida individual con dimensiones y alcances sociales. A nivel extracurricular se han puesto en práctica estrategias innovadoras para favorecer la comprensión, la sensibilidad y la práctica valorativa. Mediante dichas prácticas

¹⁵ Para ver sus sustentación, su desarrollo y sus características, consultar el texto escrito por dos hermanas y una colega (De Zubiría, X y otros, 2002) y para conocer algunas de las investigaciones que validan la experiencia consultar (De Zubiría y otros, 2003)

se entrega la dirección de la institución al grupo de estudiantes mayores y ellos nombran libremente sus directivas y docentes durante cuatro veces al año; y se favorece la socialización de sentimientos en días especiales. Teniendo una comunidad de menos de 400 estudiantes, en solo uno de ellos circulan 16.000 mensajes afectivos cuando se invita a los niños a que expresen emociones y afectos a otros niños y jóvenes de manera esencialmente libre¹⁶. Estas son prácticas y estrategias metodológicas que ayudan a sensibilizar a los jóvenes bajo nuestra formación¹⁷.

De otro lado, las actitudes son evaluadas por los docentes y compañeros e intervenidas pedagógicamente de manera continua asignando a ellas una importancia tan alta como la demandada al trabajo académico. La evaluación permite el seguimiento personal, familiar e institucional de las actitudes y ayuda a tomar las medidas necesarias cuando comienzan a detectarse los problemas. La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva, y teniendo en cuenta ello hay que abordarla de manera intersubjetiva, dado que la intersubjetividad es la mejor manera, hoy por hoy, de acercarnos a lo objetivo. Por su parte, las intervenciones actitudinales, favorecen la conciencia y la reflexión personal y colectiva, individual, grupal y mediada sobre las actitudes.

Lo más importante de este proceso es que en el Instituto Alberto Merani desde hace seis años venimos recibiendo niños de diversas capacidades intelectuales, pero con adecuado nivel en los intereses por el conocimiento y la autonomía. La conclusión es impactante: los resultados en las pruebas de pensamiento e interpretación aplicadas por el Estado colombiano a los 570.000 egresados de la educación media, ubican a los egresados del Merani, independientemente de sus capacidades intelectuales, en el Primer lugar nacional para el acumulado entre el año 2000 y el 2005 entre las 50.000 instituciones educativas (Portafolio, marzo 30 de 2006). Con lo cual podemos concluir que para tener éxito en la vida académica, es mucho más importante presentar actitudes favorables, contar con una familia resonante y buenos currículos, docentes y textos, que tener capacidades intelectuales altas. Con ello, hemos ratificado, después de seis años de seguimiento, una de las conclusiones centrales de las teorías de punta de la inteligencia a nivel mundial.

En consecuencia, padres y maestros somos factores esenciales para detectar a tiempo las capacidades, los talentos, las motivaciones y las posibilidades de los jóvenes. Así mismo, compartimos la responsabilidad, si estas potencialidades se desarrollan o no. Sin padres y maestros no hay detección de las potencialidades, y sin mediación no hay desarrollo, como demostró Feuerstein dramáticamente al ver cómo las capacidades se deterioraban ante

¹⁶ Recientemente un niño de siete años se acercó a mi oficina (en mi oficina los niños son los únicos que no tienen que pedir cita) y soyozando me dijo: “Yo creía que nadie me quería y ahora se que hay por lo menos diez y seis niños y profesores que me quieren”. Eso lo decía mostrándome diez y seis mensajes afectivos recibos ese día.

¹⁷ La idea de dedicar un día al afecto exclusivamente surgió en la clase de relativismo social, la cual estaba en ese momento bajo la orientación de la profesora Luz Stella Guarín. Siendo este el germen, el día se ha enriquecido en las diez oportunidades que lo hemos celebrado hasta el momento.

la ausencia de mediadores de calidad de la cultura para los niños y jóvenes judíos antes y durante la Segunda Guerra Mundial (De Zubiría, 2002). Esto implica que la inteligencia analítica, la valorativa y la práxica son altamente variables y que dependerá fundamentalmente de los maestros y de los padres el que se alcancen niveles altos o bajos en cada una de las inteligencias. Para lograr el desarrollo, hoy en día, un modelo pedagógico Dialogante tendría la última palabra y, en mayor medida, si reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción. Éste es el esfuerzo que hemos venido haciendo en el Instituto Alberto Merani, en especial desde que después de los resultados obtenidos en las investigaciones y seguimientos realizados concluimos necesario abandonar varios de los postulados iniciales de la “Pedagogía Conceptual” y decidimos abrir la institución a niños de todas las capacidades intelectuales, asignar un papel más activo al estudiante en el proceso de aprehendizaje y lectura, involucrar en mayor medida las categorías de lo complejo, lo sociocultural y lo dialéctico, reconocer nuevos elementos en las tesis de Merani, Vigotsky y Wallon y lograr conformar un equipo mucho más estable y dialogante de maestros.

Para profundizar:

ANDRADE, G. (2006) Fundamentación y lineamientos para el trabajo valorativo. Bogotá: Material impreso.

AUSUBEL, D. Hanesian, H. y Novak, J. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 2da. edición.

BUSTOS, F. (1994). “Peligros del constructivismo”. *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores. Julio 1994.

CARRETERO, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: Editorial Luis Vives.

CARRETERO, M. y otros. (1987). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Visor.

COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1996). “¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?” Madrid: *Cuadernos de Pedagogía*, marzo 1996.

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*. Bogotá: 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.

_____ (2005). *Inteligencias, talentos y educación*. Bogotá: Coedición del Instituto Alberto Merani y la Gobernación del Valle del Cauca.

_____ (2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

_____ (2006b). *Los modelos pedagógicos contemporáneos*. 2ª edición. En prensa. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

DE ZUBIRÍA y otros (2006). *¿Cómo formar el talento?*. Cali. Coedición de la Gobernación del Valle del Cauca y el Instituto Alberto Merani.

DE ZUBIRIA, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.

DE ZUBIRIA, M. y DE ZUBIRÍA, J. (1989). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

DE ZUBIRÍA, X y otros (2004). *Una propuesta para la formación valorativa. La experiencia del Instituto Alberto Merani*. Bogotá: Ediciones del Instituto Alberto Merani.

FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X

KOHLBERG y otros (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Madrid: Gedisa.

MERANI, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.

_____ (1976). *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Buenos Aires: Grijalbo.

_____ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.

_____ (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires: Grijalbo.

_____ (1982). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Grijalbo.

_____ (1983) *Historia ideológica de la psicología infantil*. Buenos Aires: Grijalbo.

MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____ (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

MUGNY y DOISE (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México: I Trillas.

NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra . edición en español.

_____ (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.

PERIÓDICO PORTAFOLIO. Bogotá: Marzo 30 de 2006

REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.

VIGOTSKY, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor.

VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

_____ (1991) *La ciencia del texto*. Madrid: Editorial Paidós. 5ª edición.

_____ (2004). "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso Autobiografía académica y notas bibliográficas"; en: *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica nacional. Bogotá. Primer semestre de 2004.

VASCO, Carlos (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusión o realidad?*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.

WALLON, H. (1984). *La evolución sicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.

_____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.