

Bloque 3: INSTRUMENTOS PARA EL DISEÑO Y GESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN.

1) Teoría educativas

Un poco de historia nos ubica en el hilo de la complejidad del tema educativo:

Introducción

Avanzar sobre la idea de corrientes educativas implica pensar que hay un hecho educativo en primer término. Alguien que transmite; el Educador, alguien que recibe, el Educando, y algo a transmitir: el Contenido.

El que transmite o da o explica o se hace cargo de la situación de traslado del conocimiento lo llamamos "Maestro" (aquel que sabe dos veces más.)

A quien se destina la transmisión, que desea o debe adquirir el conocimiento o saber lo llamamos "Alumno", (A-Lumus o Sin luz.)

Conocemos muchas formas más de llamar a los actores de este drama: educandos, a lo que corresponde educador; estudiantes corresponde docente; Aprendices y enseñantes. Según llamemos a los actores estamos expresando nuestra concepción del proceso.

Esta es una forma sencilla de ver como las diversas corrientes educativas han impregnado desde su forma de pensar el acto de enseñar y en correspondencia su visión del hecho de aprender. Hoy sabemos que el aprender tiene sus propias reglas. Que los niños pasan por diversos avatares de crecimiento que establecen esas reglas de forma evolutiva. Y también sabemos que los adultos aprenden de formas variadas aunque con ciertas características que los distinguen. También sabemos que hay formas de facilitar o dificultar este proceso. Pero lo fundamental que sabemos es que el Enseñar y el Aprender por más que se den en la misma situación de tiempo y espacio, **son procesos diferentes.**

A modo de ejemplo, todos podemos dar cuenta de situaciones personales en las cuales se nos ha tratado de enseñar cosas que no hemos aprendido o solo hemos procesado un pequeño porcentaje de lo que se nos ha ofrecido o que en realidad hemos aprendido mucho pero de cosas que no eran los contenidos a aprender.

Un poco de Historia

Cada cultura tuvo sus propias estrategias y sus propios modos y espacios de transmitir aquello que consideró válido y valioso.

Arrancaremos por Grecia, ¿Por qué? Porque de ellos tenemos registro de actos educativos. Ellos tenían una visión privilegiada del hecho educativo y han dejado rastro de ello en la cultura. Lo pensaban como un proceso, como algo orientado con intencionalidad.

La intención era no sólo la transmisión sino la búsqueda del mejoramiento. Las nuevas generaciones eran formadas para cumplir con variadas intenciones (ser guerrero, ser artista, ser



músico) que tenían que ver con el lugar que a ocupar en al sociedad. Así mismo estas intenciones tenían que ver con valores a cuidar y cultivar, básicamente la búsqueda de la Verdad y como consecuencia la Belleza.

Otra intención tenía que ver con la misma cultura que habían generado. En los cimientos de su construcción social estaba el logro que los hizo famosos, la "Democracia", la vida Política (Polis, ciudad)

El concepto de política era el concepto de participación en la "cosa pública", para eso y para no retroceder en los logros sociales y culturales que se cimentaban en la Libertad, es que se Educaba (Ed: - ducere: Conducir hacia... origen latino) a las nuevas generaciones.

Pedagogía, la disciplina de los niños, Pedagogo, quien domina la disciplina de los niños. La riqueza de vocabulario nos lleva a la riqueza del pensamiento, a cuanto se ha pensado en ello, evidentemente los griegos pensaron mucho en este tema, no en el como enseñar, esta es una preocupación posterior, sino en el que enseñar y para que hacerlo.

El devenir nos lleva a los romanos, vecinos belicosos y poderosos. Guerreros y conquistadores. Sumamente prácticos, reconocieron las bondades que muchos de los procesos culturales griegos habían alcanzado, y los asumieron de una forma sencilla, tomaron como esclavos a los filósofos y pedagogos y se los llevaron para Roma a que hicieran lo que les era propio, enseñar. Importaron el modelo sin cambios ni modificaciones, excepto por supuesto que los docentes no eran Libres. Pretendieron que los griegos aplicaran el "para que " de la educación, así sin más en Roma.

Por esto algún autor dice que la Docencia y el docente nacen "esclavos". Esta visión esclava no es solo un avatar histórico, es también la visión de Herramienta, de instrumento, de cosa, del mismo docente y del proceso educativo.

Durante la larguísima Edad Media, la actividad educativa es mayormente ejercida por los monjes y sacerdotes.

La enseñanza griega del "para que" es comprendida por la Iglesia, por otra parte agrega la idea que el saber es Poder. El pasaje por las manos de los monjes da a la Educación su impronta eclesial. Un ejemplo de esto es el silencio, la disciplina, etc. y algunos otros matices que perduran en algunas instituciones.

Que las escuelas fueran palatinas, o estuvieran en las catedrales o fueran monacales o que la enseñanza fuera en latín o sobre la base de transmisión oral, ya que había pocos textos (Estos eran tan valiosos que se concentraran sólo en algunas bibliotecas) o que predominara el concepto escolástico¹; todas estas dificultades no implicaron un detenimiento en el avance de los procesos educativos. La autoridad de Dios y el ejercicio de la razón; no implicó que el movimiento del conocimiento no creciera y se expandiera por toda Europa.

Precisamente es en esta época que surgen las Universidades. Surgen de las escuelas catedrales, por una asociación de profesores y alumnos.

Tienen determinados privilegios: derecho a huelga, autonomía jurisprudencial, no pagan impuestos y derecho a conceder grados y licencias para enseñar. Estos eran concedidos por Reyes o Papas.

Como ejemplo citaremos a:

¹ Filosofía de la Edad Media, cristiana, árabe y judaica, en la que domina la enseñanza de las doctrinas de Aristóteles, concertada con las respectivas doctrinas religiosas. Espíritu exclusivo de escuela en las doctrinas, en los métodos o en el tecnicismo científico.

1. La Universidad de Bolonia (1158): centro de estudio de Derecho. Surge como corporación de estudiantes.
2. La Universidad de París (1207): son profesores que se separan de la escuela catedral de París.
3. La Universidad de Oxford (1215): surge como un desprendimiento de la Universidad de París.

Es bastante evidente que la Universidad surge como un espacio que clama por la autonomía de no solo docentes y estudiantes sino como un espacio de producción de saberes.

De ningún modo el como enseñar es una problemática para estos maestros. Hacia 1600 y con Comenio, es que la problemática de educar a muchos y no sólo a algunos, plantea algún tema metodológico.

Recién en esta época, y dentro del marco de lo eclesial, aparece el problema del: **¿Cómo enseñar?**

La primera respuesta surge de **Jan Amós Comenio** 1592-1670

Antecedentes:

- ✓ *Teólogo, Filósofo y Pedagogo* nacido en la actual República Checa.
- ✓ Un hombre cosmopolita y universal, convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre.
- ✓ Se le conoce como el *Padre de la Pedagogía*, ya que fue quien la estructuró como ciencia autónoma y estableció sus primeros principios fundamentales.

1640: Aparece la versión LATINA de **DIDÁCTICA MAGNA**, que lo lleva a que lo conozcan en toda Europa. Aparece su fama de HUMANISTA.

Este pensador por primera vez instala la idea de que los niños necesitan cierto modo diferente de aprender. Produce los momentos de esparcimiento, que luego se llamaron “recreos”, y la idea de los “materiales didácticos” y los textos adecuados para ser manejados por los niños.

A partir de aquí y resumiendo mucho, la educación va participando de la concepción que la humanidad va teniendo respuesta a la pregunta **¿Qué es el Hombre?**

Significativamente:

La finalización de la Edad Media, y su cosmovisión Teocéntrica, el paso por el renacimiento, y el arribo a la edad de la Razón, vuelve a poner sobre la mesa la pregunta **¿Qué es el Hombre?**

Para la edad de la razón la Revolución Francesa y la difusión de los ideales de Igualdad, Libertad y Fraternidad, da un vuelco en la concepción del hombre que hace poner la mirada en la enseñanza.

Principalmente ligada a esta pregunta filosófica van apareciendo teóricos de la educación. Podemos citar a modo de ejemplo a:

JUAN JACOBO ROUSSEAU

Nació en Ginebra (Suiza) en 1712. Su madre murió al nacer él y fue educado por su padre, quién lo hizo de manera irregular y basando la enseñanza en la lectura intensa de novelas. A los 10 años quedó a cargo de unos tíos y fue educado por el párroco Lambercier. Luego trabajó con un tío y llega a ser escribiente judicial. Posteriormente trabaja con un artista grabador de quién se escapa debido a los malos tratos que recibía. Se establece en París en 1741, en donde toma contacto con escritores y educadores como Montaigne, Fenelón y Locke, quienes ejercieron sobre él gran influencia.

En 1762 escribe el "Contrato Social" y "El Emilio, O de la educación". El "Emilio" fue condenado por el arzobispo de París, por lo que tuvo que irse a Inglaterra. Vuelve a Francia en 1770. Muere en París en 1778.

EL NATURALISMO PEDAGÓGICO

Rousseau plantea la naturaleza educable del ser humano y que esa educación del ser humano debe llevarse a cabo en contacto íntimo con la naturaleza.

Algunas de sus ideas:

- El hombre ideal es feliz, bueno, libre y claro, y ese ideal sólo se puede desarrollar con el auxilio de la naturaleza.
- El alumno adquiere por intuición sus conocimientos.
- La educación constituye un desarrollo natural que procede de adentro hacia afuera.
- La educación debe atender el aspecto físico, intelectual, moral y de la vida afectiva. Debe ser integral.
- La educación religiosa no debe ser confesional y debe realizarse en la edad de la razón.
- Diferencia la educación de los niños de la de los adultos. Dice que la infancia tiene sus propias reglas.
- Propone un nuevo modelo pedagógico y una moral educativa para la creación de ciudadanos libres y pensantes.

Interesante recordar que es la época del Iluminismo², la diosa razón, el contexto histórico es, como ya habíamos dicho, el de la Revolución Francesa.

La Revolución Industrial impone sus propias reglas de juego. Ahora se necesita que las fábricas tengan operarios dóciles que cumplan horarios y tareas rutinarias y fragmentadas.

La educación que ya había comenzado a ser masiva en la Revolución Francesa comienza a ser pública y en algunos casos hasta obligatoria. Es imperiosa la alfabetización y la escuela puede ayudar a generar ciertas actitudes necesarias para un orden social.

Vamos viendo como cada edad y cada cultura va modificando la idea de educación:

² Iluminismo: Ver./ Se denomina Ilustración o Siglo de las luces a la corriente intelectual de pensamiento que dominó Europa y en especial Francia e Inglaterra (donde tuvo su expresión más enérgica) durante casi todo el siglo XVIII y que abarca desde el Racionalismo y el Empirismo del siglo XVII hasta la Revolución Industrial del siglo XVIII, la Revolución Francesa y el Liberalismo. La expresión estética de este movimiento intelectual se denominará Neoclasicismo. Es un movimiento cultural que tuvo una gran influencia en los aspectos económico, político y social.



- En Grecia, buscar la verdad, filosofar, ayudar a formar el pensamiento de los ciudadanos, centrandose en adquirir una forma de pensar, democrática, ligada a la Polis (ciudad).
- En Roma instruir a la clase dominante y asegurar la continuidad económica y política.
- En la Edad Media, acercarse al conocimiento de Dios y construir el Reino de los Cielos en la tierra.
- Con la Revolución Francesa, centrarse en valores, que siendo naturales en el Hombre, se perderían en contacto con la sociedad, básicamente la Igualdad, Fraternidad y Libertad. Vuelve la idea de ciudadanía, pero esta vez no solo para algunos sino para todos, aparece la idea de Patria.
Aparece “La escuela” como edificio dedicado a la enseñanza y la educación como Institución ligada al Estado.
- Con la época industrial, la sociedad busca que en la escuela se prepare a los “ciudadanos” para la producción. La curricula se divide en materias, de contenidos más precisos, se comienza a impartir educación Técnica. El paradigma de la Eficiencia atraviesa el hecho educativo. La educación toma un cariz “Pragmático”³.

Resumiendo mucho:

A partir del siglo XIX y en correspondencia con la era industrial, la educación va siguiendo los pasos del desarrollo **de la ciencia** (heredera directa de la Edad de la Razón.)

El criterio **pragmático** y la **objetividad** necesaria para definir los objetos de las ciencias naturales (Objetivo: medible y sobre todo posible de experimentación) hacen que la educación vuelque hacia la ciencia.

Es por eso que el recorrido de la Educación se liga, en principio, a la **Psicología experimental** y más adelante a las diversas teorías del desarrollo del pensamiento, la pregunta a responder, en este tiempo, pasa a ser esta de:

¿Cómo es que el hombre aprende?

A partir de esta época podríamos explorar mucho pero a modo de síntesis y sólo para trabajar con aquellas posturas que más han influido en el desarrollo de la escuela y los aprendizajes hoy, o sea aquellas que más nos han marcado y aún hoy nos marcan, es que vamos a trabajar principalmente tres corrientes de educación:

- 1. El Conductismo**
- 2. El Constructivismo**
- 3. Los aprendizajes sociales y el Humanismo**

1.- Conductismo

³ Pragmatismo: Filosofía, Método filosófico divulgado por el Psicólogo William James, estadounidense, según el cual el único criterio válido para juzgar la verdad de toda doctrina debe fundamentarse en sus efectos prácticos. Modo de pensar y actuar que se fija sobre todo en las consecuencias prácticas de los hechos. -Diccionario Planeta, Ed. Espasa Calpe – 1999-

Haciendo historia

El conductismo tiene sus antecedentes en los trabajos de un fisiólogo ruso de nombre Pavlov que hacia fines del 1890 y trabajando con perros, logra demostrar que algunos aprendizajes se realizan a través de reflejos y que esos reflejos pueden “condicionarse”. Estos trabajos incluían poner pipetas en los estómagos de los perros, acercarles el alimento y lograr la salivación. Luego se operaba una campanilla al acercar el alimento y por último solo se operaba la campanilla sin acercar el alimento y se lograba que el perro salivara igual por la asociación que este había hecho entre la campanilla y el alimento.

No sólo en Rusia se hacían este tipo de trabajos. En Alemania Wundt (1870), en su laboratorio de Leipzig, experimentaba también con animales y en Estados Unidos Watson (1920) seguía este mismo camino.

Los tres científicos responden al positivismo⁴ de la época. Todos desean encontrar una psicología que responda a la ciencia positiva. Solo es ciencia aquello que puede ser observado, cuantificado, verificado y reproducido exactamente con los mismos resultados en cualquier situación.

Todos coinciden en centrar en la conducta el objeto observable y verificable con esta actitud se salen de la idea de experimentar con el pensamiento dado que este no es mensurable, ni cuantificado, ni se puede esperar de todos una unicidad de criterios.

En este esquema de cosas lo que pudiera acontecer fuera del esquema, Estimulo-Respuesta, sencillamente no existía, ya que no se disponía la forma de poder experimentarlo.

Esto no responde a necesidad, lo que ocurre es que al no poder verificar nada que aconteciera fuera de lo observable a través de la experimentación,- o sea el control del estímulo y la aparición de una respuesta-conducta- no se podían dar cuenta de científicidad, o sea de la “verdad”.

La idea de procesos psíquico era similar a la idea de una caja negra. Al no disponer de instrumentos para poder aislar y medir los fenómenos mentales, no podían producir datos “ciertos” sobre los procesos psicológicos.

En este estado de cosas y frente a la necesidad imperiosa de educar para las fábricas y las recientes y prósperas líneas de montaje, inventadas por el señor Ford, es que esta teoría y experimentación se transforma en teoría del aprendizaje.

Dice Watson: ... “dadnos una docena de niños bien formados y un mundo apropiado para criarlos y garantizamos convertir a cualquiera de ellos, tomados al azar, en determinado especialista, medico, abogado, artista, pordiosero o ladrón, sin importar los talentos, inclinaciones o tendencias, habilidades o razas de sus ascendientes ...” (1955).

Partiendo de la imitación y trabajando desde el concepto de estímulo-respuesta-conducta, Skinner propone una pedagogía que contemple el aprendizaje por el concepto

⁴ Positivismo: Doctrina filosófica enunciada por Augusto Comte, que solo confiere validez científica a los conocimientos que proceden de la experimentación. Rechaza los conocimientos no experimentables, los a priori y todo concepto universal absoluto. Fuente: Diccionario Planeta; Espasa Calpe.-1999-

básico de practicar y practicar. Para ello propone que los contenidos se analicen por parte de los docentes y se dividan en tantos pasos como sea posible de forma de poder ir integrándolos a través de la práctica constante. Cada paso posee una evaluación propia y el estudiante no puede pasar al paso siguiente hasta no haber tenido éxito en el precedente.

Skinner introduce el concepto de Refuerzo. Este concepto se basa en que un aprendizaje se fija cuando es exitoso, por lo tanto la propuesta es que cada paso sea lo suficientemente simple como para que el estudiante tenga éxito y en la evaluación pueda ser “reforzado” con una buena nota.

Para Skinner la actividad del docente tiene que ser esta, de presentar de forma sencilla y graduada todos los contenidos a aprender. El creía que su batalla estaba en lograr destronar de la educación tradicional los castigos, menosprecios, amenazas que los docentes de la época desarrollaban en las aulas. Recordemos que se decía en algún momento: “La letra, con sangre entra”, haciendo mención a la famosa vara, o regla con la que se castigaba a los alumnos.

De esta corriente educativa es que heredamos costumbres y hábitos que persisten en la enseñanza, como por ejemplo el Horario con materias y recreos, los timbres para salir de clase o entrar, la famosa tarea para practicar en casa, la misma división de los contenidos en materias escolares, algo que creemos que siempre fue así pero en realidad no es tan así. Por ejemplo, la geografía y la historia antes del conductismo eran asignaturas asociadas. También los manuales escolares, las cartillas de ejecución, las currículas escalonadas, y las mallas de objetivos graduados que resultaban tan trabajosas a los docentes y que no provocaban mucha efectividad a la hora del aula.

Skinner creía en un mundo ordenado donde todos si eran estimulados y reforzados convenientemente, se podrían resolver todas las dificultades sociales.

Desgraciadamente su teoría y su método no contemplaba a aquellos alumnos que aprendían mejor de otros modos. Otro punto débil fue la creatividad, que en este esquema es una irrupción en el orden de la graduación de su método.

Filosóficamente su forma de ver el mundo marcaba siempre al adulto como el que sabe y estimula, el que sabe que conducta es la que hay que favorecer, por eso la disciplina fue uno mas de los puntos débiles de este método.

Creo un sistema educativo basado en la certeza y en el hecho de que los adultos son quienes la poseen. La incertidumbre, el cambio, las innovaciones no eran incorporadas al método. Entendía que un niño puesto en un ambiente adecuado reforzado adecuadamente adquiriría conductas adecuadas. No tomaba en cuenta ni el pensamiento ni los sentimientos.

Así escribe en 1986: “... de esta manera reparamos el mayor daño ocasionado por el Mentalismo. Cuando lo que una persona hace se le atribuye a lo que sucede dentro de ella, se pone punto final a la investigación. ¿Para qué explicarlo? Durante 25 siglos la gente se ha preocupado por los sentimientos y la vida mental, pero solo recientemente ha mostrado algún interés por el análisis preciso del papel del ambiente.

La ignorancia de este papel ha conducido en primer lugar a ficciones mentales, perpetuadas por la práctica explicativa a la que dan lugar...”

Resumiendo

Hasta aquí los aspectos históricos y anecdóticos, vamos a trabajar ahora en implicancias, hemos visto hasta ahora en términos de aprendizaje o sea respondiendo a la pregunta ¿Cómo aprenden los sujetos?

La respuesta conductista es: Los sujetos aprenden conductas memorizan y fijan a través de refuerzos (éxitos, premios, halagos, etc.)

La pregunta a responder ahora es ¿Cómo enseñar desde esta teoría?

El conductismo responde: Cada contenido a enseñar debe ser fraccionado en elementos simples, cada elemento simple constituye un objetivo que escalona un paso hacia el objetivo general a lograr. Cada objetivo parcial o simple se enseña, se evalúa y se refuerza para lograr la fijación (Siempre en términos de obtener del estudiante una conducta adecuada. Nótese que no hablamos ni de comprensión ni de integración de los contenidos ni de ningún otro proceso mental.)

Ejemplo: Quiero que los estudiantes aprendan a hacer una mesa de troncos.

Luego lo planifico.

Objetivo General:

- Construir una mesa de Troncos

Objetivos Parciales:

- Saber hacer nudos
- Saber hacer amarres
- Saber hacer encastres
- Saber manejar herramientas

Objetivos Específicos:

Saber hacer nudos

- Que el alumno conozca de sogas y soguines
- Que el alumno aprenda el nudo ballestrinque
- Que el alumno aprenda las características de un nudo bien hecho
- Etc.

Saber hacer amarres

- Que el alumno ejecute correctamente un amarre cuadrado
- Que el alumno ejecute correctamente un amarre redondo
- Que el alumno ejecute correctamente un amarre de tres palos
- Etc.

Saber hacer encastrés

- Que el alumno pueda hacer correctamente las cavidades de encastre con formón y maza
- Que el alumno pueda hacer correctamente un encastre cuadrado
- Etc.

La graduación de los contenidos tiene que ver con ir de lo más sencillo a lo más complejo en forma de cascada. Esto da la idea que los conocimientos van cayendo uno en el otro y articulándose.

Lo que acabamos de ver como ejemplo es lo que se llama una Malla de Objetivos.

De estas mallas sale la tarea escolar o cualquier otra tarea de aprendizaje. La tarea escolar diaria o la programación de un dirigente scout se compone así de infinita cantidad de actividades que devienen de los objetivos específicos. Son todas actividades fragmentarias que en algún momento servirán para armar una tarea completa.

En este pensamiento la tarea del maestro es fragmentar □decuadamente el contenido, asegurarse que los alumnos lo aprendan a través de múltiples evaluaciones y reforzar los éxitos para que la gratificación asegure la conducta exitosa, que por supuesto es aquella que el docente enseña.

Si mis alumnos no aprenden es por que yo no supe desmenuzar lo suficiente el contenido o bien por haberlo graduado mal.

Reflexiones:

Este método no apunta al proceso de pensamiento sino a la atención – memoria que lograrán la conducta deseada

El alumno es siempre sujeto pasivo del método. No puede saltarse pasos. Estos deben ser hechos de un solo modo que es como lo propone el docente

La actividad esperada por los alumnos es responder a los pasos prescriptos. Todas las demás actividades no son esperados por lo cual la disciplina se transforma en un elemento importantísimo en el proceso. Responder a las tareas escolares enviadas al hogar, es igualmente importante ya que éstas se administran en función de un todo a lograr en el algún momento al final del proceso.

No es un método que generé ni comprensión ni autonomía en el alumno ya que de ninguna manera la busca.

Si es un método adecuado para trabajar con grades números de estudiantes. También es adecuado para trabajar en formación de técnicos, en perfeccionamientos laborales en recapacitación y otros.

Tiene como problemática de aula dos temas de difícil resolución. Uno es el tema cultural – El docente elige, gradúa y administra desde su marco de referencia cultural a niños

que comparten su mismo marco cultural. Cuando ingresan al aula niños de culturas diferentes quedan fuera del esquema.

El Segundo problema es el tema de los extremos. Aquí hablamos de esos niños que son más lentos o más rápidos que el promedio de la clase.

Hoy sabemos que hay distintos tipos de inteligencia y que los niños aprenden de modos diversos. Los niños con inteligencia creativa o social suelen quedar fuera de este sistema metódico al que perciben como sin sentido. Muchos de estos niños alteraban en el aula y pasaban a ser los indisciplinados. Estos dos extremos no eran fácilmente manejados por los docentes cuando los grupos eran grandes.

Los docentes difícilmente eran capaces de responder cuando los alumnos preguntaban por que tenían que hacer alguna tarea, ya que todo el significado se encontraba al final de un proceso que no siempre llegaba "el famoso no termino el programa"

Desde un punto de vista meta educativo se puede decir que el Saber es algo que es propiedad del docente, este lo administra desde una decisión que se autoriza en la institución en la que trabaja (escuela, iglesia, etc.) que a su vez es autorizada por un Ministerio / Estado y hasta ahí llegamos en la línea de autoridad. En la relación conductista siempre hay un adulto que enseña y un niño que aprende, descartando cualquier iniciativa del niño por demostrar su saber.

El Constructivismo

El paso del conductismo al constructivismo es un proceso en el tiempo en el sentido de la investigación y el estudio, como lo son los lentos cambios de paradigma; pero es un salto también.

Para "construir" la idea de esta teoría iremos conociendo diferentes autores, sus descubrimientos, sus diferentes puntos de partida, sin embargo, todos veremos que mantienen un eje común: "El conocimiento se Construye".

Este bloque consta de la descripción de tres autores principales:

Piaget, Jean y su obra, la Psicología genética. Bruner, Jerome y su visión desde los procesos del lenguaje y la cultura. Ausubel y la psicología cognitiva, su visión del aprendizaje significativo.

Para introducir el tema de Piaget, recordemos primero que el paradigma imperante a principios del siglo XX era el de la Ciencia Objetiva. Aquel que requería un objeto concreto medible y pasible de experimentación. El experimento debía ser repetible en diferentes partes del globo con los mismos resultados ya que la aspiración era la de poder enunciar reglas generales. La verdad, la certeza, era la aspiración máxima.

Este es el contexto en el cual Piaget se desarrolla y desarrolla sus teorías. Niño prodigio, biólogo, se interesa por la filosofía a partir de una crisis de fe. Este suceso lo acerca a la epistemología, o teoría del conocimiento. De aquí surge su inquietud por saber como aprende la gente, ergo como es que la gente logra pensar.

Tenia 22 años cuando, siendo ya biólogo y epistemólogo, toma a desgano un trabajo bien rentado (Se había casado por esa época) en el laboratorio del Dr. Binet en Francia. El Dr Simon y el Dr Binet (Autores del famoso test de inteligencia el Stanford-Binet) necesitaban alguien que sistematizara las respuestas de los niños testeados.

Cuenta Emilia Ferreiro (Piaget "Los Hombres de la Historia", -Cuaderno n 37- CEAL), que le resultaba un trabajo poco motivante, hasta que comienza a ver que **hay patrones** en las respuestas erróneas de los niños. A raíz de esto pide poder hacer "entrevistas" a los niños "anormales".

A partir de esto logra: dejar de considerar las respuestas erróneas como déficit. Trata de descubrir la lógica de estos errores. Inventa una metodología que junta el rigor de la experimentación sistemática con la flexibilidad del interrogatorio de la clínica siquiátrica.

La psicología genética que desarrolla centra en el desarrollo humano, el logro del proceso de pensamiento y de las operaciones lógicas y simbólicas superiores. Revoluciona el concepto de inteligencia y establece la construcción en relación con el ambiente. Sin más vamos a conocer a este autor.

CONSTRUCTIVISMO:

LA PSICOLOGÍA GENÉTICA DE PIAGET

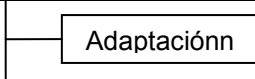
Con esta teoría nuestra intención es que puedas comprender. El conocimiento como un proceso de construcción por parte del sujeto de aprendizaje y sus estructuras cognoscitivas, desde otro marco conceptual del constructivismo, la psicología genética, como así también las implicancias educativas que esta teoría tuvo en las tareas docentes.

Como veremos mas adelante, a través de su historia, las investigaciones de Jean Piaget, se orientaron a indagar no en los procesos pedagógicos, sino específicamente en los procesos biológicos, psicológicos y epistemológicos que determinan la construcción del conocimiento.

De todas formas, su teoría tuvo un impacto preponderante en la educación en general y en la tarea pedagógica de los docentes.

Su obra

Comenzaremos por enunciar y explicar cinco conceptos básicos que servirán como punto de partida para entender la propuesta piagetiana.



Adaptación

Este concepto configura el punto de partida de la teoría y Piaget lo trae directamente de la biología a la psicología.

La adaptación surge de la necesidad que posee todo ser vivo de adecuarse al medio. Si no lo hace, sucumbirá. Vale decir es una forma de equilibrio.

Equilibrio

El concepto de equilibrio cobra en la teoría piagetiana una dimensión particular. No es sólo un sistema de compensación de fuerzas que se oponen, como podríamos pensarlo desde la física tradicional, sino un complejo proceso dinámico que puede pensarse como una tendencia equilibrante.

Más que de equilibrio, en este caso cabe hablar de equilibración, ya que cuando el sujeto logra un equilibrio (supongamos, aprender a sumar) sobrevendrá una nueva desequilibración (aprender a multiplicar) que le exigirá la búsqueda de un nuevo equilibrio más complejo.

El equilibrio, en la dimensión de la inteligencia, es adaptación.

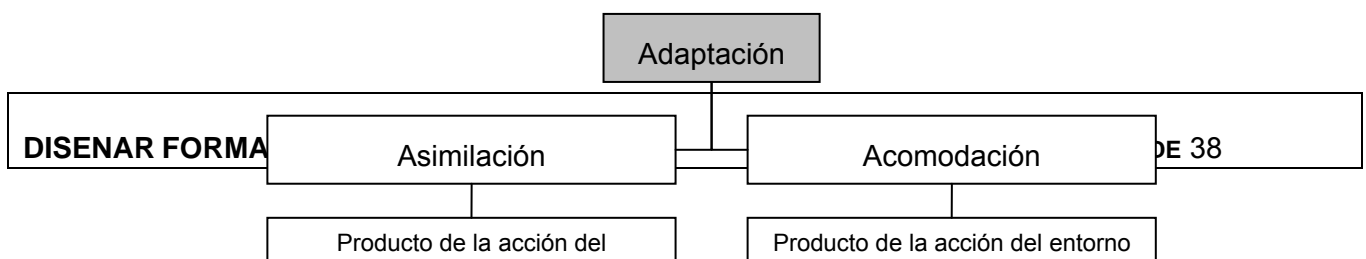
Inteligencia

Uno de los puntos centrales de la Psicología Genética es la inteligencia, que se va a constituir en el verdadero objeto de estudio de esta escuela.

Piaget realiza una crítica explícita a las concepciones de la inteligencia que postulaban los teóricos de otras escuelas. Para él no constituye una habilidad compleja o facultad de la mente, ni una acumulación de conocimientos y formas de respuestas más o menos complejas a los obstáculos del medio, sino es, fundamentalmente, la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, que tiene como base las potencialidades del sujeto.

Realiza una fuerte crítica de los tests de inteligencia que, según sus palabras: "...no dan la medida de un resultado, lo que un sujeto hace en un momento dado, como respuesta frente a una pregunta, u otro tipo de conducta...".

Adaptación



Pero no cualquier equilibrio, sino un equilibrio dinámico producto de dos procesos complementarios:

La asimilación es el producto de la acción que el individuo ejerce sobre su entorno, Esta acción resulta modificadora del mismo. Esta modificación la va a realizar según su estructura cognoscitiva previa, o sea aquella que ya está instalada en el individuo.

Dice Piaget "Un conejo que come zanahorias, no se vuelve zanahorias, sino que transforma las zanahorias en conejo".

Un niño en el transcurso del primer año de vida, accionará sobre el mundo predominantemente con el esquema de acción que más conoce: la succión. El mundo, entonces, se convertirá para él en algo chupable (reconoce los objetos a partir de la boca).

La acomodación, en tanto, será el resultado de la acción que el medio ejerce sobre el organismo. O sea, será el individuo, en este caso, el que se ajusta a los requerimientos del medio y se transforma en dicha acción. Ejemplo: El niño se acomoda a los horarios de sueño y de vigilia que le va regulando su madre. Otro: Un niño que nace en determinada cultura, construirá los contenidos de sus estructuras cognoscitivas según las características de dicha cultura. Hablará la lengua de esa cultura e incorporará sus patrones sociales.

Del resultado de la interacción dialéctica entre estos dos procesos, surgirá la adaptación, como un equilibrio móvil, que integrará aspectos de la asimilación y la acomodación.

Entonces, la inteligencia según Piaget puede entenderse como un punto de llegada en un proceso de equilibración que se disparará hacia nuevas adaptaciones.

Veamos que dice al respecto con sus propias palabras:

"Inteligencia es un término genérico que designa formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas."

"Es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia dentro de su marco." "Es también acomodación en tanto se ajusta a ellos pero, fundamentalmente **la inteligencia es adaptación**".

"La inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las interacciones de asimilación y acomodación entre el organismo y su ambiente, así como todas las sucesivas adaptaciones". (El nacimiento de la inteligencia),

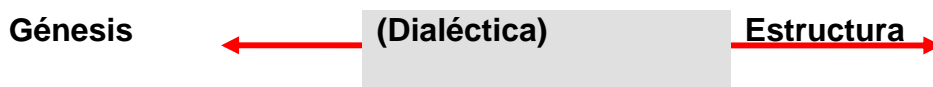
Es importante señalar que la concepción de inteligencia según este autor resulta más amplia y compleja que las de las otras escuelas de su tiempo. No solo existe inteligencia en los procesos mentales, como señalan los racionalistas, sino que ésta se expresa aún antes de que el sujeto se haya constituido en un ser parlante.

Piaget afirma que existe una continuidad entre la organización fisiológica y la organización psicológica. Por eso, para él, la inteligencia intelectual tendrá su sustento previo en las acciones que realiza el sujeto (inteligencia sensorio motora).

Cuando un niño realiza un acto complejo, en el que discrimina los medios de los fines, y manifiesta una intencionalidad, está llevando a cabo un acto inteligente, aunque todavía no haya accedido al universo simbólico del pensamiento. Ejemplo: Un niño de 18 meses puede alcanzar un objeto que se halla fuera de su alcance utilizando otro objeto (por ej. Un palo para alcanzar una pelota que se encuentra mas allá del alcance de su brazo); en este caso el palo será un medio para lograr un fin, la pelota, y este acto para Piaget es un acto inteligente.

Génesis y Estructura

Estos dos conceptos los abordaremos juntos ya que Piaget afirma que son impensables uno separado del otro. Ambos conceptos estarán enlazados en una dialéctica en la que se determinan mutuamente.



La estructura psíquica no existe a priori, sino que se va a constituir en el marco de los procesos de interacción entre el sujeto y su medio (o sea en los procesos de acomodación y asimilación que resultarán en la adaptación), La estructura es, entonces, un sistema de transformaciones dado en un momento de equilibración. Este sistema reconoce tres características que le son propias: Está integrada como una totalidad (y debe ser considerada como una unidad).

Está determinada por procesos globales de transformaciones que le permiten enriquecerse o al menos conservarse,

Posee en su misma naturaleza mecanismos de autorregulación (o equilibrio dinámico).

Ahora bien, ¿cómo se producen las estructuras?

Devienen unas de otras en un proceso genético a través del cual cada estructura será generada por una estructura anterior (a la que integra y supera) y, a su vez, generadora de una estructura posterior (que la integrará y superará).

La génesis entonces, será el proceso de origen y pasaje constructivo de una estructura a otra, en un devenir desde lo simple hacia lo complejo.

Este proceso es guiado por la búsqueda de una forma de adaptación mejor que permita el logro de un equilibrio más estable, que se puede traducir como inteligencia.

Como verán cada uno de los conceptos vistos se encuentra en estrecha interdependencia con los otros. Cabe ahora hacernos la pregunta: **¿cómo se organizan las acciones?**

Los esquemas de acción: Uno de los descubrimientos más relevantes de Piaget es el de los esquemas de acción. Según este autor, (las acciones no ocurren en forma casual y

desorganizada, sino que se reiteran guardando un orden y una organización; o sea, ante situaciones semejantes, se tiende a aplicar acciones que ya han demostrado ser exitosas con anterioridad. Esto significa que las acciones se organizan en esquemas

Estos esquemas son concebidos como construcciones teóricas que permanecen fuera del alcance de la observación. Si podemos saber acerca de ellos, es porque inferimos su existencia a partir de las acciones, que sí son observables, y del modo en que estas se organizan.

Dice Piaget, acerca de los esquemas de acción, que "...son lo que hay en común en diversas repeticiones o aplicaciones de una misma acción..." ("Biología y Conocimiento").

Los esquemas constituyen marcos que permiten interpretar la realidad. De acuerdo con el momento evolutivo del sujeto y las estructuras cognoscitivas alcanzadas por él, podrá abordar la realidad hasta el punto que se lo permitan los esquemas de acción que ya ha construido.

• Ejemplo: Un niño pequeño expresa un esquema de acción cuando explora un objeto con su boca, actuando directamente sobre el mismo, o lo expresa como acción interiorizada cuando busca un juguete que está escondido.

En la tarea áulica, es importante que el docente tenga en cuenta cuáles son los esquemas de acción que los alumnos llevan a la práctica, porque ello le permitirá inferir los conocimientos previos que los niños tienen sobre un tema, y el abanico de posibilidades que poseen para interactuar con el mismo. Ello le permitirá adecuar el conflicto cognitivo que les presentará, buscando que el mismo no sea totalmente accesible a sus esquemas de acción (pues entonces no lograría ninguna modificación significativa), ni tampoco tan difícil que se convierta en inabordable para los educandos,

¿Períodos o Estadios?

A lo largo de su vida, como ya hemos señalado, Piaget escribió alrededor de 100 libros, a los que habría que agregar una interminable lista de textos producidos por colaboradores de él y comentaristas de su obra.

En ellos, según el criterio del traductor o el comentarista de turno, se han utilizado las expresiones "período" y "estadio" muchas veces como sinónimos. Con el tiempo parece haberse aceptado el segundo de los términos para denominar los distintos momentos, que pueden pensarse como etapas, que serán definidas por un tipo de estructura cognoscitiva particular que se constituirá como dominante.

Discriminaremos cuatro grandes estadios dentro del desarrollo cognitivo (las edades deben considerarse como relativas, ya que el mismo Piaget aclara "el desarrollo guarda un orden lógico y no cronológico").

Los 4 Estadios principales del desarrollo cognitivo son:

Estadio Sensorio – Motriz	de 0 a 2 años
Estadio Preoperacional:	De 2 a 6/7 años
Estadio de las Operaciones Concretas	De 6/7 a 11/12 años
Estadio de las Operaciones Formales	De 11/12 años en adelante

Los límites entre estadios van a estar delimitados por cambios de orden cuantitativos y cualitativos que indican diferencias bruscas en la capacidad del individuo.

Estos cambios resultan observables por el investigador atento.

Funciones del Docente

El docente deberá tener en cuenta:

- El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual.
- La enorme importancia de ubicar al alumno en el lugar del protagonista de las actividades, con el fin de favorecer el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores.
- El lugar central que ocupa para la Psicología Genética el conflicto cognitivo, que resultará provocador del desarrollo del alumno. Éste progresa cuando cuestiona sus anteriores construcciones, aquéllas con las que entendía la realidad hasta ese momento.
- Deberá encontrarse un punto adecuado para el nivel del conflicto propuesto, ya que si resulta de fácil resolución, se corre el riesgo de no haber provocado ninguna modificación, y si resulta demasiado difícil, no podrá ser superado, generando frustración.
- El conflicto cognitivo sólo es perturbador cuando se convierte en conflicto afectivo.
- El significado profundo que tiene la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, son recomendables las actividades grupales en las que la resolución de problemas requiera de la participación complementaria de todos los miembros.
- La distinción y vinculación que existe entre desarrollo y aprendizaje, ya que no todo aprendizaje provoca desarrollo.
- El aprendizaje hace referencia a procesos particulares, mientras que la inteligencia y el pensamiento son instrumentos generales de:
 - Conocimiento
 - Interpretación
 - Intervención

Es estrecho el vínculo que existe entre las dimensiones - estructurales de la cognición y de lo afectivo en la conducta. Es importante, por lo tanto, comprometer afectivamente al sujeto en el acto mismo del aprendizaje.

El valor que posee el error en la construcción de la inteligencia. El error debe ser aceptado y trabajado, y nunca motivo de castigo o penitencia, ya sea directa o implícitamente.

Concluyendo:

En principio lo que salta a la vista es que si bien se les pueden enseñar muchas cosas a los niños, estos las van a comprender de acuerdo al estadio en que se encuentren. Esto modifica "per se" muchos de los contenidos a transmitir en la escuela.

Esto además pone al niño en el centro de la escena, un niño activo, que investiga el material, que puede equivocarse, por que el **error** pasa a ser parte del proceso de aprender. Se revaloriza el **Juego**, como parte del proceso de aprendizaje y además como estructurador de la personalidad del niño.

La tarea puede ser presentada completa al niño ya que el **CONFLICTO** pasa a ser el motor del aprendizaje, que mueve al niño a apoderarse de la investigación-conocimiento. Se valoriza la **experiencia** y los **materiales concretos** para el trabajo con los niños. El uso de los sentidos para poder aprender.

Es tarea del docente graduar el conflicto de acuerdo al estadio y de acuerdo a la dificultad del contenido, pero no fragmentarlo, para que una dificultad escasa no les haga perder el interés y una dificultad excesiva no los deje fuera de la solución y del aprendizaje. Se instala la idea de **procesos**, más que de aciertos y resultados. Es un sistema que acrecienta la incertidumbre, ya no hay certezas, la verdad se construye en un proceso que va tomando diferentes formas.

La tarea del docente es **presentar el conflicto**, sostener los momentos de **incertidumbre** proponiendo aspectos que los niños no hayan notado. **Acompañar** el proceso.

Para Piaget el niño es "Un pequeño científico"

Las corrientes cognitivas

La llamada teoría Cognitiva o Cognitivismo es una de las teorías de mayor difusión del siglo XX surgió a fines de la década del 50, momento en que el Conductismo se encontraba como paradigma dominante desde la década del 20.

El contexto en el que aparece es el de la psicología anglosajona, centrada en el conductismo. Piaget no era conocido por entonces en USA, ya que recién se toma conocimiento de su obra en 1963 a través de la obra de Flavell, "La Psicología del desarrollo de Jean Piaget".

El Psicoanálisis era considerado como "ajeno" y tenía limitada su influencia a la clínica. De la Psicología rusa solo se conocía a Pablov, Bruner introduce el pensamiento de Vigotsky veinte años después de que este muriera en la década del 30. (Nosotros veremos a este autor (Vigotsky), también constructivista, en la tercera parte de nuestro recorrido ya que lo hemos asociado al aprendizaje social)

Las influencias que convergen en esta corriente son:

- La teoría de la comunicación
- La cibernética
- La psicolingüística

Lo que el cognitivismo toma de esta teoría es el esquema en el cual el contenido es la información a transmitir, el docente el emisor, el estudiante el receptor.

La psicología cognitiva usa la analogía "mente-ordenador" y el concepto de retroalimentación de datos para corregir el desequilibrio del sistema.

En 1959 Noam Chomsky formula una crítica a la teoría de Skinner demostrando la incompetencia de esta teoría para abordar las funciones humanas superiores como el lenguaje.

Introducción a Bruner

Bruner es un filósofo americano de la Universidad de Harvard que sostiene el papel activo del sujeto de la percepción.

En sus primeros pasos trabaja con los psicólogos de la percepción teniendo un papel importante en el desarrollo de la teoría de "New Look", que aporta sobre los contenidos de la Gestalt, el punto de vista del "Sujeto que percibe". Surge así la posibilidad de integrar lo emocional.

En 1951 funda con Miller en Harvard, el primer centro de psicología cognitivista en USA. Trata de articular sus investigaciones sobre percepción con la variable de Personalidad. Por supuesto que él piensa al hombre en un contexto socio-histórico. (Esto hace referencia a sus trabajos sobre Vigotsky)

En 1960 expresa que cualquier investigador que se ocupe de la teoría del pensamiento no puede desconocer la teoría de Piaget. Y es en la década del 60-70 que se encarga de estudiarla.

Bruner piensa que hay puntos que han sido descuidados por Piaget y es allí donde produce sus formulaciones personales, cualquier teoría del desarrollo cognitivo tiene que estar formulada de tal manera que tenga en cuenta los desarrollos psicológicos. Debe definir las operaciones mentales en un sistema formal y detallado sin ignorar los criterios lógicos y matemáticos.

Sostendrá que el pensamiento se pone en juego por instrumentos de origen cultural. Considera que el lenguaje y en general las técnicas simbólicas son el principal instrumento del hombre. Por lo tanto cualquier explicación debe tener en cuenta las diferencias culturales, es decir las características de la cultura donde el ser humano crece, ya que la cultura posee un sistema de técnicas para dar forma y potenciar las capacidades humanas.

Sostiene que las teorías deben contribuir al avance de como educar al ser humano, para que utilice mejor su patrimonio intelectual, y que una teoría que no sirve para avanzar en esta dirección será probablemente errónea.

Bruner entiende el pensar como una actividad centrada en la búsqueda de la solución de problemas, empleando como medios la categorización y las estrategias. Considera que el pensamiento humano es un proceso cognitivo, o sea que tiene pasos y un devenir, que tiene un fin, o sea solucionar los problemas del ambiente, para lo cual usa categorías y estrategias. El pensamiento humano funcionaría categorizando y estructurando, esto es reduciendo mediante abstracción y agrupación lo complejo a elementos equivalentes y posibles de ser clasificados. Pensar consistiría en un proceso de codificación y recodificación de las estructuras cognitivas.

Aprender entonces implicaría el dominio de los procesos de codificación y recodificación.

El tipo de aprendizaje bruneriano es por descubrimiento, y tiene que ver con esto de poder encontrar el código. Como se ve el camino que este autor lleva en su vida atraviesa desde la Psicología experimental, pasando por el conductismo y su reacción el cognitivismo, a través de los procesos socio-históricos, culturales y grupales, hacia el constructivismo. Por esto es que lo desarrollamos en este apartado. Además por ser un autor que aporta una integración de pensamiento que resulta refrescante.

Vamos a la lectura:

La teoría bruneriana pertenece al tipo de teorías que sostienen que los alumnos aprenden por algo que hacen ellos. Su manera de ver la enseñanza es como un dispositivo que colabora con lo que los alumnos tienen que hacer y esto tiene que ver con el desarrollo de su mente.

Bruner participa de un proceso que se dio en llamar "revolución cognitiva". En realidad, este fue un proceso local que afectó, principalmente, a los psicólogos norteamericanos.

Claro, esta comunidad fue un importante productor de psicología educativa. Este movimiento remueve la dominancia conductista y permite que los departamentos universitarios de psicología vuelvan a aceptar estudios centrados en la mente.

Se acepta que algún tipo de estructura media entre la acción del medio y las respuestas del sujeto. Reaparecen ideas como "representación" o "competencia".

Bruner establece una especial relación entre la mente humana y la cultura, y, por lo tanto, entre el desarrollo de la mente y la educación.

En un doble sentido, su planteo es mediador. En primer lugar, porque cree que entre la enseñanza y el aprendizaje intermedia el trabajo del que aprende. En segundo lugar, porque el propio desarrollo de la mente descansa en una idea de mediación.

El desarrollo de la mente, de los dispositivos con los cuales conocemos y organizamos la información, es producto de la interiorización de herramientas. En términos de Bruner, el desarrollo de la mente es posible por la interacción con una cultura que proporciona "la caja de herramientas".

Esta relación está mediada por algún conocedor que ya domina esos instrumentos. Si la educación tiene algún sentido fuerte, es el de ayudar al desarrollo intelectual mediante la incorporación de instrumentos en el marco de interacciones mediadas por el lenguaje, por el diálogo. De ahí su afirmación de que comprender la educación es entender cómo se transmite una cultura.

Desde su punto de vista, el desarrollo de aquello que llamamos funciones intelectuales no es un producto endógeno posibilitado, por ejemplo, por la ley de la equilibración y basado en los procesos de asimilación y acomodación. En términos brunerianos, que retoman la herencia de Lev Vigotsky, el desarrollo es posible porque hay una fuerza externa.

El vector del desarrollo es de afuera-adentro. La obra de Bruner está, en este aspecto, muy influenciada por la escuela de Vigotsky. Este psicólogo ruso muere muy joven hacia mitad de los años 1930. Vive las primeras y convulsionadas décadas del siglo en la Rusia revolucionaria.

Crea una obra impactante. Sus teorías no alcanzan un desarrollo acabado por su muerte prematura y por la escasa simpatía que despertaron en el régimen soviético, debido a lo que podía parecer un excesivo idealismo, por un lado, y excesivo relativismo por el otro.

Su trabajo queda sumergido por varias décadas y vuelve a tener estado público hacia fines de los '50. De hecho, Bruner supervisa y prologa la primera traducción al inglés de Pensamiento y Lenguaje.

En este momento la obra de Vigostky ha sido revisada y es tratada con muchísimo interés. Se acaban de publicar sus obras completas en español y el mundo se vuelve a interesar en este psicólogo de hace 70 años.

Para Vigotsky, toda función intelectual sigue la ley de la doble formación. Primero externa, después interna. Toda función intelectual se domina primero en la relación interpersonal, solamente después tiene constitución interna.

Lo que se asimila como capacidad intelectual es el tipo de instrumentos que se desarrollan en la resolución de tareas comunes con alguien más experto ¿Por qué tiene que ser alguien más experto? Para que la tarea avance en un nivel de dificultad mayor de la que el sujeto puede resolver solo.

El propio desarrollo intelectual es posible mediante la resolución de tareas de dificultad creciente ¿Cómo se explica que sea posible resolver tareas que están "más allá" de lo que un individuo puede resolver o comprender? Porque alguien apoya la resolución de la tarea, ofrece un nivel superior de conciencia y un instrumento adecuado a esos fines.

El resultado de esa relación no es solo la resolución de la tarea, sino la interiorización de un nuevo instrumento que puede tener diferente grado de complejidad.

Cualquier adulto realiza este tipo de tareas de apoyo de manera asistemática, aunque con patrones notablemente regulares, en el aprendizaje de la lengua por parte de los niños.

Algo que, según Bruner, caracteriza los formatos de interacción entre adultos y niños en la adquisición del lenguaje, es que los adultos plantean exigencias progresivas en relación con las producciones de los niños.

Bruner denomina "andamiaje" a un tipo especial de cooperación que consiste, en el marco de actividades conjuntas, en completar las tareas más difíciles por parte del experto y dejar las más sencillas en manos del aprendiz, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas.

La imagen de andamiaje remite a dos movimientos. Uno es el que construye. Un andamio es una construcción que se hace para sostener otra construcción. El segundo, es la retirada en el momento en que la otra se sostiene sola o fue terminada. Un andamiaje es algo que se hace para ser sacado, no para que se quede ahí. Fue utilizado para apoyarse en él. Lo que el profesor hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción ¿Por qué el profesor puede hacer eso? Porque es un representante de la cultura. Domina su caja de herramientas. Este rol, en términos generales, lo cumple no solo un profesor, lo hace otro adulto, un hermano mayor, cualquiera que sea más experto que nosotros en la tarea.

La persona más capaz genera una estructura de sostén en la cuál toma a su cargo las cosas más difíciles hasta que el aprendiz puede hacerlas por sí mismo. No lo reemplaza. Cuando puede hacerlo solo es porque incorporó instrumentos, modos de pensar.

Ustedes recordarán que un rasgo del enfoque del liberador consiste en su interés porque en el aula se pongan de manifiesto los medios de generación y de validación del conocimiento.

Les preocupa que el alumno desarrolle mejores modelos mentales acerca del mundo. Hace treinta años Bruner definía su perspectiva de la siguiente manera: "Instruir a alguien en esas disciplinas (en cualquier disciplina) no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino en enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber.

Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que conciba las cuestiones como hace el historiador, y tome parte del proceso para obtener conocimientos".

La importancia del conocimiento en la escuela no reside en el volumen de la información sino en que ofrece instrumentos de pensamiento, incluyendo los diferentes lenguajes.

Se puede sintetizar la posición de Bruner mediante la tesis que enuncia en la apertura de la educación, puerta de la cultura. En ella señala que la cultura da forma a la mente, aporta la caja de herramientas por la cual construimos nuestro mundo y nuestras concepciones de nosotros mismos.

La mente se construye mediante esta caja de herramientas y lo que llamamos realidad es algo construido mediante las herramientas de las que disponemos.

Aunque es un lenguaje privilegiado en nuestra cultura, no es la ciencia la única manera de construir mundos o de construir realidades. Según Bruner, las matemáticas son un superlenguaje porque permite encontrar el máximo de regularidades y sintetizar el máximo de información.

Pero... "hay una segunda disciplina que trata de la investigación de similitudes bajo la apariencia de la diversidad y cambio, es la disciplina de la poesía, el vehículo de hallar afinidades insospechadas". Lo que Bruner llamaría en otro artículo el "pensamiento narrativo" es otro modo por el cual los seres humanos pueden construir la realidad.

Lo hacen en la medida en que son capaces de darle significado ubicando los sucesos en un relato. La escuela argentina, por ejemplo, desarrolló una particular narrativa de la "Patria". "Mayo" es parte de esta narrativa y construye la idea de un "nosotros" ligado con mayo. Esta idea de patria en un tipo especial de historia que hemos contado y que tiene su poder constructor sobre todos nosotros. Se generó la conexión entre acontecimientos que hacían al cumplimiento de unos fines, "queríamos ser libres", y que justifican la acción de los actores. El pensamiento narrativo construye el mundo en base a intenciones y significados.

El pensamiento narrativo ocupa un lugar en ciencias que no funcionan como ciencias de lo causal, sino como ciencias de los significados. Buscamos establecer el significado que para los actores tiene la situación y no el mecanismo causal externo de la acción.

Tratamos de explicar la acción por lo que los sucesos significan para los actores que están incluidos en ella. La narrativa juega un papel al dar sentido a nuestras acciones en el mundo.

Una buena manera de definir a la educación en términos de Bruner, es que la educación ayuda a adquirir lenguajes cada vez más poderosos. Ustedes verán que son de tipos muy distintos: las matemáticas y la poesía, lo cual es una conclusión para el curriculum. Si uno fuera partidario de esta concepción, un curriculum debería tener tanta matemática como poesía. Esto es, por supuesto, una imagen para representar dos tipos de pensamiento: el pensamiento paradigmático (nomotético-causal) y el pensamiento narrativo.

Utilizamos la narración para ubicarnos en el mundo, para darle un significado a las cosas. Podemos universalizar las narrativas o situarlas, lo que no podemos evitar es construir narrativas para darle sentido a las cosas.

La conclusión de esto es que la escuela debería hacer algo con estos dos modos de pensamiento. Es su manera de ayudar en el proceso de construcción de la realidad.

La posición de Bruner se asienta en una hipótesis constructivista en un doble sentido: la mente es construida, literalmente, por la cultura, y la cultura ofrece la caja de herramientas con la cual la mente, a su vez, construye el mundo.

En esta adquisición de elementos culturales, se adquieren los instrumentos de producción. No solo se adquiere el conocimiento estabilizado, también los instrumentos a través de los cuales la cultura se genera.

Por ejemplo, es interesante que Bruner piense en la poesía como instrumento, no solo como disfrute. La metáfora es un instrumento: sirve para conectar cosas inconexas de un modo que pone ante nosotros un mundo impensable antes de establecer esa conexión. Quizás, buena parte del valor de las vanguardias estéticas consista en su capacidad de "mostrar" o inventar un mundo que no habíamos concebido antes. Bruner transforma esto en teoría educativa con consecuencias sobre el modo de enseñar y sobre el curriculum.

Una síntesis de los primeros esfuerzos educativos de Bruner pueden resumirse en los siguientes rasgos (que el mismo expone en la Introducción de La educación, puerta de la cultura). Primero la educación debe proceder al entendimiento y no solo a la actuación. Educamos para que la gente entienda, no solo para que sea capaz de realizar una acción.

Entender lo define de una manera muy sencilla: es abrir espacio a alguna idea en una idea más general. Ustedes verán una concepción similar de aprendizaje significativo en el trabajo de Ausubel. Entender es poder incluir algo en la propia estructura cognitiva. Entiendo cuando soy capaz de incluir una idea, un hecho, un concepto, una teoría en algo más general que lo abarque.

El aprendizaje significativo se produce cuando es posible relacionar activamente algo nuevo con algo que ya se conoce. Si no es posible "hacer lugar" a una idea nueva lo único posible es retenerla por cualquier medio. Lo que solemos llamar "aprender de memoria".



Por supuesto que la memoria juega un papel muy importante en el aprendizaje significativo. Pero, cuando decimos: "estudiar de memoria" es porque el conocimiento se guarda arbitrariamente.

Tanto Bruner como Ausubel, que se diferencian en varios aspectos, concuerdan en la promoción del aprendizaje significativo mediante una enseñanza organizada para cumplir con ese propósito.

Aprender significativamente es posible porque el conocimiento que se quiere enseñar está organizado de esa manera. No se enseña un conocimiento arbitrariamente distribuido. Por el contrario, se trata de organizar un cuerpo de conocimiento en una buena estructura conceptual con teorías más generales e hipótesis que se le subordinen. O sea, que el propio aprendizaje significativo está facilitado por la estructura de conocimiento.

Un segundo rasgo de las tempranas propuestas brunerianas es que el conocimiento es más útil para un aprendiz cuando lo adquiere por sus propios esfuerzos.

El conocimiento es más útil cuando se adquirió a través de los propios esfuerzos porque, entonces, el nuevo conocimiento está relacionado con un contexto y con lo que el aprendiz ya sabe.

Bruner fue conocido, un poco a su pesar, como teórico de la enseñanza y el aprendizaje por descubrimiento. En este curso ustedes van a leer un capítulo en el cual Bruner relativiza la idea de descubrimiento como medio de recreación de la cultura (y, por lo tanto, como medio educativo).

No es posible que la suerte de la especie dependa del redescubrimiento de la cultura por parte de una nueva generación. Pero hay un rasgo del descubrimiento que sí es interesante para la enseñanza y es la generación y exploración de alternativas.

Explorar alternativas significa mantener varios hilos de acción al mismo tiempo, avanzar en unos y descartar otros, con lo cual la retroalimentación juega un rol muy importante.

A diferencia del modelo de Skinner, este avance no pretende asegurar el éxito permanente. Esto anularía la función de exploración. Tampoco puede crear "a nuevo". El modo en que una cultura se transmite, para Bruner, es mediante la exploración y la invención guiada por un modelo disponible que es el que propone el adulto, el profesor o el par más capaz. En estas interacciones, alguien puede brindar la información necesaria para que los esfuerzos tengan una dirección.

Ustedes conocerán la idea de que hay un nivel de incertidumbre aceptable en el cual la tarea se mantiene, y un nivel de incertidumbre en el cual la tarea se cae. Esto puede notar en cualquier método de enseñanza basado en interrogantes, descubrimiento o investigación.

Hasta un punto, el nivel de incertidumbre mantiene la tarea alta, porque puede ser importante aprenderlo. Pasado cierto nivel de incertidumbre la tarea parece imposible y los esfuerzos por realizarla se debilitan.

La retroalimentación no cumple, en este caso, la función de certificar el éxito, sino de mantener los límites de la tarea en un terreno accesible.

Señalé que, para Bruner, el conocimiento es más útil cuando se adquiere con los propios esfuerzos, ya que entonces el conocimiento está relacionado con lo que uno ya sabe. También se marcó que esta frase puede llevar a que se asimile su posición con lo que conocemos como métodos de aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo esto no es, necesariamente así. Lo que se impone es utilizar una forma de enseñanza que trate de generar las ganas de pensar por uno mismo y la predisposición a aprender. Y un dispositivo puede generar más intriga que menos y más ganas de hacer cosas que menos.

Quisiera presentar los últimos dos rasgos. El primero, que resultó muy provocador en su momento, es que, según Bruner, cualquier conocimiento, por complicado que parezca, se puede presentar de algún modo que sea adecuado para cualquier alumno. O, dicho de otra manera, siempre hay una versión apropiada de un campo de conocimiento.

Una versión honesta y adecuada que se base en la utilización de lenguajes o formas de representación con mayor o menor nivel de formalización. Esta conversión adecuada se basa en la posibilidad de representar una forma de conocimiento o un concepto de maneras más operativas, concretas o de modos más abstractos y formales.

El problema principal consiste, en este caso, en encontrar la forma de representación mediante la cual el conocimiento pueda ser "manipulado" por un grupo de alumnos. No hay ninguna forma de representación ideal. Depende de las posibilidades de uso y comprensión de los estudiantes.

Esto exige ser capaz de definir los rasgos principales o las propiedades de un concepto o idea y de "ponerlos a funcionar" de modo que puedan ser apreciados por los alumnos. La hipótesis de Bruner es que siempre podemos encontrar un lenguaje tal que muestre las ideas de una manera que yo pueda relacionar activamente con algo y que permitan operar con las propiedades de la teoría. Esta afirmación suya se oponía a otra circulante en la época: hay que esperar que el niño llegue a cierto desarrollo intelectual para enseñarle ciertas cosas. Esto se entiende si se recuerda que, para Bruner el desarrollo intelectual es producto de lo que se aprende.

También se oponen a la idea de que el manejo de información es valioso para los primeros niveles y que, luego deben aprenderse las abstracciones. Nada puede comprenderse, según Bruner si no se posee una teoría adecuada para ello.

Por último, para Bruner el objetivo de la instrucción no es la amplitud sino la profundidad. No pretendemos que los alumnos aprendan muchas cosas, queremos que las aprendan en profundidad. Esto es así, porque lo importante es la adquisición de teorías, conceptos, lenguajes, metodologías.

En esta versión de la educación el profesor debe ser un guía para entender. Ustedes verán que este papel de guía que le adjudica al profesor no se parece al de facilitador rogeriano (una versión del enfoque "del terapeuta).

Es un guía. Pero el camino lo tiene que hacer cada uno. Un guía ayuda a llegar por uno mismo.

En síntesis

Se introdujeron algunos elementos de la obra de Jerome Bruner relacionados con la educación. Para Bruner el propósito educativo principal es generar comprensión y no ejecución. Comprender, consiste en abrir espacio a una idea nueva en una estructura más general. También señalamos su idea de que es posible elaborar una versión adecuada del conocimiento apta para ser presentada a cualquier aprendiz. Con esto se apartaba de cualquier posición evolutiva en educación y, por otra parte, acentuaba la reflexión sobre el contenido.

Ustedes recordarán que, el profesor que adoptaba el enfoque del liberador era aquél que pretendía liberar la mente de sus alumnos: de la primera evidencia, de la convención, de la rutina y que basaba su propuesta en una profunda reflexión en torno al contenido. Este es el caso del trabajo de Bruner, que descansa en una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y sobre la naturaleza de la mente.

Bruner pertenece al grupo de los que piensan que el desarrollo intelectual se explica por la interiorización de cierto tipo de instrumentos que preexisten al individuo. En este sentido, Bruner no cree que haya un desarrollo intelectual al cual se sumen los contenidos culturales.

Por el contrario, identifica al desarrollo intelectual con los contenidos culturales. La cultura es el conjunto "exterior" de instrumentos de producción y reproducción del que disponemos, y la mente también es el conjunto "interior" de instrumentos que, cuanto más se formalizan, se vuelven más poderosos.

Buena parte del proceso educativo consiste en ayudarnos a alcanzar un mayor grado de formalización de nuestros instrumentos mentales. Bruner cree que el desarrollo de la mente es una construcción realizada mediante algún tipo de relación privilegiada de un aprendiz con un conocedor.

El conocedor es el rol del adulto, del profesor o de un par más capaz. Por eso afirma que una teoría de la educación se encuentra en la intersección de nuestras consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura.

Conclusiones:

Como verán la incidencia de Bruner en la educación es amplia solo citaremos algunos recursos importantes para el docente.

La actividad del alumno, la importancia del compromiso con la tarea de ser estudiante.

- Los proyectos de aula.
- Las curriculas espiraladas, no lineales que permiten ampliar el marco de la enseñanza.
- La valorización de la autonomía del estudiante y la del docente que ya no está aprisionado de un programa de actividades o de objetivos sin sentido o de difícil explicación.
- La importancia de la lengua hablada y escrita.
- La importancia de los factores culturales a la hora de enseñar.
- Los talleres donde se integra la experiencia personal.

DAVID ÁSUBEL

La teoría del aprendizaje asimilativo de Ausubel y la enseñanza sistemática de estructuras.

Al igual que Bruner, David Ausubel pensaba que entender algo es abrirle espacio a una idea en una idea de orden más general, en una estructura anterior. Durante la ola innovadora de los años '60, Ausubel defendió el aprendizaje comprensivo por recepción. Sostuvo que, mediante buenas exposiciones del material de instrucción, los alumnos tenían una buena oportunidad de comprender y de realizar aprendizajes significativos. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación sustantiva entre nuevos conceptos y los que ya se poseen.

La teoría de Ausubel es una teoría del aprendizaje conceptual. Para él, los conceptos son aquello con lo que pensamos. Gran parte de la enseñanza escolar descansa en la enseñanza de conceptos y las disciplinas tienen estructura conceptual. Para Ausubel existía cierto isomorfismo entre la estructura de las disciplinas de conocimiento y la estructura cognitiva. En ambos casos, el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas de conceptos. Jerarquía conceptual se refiere al nivel de generalidad: un concepto está por encima de otro en la estructura jerárquica porque es más general.

El primer concepto de la teoría de Ausubel que expuse es el de "aprendizaje significativo"

¿Qué es el aprendizaje significativo?

El proceso mediante el cual se relaciona información nueva con información que ya poseemos, algo que ya existe en la estructura cognitiva del individuo y que es relevante para lo que tiene que aprender. Si ustedes lo quieren decir de otra manera, es la asimilación de nuevo conocimiento en conocimiento que ya poseemos. Se integra algo nuevo en una estructura de conceptos construida por el individuo.

La estructura cognitiva es una estructura de contenido y no una estructura formal. Cuando se enfrenta un material nuevo; se activan aquellos aspectos específicos que son relevantes para eso que es necesario asimilar.

Después veremos que la enseñanza debe preocuparse especialmente por promover en los alumnos la activación de los elementos cognitivos relevantes para lo que hay que aprender.

Dijimos que aprendizaje significativo es el proceso por el cual se relaciona material nuevo con material ya poseído o, el proceso por el cual el material nuevo es asimilado en la estructura cognitiva. Para que esto sea posible es necesario contar con una estructura inclusora, con conceptos inclusores. Ausubel orientó su trabajo bajo esta premisa. Señalaba que, si se busca una regla para la enseñanza, se puede resumir en lo siguiente: "Averigüe usted qué sabe el alumno y enséñele en consecuencia".

Si no se cuenta con alguna estructura inclusora relevante el aprendizaje significativo no se produce. ¿Qué sucede en ese caso? aprendizaje memorístico. Dado que no hay dónde

incluir el material nuevo, la única posibilidad es retenerlo arbitrariamente. Se recurre a cualquier tipo de mecanismo para retenerlo y recuperarlo, pero los conceptos no adquieren mayor significado. El aprendizaje memorístico está sometido a una altísima tasa de olvido.

El aprendizaje significativo también, pero en menor grado. Como después veremos, cuando se aprende significativamente se dan algunas ventajas importantes.

Un concepto que es importante retener, relacionado con el de "aprendizaje significativo", es el de "conceptos inclusores". Está claro que, para que el aprendizaje significativo sea posible, es necesario poseer conceptos inclusores. Los conceptos pueden ser inclusores cuando son relevantes para aquello que hay que aprender y cuando son más generales. Si no se poseen conceptos relevantes hay que enseñarlos primero. Y los primeros conceptos, ¿cómo se forman? Según Ausubel, de manera inductiva, y por abstracción de rasgos comunes de casos particulares.

Estos procesos brindan las primeras dotaciones de conceptos. Si bien la inducción es un interesante proceso para la construcción de conceptos es un aprendizaje costoso y muy complicado. Cuando se dispone de buenas estructuras inclusoras la enseñanza debe funcionar, más bien, de arriba hacia abajo; esto es, de lo más general hacia lo más específico, en lo que él llama un proceso progresivo de diferenciación de los conceptos. Un concepto se enriquece en la medida en que se diferencia.

Ahora disponemos de una serie de conceptos que son relevantes para la teoría de Ausubel:

- Aprendizaje significativo,
- Estructura cognitiva,
- Conceptos inclusores y podemos fácilmente diferenciar el aprendizaje significativo del aprendizaje memorístico.

El gran problema de Ausubel consistía en explicar cómo el material nuevo puede ser incorporado en la estructura cognitiva de un modo significativo. La imagen que usó fue la de puente, un puente cognitivo, algo que realice la unión entre lo que el alumno ya sabe y lo que deberá saber.

Ausubel creía que la enseñanza debía garantizar la activación de los aspectos relevantes de la estructura cognitiva ¿De qué modo? Tendiendo un puente. A este puente se lo denominó "organizador previo".

Un organizador previo es una idea, un concepto, una afirmación que juega el rol de unir aquello que el alumno ya sabe, con aquello que debe aprender. Para que el organizador previo pueda cumplir su función, tiene que ser más general que el material que está tratando de incluir. Un organizador previo activa los conceptos relevantes de la estructura cognitiva y también, ofrece conceptos relevantes para el nuevo aprendizaje planificado.

Señalamos, hasta aquí, que el aprendizaje significativo es posible si se cuenta con conceptos inclusores relevantes en la estructura cognitiva del estudiante.

Pero hay una segunda condición: El material nuevo tiene que ser potencialmente significativo. No cualquier material puede promover el aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje sea significativo el material nuevo tiene que estar adecuadamente organizado.

Si la información se presenta de manera inorgánica, no conectada entre sí y sin establecer claras relaciones no es posible promover aprendizaje significativo. Un material de aprendizaje no es significativo en sí mismo, sólo es significativo cuando interactúa con los estudiantes.

Pero sí puede ser potencialmente significativo y presentar una estructura relaciones claras, buena diferenciación entre los conceptos, adecuada organización jerárquica. El aprendizaje no es significativo por la estructura cognitiva del estudiante o por el material de aprendizaje. Es significativo por la interacción entre ambos.

Son dos los requisitos esenciales: que en la estructura cognitiva existan conceptos inclusores relevantes y que el material sea potencialmente significativo.

La importancia de la estructuración del material de enseñanza es central.

La Teoría Socio-Histórica o Histórica Cultural, el aprendizaje social, desde la Psicología Social y el Humanismo

En este tramo vamos a abordar dos desarrollos que tienen que ver con los procesos que implican una visión del Hombre en relación, con la cultura, con otros hombres, con los productos culturales. Un tercer desarrollo se entronca con la filosofía, especialmente el existencialismo, llamado Humanismo.

Así este tramo contiene:

Teoría Socio-Histórica o Histórica Cultural
El aprendizaje social, desde la Psicología Social
El Humanismo

La Teoría Socio-Histórica o Histórica Cultural

Esta corriente nace a partir de un autor ruso que fue genial, vivió muy poco y comenzó a ser conocido en occidente casi 30 años después de su muerte.

A continuación haremos un resumen de los puntos principales de su obra y luego agregaremos un capítulo del libro del Lic. Jorge Freiría del libro "La aventura del saber Psicológico", y un extracto del libro "Vygotski y el aprendizaje escolar" autor Ricardo Baquero.- Editorial Aique, como material de lectura complementaria.

Lev Vygotski 1896- 1934

Explícitamente dice que los sujetos no son ni una tabla rasa, ni están totalmente determinados por lo biológico. El dice que los sujetos se construyen en la cultura (que a su vez es una construcción de los hombres).

Esta afirmación, lo incorpora a las filas de las corrientes constructivistas, sin que esto haya

sido jamás conocido por él. Afirmamos esto ya que su fallecimiento antes de que Piaget comenzara su trabajo, y el hecho de estar detrás de la "Cortina de Hierro" lo transforman en una voz totalmente solitaria.

Las ideas de Vygotski y las de Piaget pueden asociarse y entroncarse sin contradicción. Su trabajo apunta a desentrañar la génesis de los procesos de aprendizaje y su relación con el desarrollo. Ve la génesis como partiendo de:

- Filogénesis (la génesis de la especie humana)
- Socio génesis (aparición de las sociedades humanas)
- Ontogénesis (la construcción de las personas como individuos)
- Micro génesis (la construcción de los aparatos psíquicos individuales)

Vygotski define la cultura como " la red vincular, de prácticas sociales, en las que un individuo se desarrolla"

A partir de esta definición afirma que: Los procesos psicológicos superiores surgen de un origen histórico (filogenético) y social. Existen "Mediadores" que son los encargados de esta construcción. En el desarrollo del logro del pensamiento y la abstracción habría dos procesos secuenciales:

1. Matriz la familia y el lenguaje
2. La escuela y los aprendizajes metódicos de conceptos, el lenguaje escrito.

Los instrumentos culturales

El hecho social precede al individuo y lo conforma como humano, a su vez los individuos producen hechos sociales que son instrumentos y dan lugar a producir nuevos individuos humanos.

En la construcción individual el propone la "Ley de doble efecto". Postula que toda construcción primero es social -**Interpsicológica**- y luego es individual – **Intrapsicológica**.

Es decir que lo que se recibe de los demás, llámese vínculo, afecto o lenguaje, sería lo que es Inter psicológico, luego esto se va internalizando y va conformando Intra psicológicamente la posibilidad de pensar y hablar.

Conceptos que se toman a nivel del aprendizaje

Zona de desarrollo Próximo

Andamiaje

No vamos a abundar en la explicación ya que esta exhaustivamente trabajado en los apuntes de lectura pero si podemos hacer mención a los recursos que se implican en la educación, estos son:

- Un particular modo de sostener el aprendizaje por parte de los adultos a cargo.
- Generar tareas grupales y favorecer el encuentro de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.



- La valoración de los elementos de las diferentes culturas y su función estructurante en el pensamiento.
- La valoración del juego como una herramienta cultural y de aprendizaje.
- La valoración de la lectura y la escritura en los primeros años de formación.
- El concepto de apropiación de los contenidos y el rol que deviene al docente en esta tarea.
- La valoración y jerarquización de la escuela en la Humanización de los niños.

Y más que invitamos a usted a descubrir.

Antecedentes y fundamentos

Perspicaz analista de la psicología contemporánea, Lev Vygotski, psicólogo ruso que vivió plenamente el desarrollo de las transformaciones que se dieron en su país a principios del siglo XX, construye una concepción psicológica donde el ser humano es sujeto de procesos culturales en lugar de ser considerado solo como resultado de determinismos naturales.

La suya es una propuesta dialéctica de las relaciones entre lo fisiológico (mecánico) y lo mental que permite comprender al hombre como producto de la naturaleza y la cultura.

Luchó por cerrar la brecha existente entre los determinismos históricos y biológicos y las condiciones para la toma de conciencia del sujeto, brindando una psicología marxista, científica y humanista que pretende ajustarse al pensamiento de Carlos Marx en lugar de conformarse con incluir algunas citas del mismo.

Las palabras claves de la obra de Vygotski son *conciencia y cultura*.

Conciencia en tanto conocimiento de la actividad de la mente, conciencia de ser consciente y conciencia de ser sujeto social.

Cultura en tanto esta es el marco que construye al sujeto humano y que éste a su vez transforma.

Buscando identificar los aspectos centrales de la conducta y el conocimiento, Vygotski se centró en los problemas del lenguaje, el pensamiento y el desarrollo cognitivo.

Los temas abordados por Vygotski abarcan desde la psicología hasta la lingüística, desde el análisis de la obra de Shakespeare y el trabajo como psicólogo del arte con obreros de fábricas hasta la rehabilitación de niños sordomudos.

Si bien poseía los títulos de licenciado en Humanidades y en Derecho, no cursó estudios sistemáticos de psicología (Obtuvo el título de doctor en esta disciplina con un trabajo sobre psicología del arte).

Situado en la frontera entre el Este y el Oeste, estaba ubicado en una posición privilegiada, entre la tradición y la modernidad, entre las ciencias biológicas y las humanidades.

Partiendo de la concepción de que los significados son elementos constituyentes de la conciencia, desarrolló las nociones de mediación semiótica (La semiótica, también conocida como semiología o ciencia de los signos, se basa en la distinción fundamental dentro del signo entre significante y significado, es decir, entre la forma de expresión del signo y lo que éste representa), de la actividad humana y trazó un paralelismo entre las herramientas materiales que el hombre utiliza para transformar la naturaleza y las herramientas psicológicas o culturales, que son fundantes en la constitución del ser humano.

Preocupado por desentrañar las formas superiores del psiquismo, estudió el lenguaje como función mental y como instrumento mediador de otros procesos psicológicos.

Vygotski quiso captar el funcionamiento de los mecanismos de la mente en la creación de un texto literario, porque entendía que el arte crea la vida en lugar de reflejarla; **que la literatura antecede a la realidad y que la palabra va por delante de la acción.**

A partir del análisis de la obra de arte sugiere que en el ser humano podemos distinguir entre **funciones psicológicas superiores o culturales y procesos mentales inferiores o naturales.**

José Itzigsohn, médico y psicólogo argentino que tuvo a su cargo el dictado de Introducción a la Psicología en el Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) logró a principios de la década de 1960 que se tradujera su libro *Pensamiento y Lenguaje* al castellano.

En el prólogo a esta obra comenta que Vygotski abre el camino para la construcción de una psicología científica inspirada en la filosofía materialista dialéctica, que se opone tanto a la biologización de la psicología (Pavlov, Bechterev, Watson) como a la concepción de la psicología tradicional que consideraba las funciones, psíquicas como provenientes de un psiquismo autónomo, abstraído del medio.

Para Vygotski lo mental, que es lo distintivo del hombre, es modelado por la historia de la cultura.

Propone una psicología que de cabida a lo histórico-cultural en la formación de la mente. Esto constituye la base de la llamada "*teoría histórico-social del desarrollo psíquico*" que presenta.

La ideología imperante en el ámbito soviético se apoyaba en una concepción del mundo basada en el doble papel del trabajo que, al mismo tiempo, transforma la naturaleza y construye al hombre.

Para desarrollar el trabajo, el hombre construye herramientas, que son instrumentos mediadores entre él mismo y la naturaleza (Engels) los instrumentos o herramientas son *mediadores* porque están en medio y permiten que se realice la acción entre el hombre y el medio (median e *intermedian*)

Esta concepción llevaba a que algunos psicólogos soviéticos rechazaran la idea del hombre como un mero respondiente, a estímulos y aceptaran, digamos *naturalmente*, la existencia de un elemento mediador o variable interviniente en la respuesta humana al entorno.

Este instrumento mediador es el psiquismo, observable sólo en sus consecuencias.

La ideología los conducía a adoptar, *naturalmente*, una concepción, mentalista que en Estados Unidos era motivo de tanta discusión y discrepancia entre conductistas radicales y otras posturas psicológicas.

LA CONCEPCION DEL DESARROLLO COGNITIVO

Para Vygotski, tanto como para Piaget, el objeto principal de estudio, es el desarrollo del pensamiento.

“La noción que unifica todas estas investigaciones es el concepto de desarrollo cognitivo, que hemos tratado de aplicar al análisis y estudio del significado de las palabras como unidad de pensamiento”...

EL CARÁCTER ARTIFICIAL DEL DESARROLLO PSÍQUICO.

Vygotski plantea la concepción del desarrollo artificial del niño, categoría dura en el sentido del término, en tanto afirma que el sujeto no es la culminación de un desarrollo biológico, sino casi “ un artefacto de la cultura”.

Lo reiteramos, para Vygotski el desarrollo psíquico es artificial por que es un producto de la cultura.

En la filogenia⁶ del desarrollo no hay nada intrínseco que tienda a constituir un ser humano. El lenguaje, para él, no es algo propio de una lógica filogenética, porque el desarrollo de los seres humanos como especie biológica no tiene necesariamente que conducir al lenguaje.

Aclaremos la postura de Vygotski:

La cultura no es un producto de la naturaleza, es resultante del **trabajo**, actividad transformadora de la naturaleza, que no es natural sino **cultural**, o sea **artificial**. Hemos dicho que la concepción dialéctica materialista entiende que el trabajo (acción humana desarrollada por medio de instrumentos mediadores) tiene tres efectos:

- Transforma la naturaleza.
- Crea la cultura,
- Construye al hombre.

No son tres momentos diferentes, son tres aspectos de la culturalización que se llevan a cabo en el mismo acto en que se produce el trabajo. .

La transformación de la naturaleza es producto de la cultura y crea la cultura, proceso dialéctico al que falta agregar un tercer elemento: *el agente transformador*.

El que lleva cabo el trabajo es el *hombre*, que se constituye como tal en esa acción, por lo tanto con el trabajo surgen la cultura y el hombre, productos no naturales sino *artificiales*.

Para que el hombre alcance su pleno desarrollo como sujeto humano, es menester que se incorpore a la cultura, **se apropie de ella y sea apropiado por ella.**

No son sus características naturales, *biológicas*, las que hacen hombre al hombre, el hombre es tal en tanto sujeto y producto de cultura.

La mente humana es cultural, lo que equivale a decir que el desarrollo psicológico, lo específico del hombre, es artificial.

La **filogenia** (del **griego**: _____ *phylon*: "tribu, raza" y _____ *geneá*: "nacimiento, origen, procedencia") es la determinación de la historia **evolutiva** de los organismos. Aunque el término también aparece en **lingüística histórica** para referirse a la clasificación de las lenguas humanas según su origen común, en general el término se utiliza en su sentido biológico.

En el desarrollo, aunque interactúen, **se diferencian dos líneas, una línea *natural* y una línea *cultural*** de desarrollo.

La primera tiene que ver con lo biológico, con las etapas de crecimiento físico de los seres humanos, que puede culminar en ciertos procesos *psíquico*», *elementales*.

Pero estos corresponden a patrones biológicos, a la vía natural del desarrollo y no son propios del hombre.

Lo específicamente humano es la línea cultural, que no depende de la anterior.

Esta fuerte propuesta de Vygotski es contraria a tesis materialistas que pretendían que el psiquismo humano era la culminación cualitativa de aspectos cuantitativos (biológicos, naturales).

Psicología Social.

Ana Quiroga trabajo con Pichon Riviere y ellos a partir de su esquema teórico que es la psicología social transforman los grupos humanos en dispositivos de aprendizaje a través de este método.

El aspecto teórico en el que se basan es lo que les mostramos en matrices de aprendizaje.

Concepto de matriz de aprendizaje

Intentamos fundamentar y desplegar la concepción de sujeto que sostiene este modelo teórico, que permite definir a la psicología como social. Apuntamos a profundizar en la caracterización del sujeto como ser esencialmente social, configurado en una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. Se nos plantea, entonces, como tarea analizar las instancias y los procesos por los que se determina ese sujeto. Investigar la complejidad de mediaciones y articulaciones que se dan entre relaciones sociales -que inauguran un orden específicamente humano, orden del lenguaje, de la praxis, orden simbólico- y *formas del psiquismo*.

Como lo hemos señalado en exposiciones anteriores, en esta indagación hemos elegido una vía de análisis, un hilo conductor: *el de los procesos de aprendizaje*, y más aún un efecto particular de esos procesos: la construcción de modelos o matrices de aprendizaje y vínculo, de modelos internos - íntimamente ligados a la identidad- de relación consigo mismo y con el mundo, y de interpretación de lo real.

A riesgo de ser reiterativos, insistiremos en una pregunta y en la tentativa de fundamentación de una respuesta. Esta insistencia encuentra a nuestro entender su justificación en el carácter central que estas cuestiones tienen en tanto abren la problemática de la psicología social, de la constitución social del sujeto.

¿Por qué el aprendizaje?

Porque si el sujeto, si cada uno de nosotros se constituye en una praxis, en una dialéctica de transformación de sí y de lo real, o sea, en aprendizaje, somos *esencialmente* no sólo seres sociales sino *sujetos cognoscentes*. Y somos también en cada aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. Es en esa trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real: hemos ido "aprendiendo a aprender".

En tanto proceso, el aprendizaje tiene en cada uno de nosotros una historicidad con continuidades y discontinuidades. ¿Y esto qué quiere decir? Que existe una relación, no lineal, no unidireccional sino dialéctica entre las formas en que aprendimos a respirar, a mamar, a caminar, a discriminar yo-no yo, a jugar, a trabajar, cómo aprendimos la ciencia, la historia, la geografía. Esta; relación estaría dada porque ante cada contacto con el objeto de conocimiento, ante cada exigencia adaptativa hemos ido *elaborando, construyendo*, afianzando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el objeto, un estilo de aprendizaje que, como decíamos, se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros.

En cada experiencia puede haber un *aprendizaje explícito* que se objetiva y condensa en un contenido o una habilidad. Apremiemos, por ejemplo, que los animales se reproducen en forma vivípara u ovípara, o aprendemos a sumar, restar, escribir, o jugar a la pelota. Pero la experiencia en la que se realiza ese aprendizaje explícito es a la vez fuente de otro aprendizaje. Esa experiencia deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad *de-ser-en-el-mundo* y de ser-el-mundo-para- nosotros. De interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante de la subjetividad. Es un *aprender á aprender* cómo una forma particular de constituirnos como sujetos del conocimiento.

Cuando decimos que aprendemos a aprender estamos señalando que *aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos*. Construimos así *hábitos de aprendizaje*, maneras de percibir secuencias de conducta. Por ejemplo: integrar afecto, acción, pensamiento, o disociarlos constituyen modalidades diferentes de ordenar y significar la experiencia, de aprender a aprender.

Esos modelos, ¿por qué están tan íntimamente ligados a nuestra identidad? Porque aun cuando tienen rasgos comunes, tienen también particularidades que surgen de nuestra

historia como sujetos, de la peculiaridad de nuestras experiencias y de los ámbitos vinculares y sociales que son su escenario.

Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, es la fase de un proceso en el que cada uno configura una *actitud de aprendizaje*, es decir, modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y ante el acto de aprender. Construimos permanentemente una actitud de aprendizaje, un estilo de sensibilidad, de acción, de pensamiento. Como ya hemos dicho: un modelo o matriz de contacto con el mundo.

Ese mundo se nos presenta como multiplicidad de objetos, como una secuencia ininterrumpida de procesos que tienen sus leyes propias. Esos procesos y objetos son *potencialmente* para nosotros estímulos y objetos de conocimiento.

Remarco lo de potencialmente porque cada uno de nosotros como sujetos del conocer no registra todo lo que hay en nuestro campo posible de experiencia, ni se pierde en un caos de estímulos. Esa situación caótica, confusional, es quizás una experiencia al inicio de la vida, por la inmadurez del sistema nervioso y lo desconocido de los estímulos. He traído varias veces una frase de Piaget, una metáfora con la que él designa el proceso de construcción de la visión del mundo en el desarrollo de la inteligencia: "del caos al cosmos". Cuando digo que aprendemos a aprender me refiero a ese pasaje, porque hago referencia al hecho de que aprendemos a *organizar y darle significado a nuestras experiencias*. Aprendemos a registrar ciertos estímulos, a recoger cierta información, a la vez que desechamos el carácter informativo de otros hechos y procesos que están potencialmente en nuestro campo de experiencia.

Desde el comienzo de la vida se empiezan a elaborar ordenadores, organizadores de la experiencia. Nos incluimos en esa multiplicidad, en ese acontecer multiforme que es lo real y nos orientamos en el mundo de nuestra experiencia *ordenándola y significándola de determinada manera*. Con esto que parece obvio queremos decir que el *conocimiento está estructurado, tiene en el sujeto una organización*, y que este hecho no depende sólo de las propiedades del aparato perceptual, no es sólo biológico, no responde sólo a las características de lo real, que se impone al sujeto. Lo real es en su ser independiente de que haya una conciencia cognoscente. Lo que queremos decir es que la representación del mundo, *el prisma cognitivo* a través del cual abordamos y conocemos la realidad, tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje.

Esa matriz de relación sujeto-mundo es *resultante*, es *efecto del aprender*, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en interacción, pero a la vez condiciona modalidades de interacción.

¿Por qué la hemos llamado *matriz* a esta estructura?

Tomamos la palabra griega *meter*, "lo que está en la génesis, en el origen". Y con esto aludimos a su carácter fundante. Pero también matriz en tanto algo que puede reeditarse, reproducirse. Matriz en tanto estructuración es el lugar o la forma en la que se genera la particularidad que tiene en cada uno de nosotros el vincularse, el aprender. Ese modelo o matriz es una organización personal y social. De ese modelo interno o matriz -construido en experiencias de interacción y aprendizaje, en procesos comunicacionales-

resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: *registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados* de una determinada forma por el sujeto.

Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestaltgestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología.

¿Qué entenderíamos al plantear que es una estructura contradictoria?

Por ejemplo, un pensamiento lineal, lógico formal en lo que hace a las relaciones de causalidad, puede coexistir, contradictoriamente, con un pensamiento dialéctico que trabaje con la contradicción. A la vez, la contradicción, aceptada en lo conceptual, puede no ser tolerada desde lo emocional, generar angustia y retornar a un pensamiento dilemático (disociando aspectos de lo real). Nuestro modelo puede contener aspectos de un pensamiento mágico, puede haber rasgos de relaciones cosificantes, y a la vez cierto grado de disponibilidad hacia la continencia, la apertura, la identificación.

Esa matriz subyacente según la cual organizamos y encodificamos, atribuimos significación a nuestra experiencia, no consiste sólo en una forma de relación, en una forma de encuentro sujetomundo. Incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, esa relación. Aporta una hipótesis acerca de quiénes somos nosotros aprendiendo. Es decir, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro. Qué es lo permitido en el acto de conocimiento, qué es lo posible, qué es trasgresión.

Esta interpretación del acto de conocimiento y del lugar y posibilidades del sujeto del aprendizaje implican una concepción del conocimiento, del sujeto y del poder. Por ejemplo, pensar que la realidad es en sí inabordable, incognoscible o inmodificable, es una forma posible de interpretar la relación sujeto-mundo, el acto de aprender. Vivir y pensar el acto de conocimiento como un proceso con alternativas, con progresivos acercamientos a ese objeto, significar ese acto como un movimiento de transformación recíproca entre sujeto y objeto, es otra interpretación. Todas ellas remiten a modelos del aprender. Cuando un sujeto reclama en el aprendizaje un lugar para su palabra, su experiencia, su saber, está revelando un aspecto de su modelo interno, el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica. Cuando por el contrario se acepta la palabra del otro, investido de autoridad, y se lo hace acriticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber, se está poniendo también en juego una actitud de aprendizaje. Esta ha sido construida, aprendida en una relación jerárquica. También el modelo puede ser contradictorio en este aspecto.

¿Qué relación tenemos con esa matriz o modelo interno de aprendizaje?

Muchos de sus rasgos no acceden a la conciencia, aunque subyacen al acto de aprender. Por eso insistimos en su carácter implícito, resultado también de un proceso implícito que es el de aprender a aprender. De allí que casi siempre vivamos, actuemos esos modelos "naturalizándolos", sin ponerlos en cuestión, sin problematizarnos hasta qué punto

ese estilo, esa modalidad de encuentro con lo real nos permite una verdadera aprehensión, apropiación, conocimiento. Sin interrogarnos hasta qué punto nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos en ellas configurados favorecen o por el contrario limitan y obstaculizan nuestra relación con el objeto de conocimiento.

En este vivir y actuar sin problematización y cuestionamiento se revela ya una característica, un rasgo de este modelo. En nuestro orden social hemos aprendido a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, sin cuestionarlas. En nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes no se incluye como parte del proceso formativo la problematización, el cuestionamiento de nuestros modelos de aprendizaje, una reflexión sobre ellos.

Por el contrario, en un sistema educativo y familiar recorrido por la identificación entre criterio de verdad y criterio de autoridad, sistema a la vez funcional a un orden social dado, se legitima un modelo como "la única" forma válida de aprender.

Sin embargo, nosotros sabemos, como sujetos del aprender, que en determinados momentos nos problematizamos y cuestionamos esos modelos. Esto sucede en las situaciones de crisis, personal o social. La crisis introduce una discontinuidad, quiebra la coherencia interna de ese modelo, moviliza la forma hasta allí vigente de relacionarnos con el mundo. Nos permite tomar una cierta distancia de ella, extrañarnos, y la pone y nos pone en cuestión.

Cuando ante una situación de angustia, de crisis vital, buscamos un apoyo terapéutico, esa matriz está problematizada. Cuando ante situaciones familiares o sociales nos impactamos y no encontramos respuesta para dar cuenta de nuestra experiencia cotidiana, esto es un indicador de que nuestra matriz está en crisis y puede ser problematizada.

Cuando los sujetos buscan, por ejemplo, una experiencia de aprendizaje grupal en la que puedan compartir, intercambiar, ocupar un rol activo, integrar la práctica, la acción con el pensamiento y la emoción, esta búsqueda revela que han realizado un trabajo de crítica de esos modelos internos y de los sistemas de aprendizaje en los que han aprendido a aprender. Están introduciendo así una modificación significativa en esos modelos. La crisis es fundamental, en tanto posibilidad de crecimiento, porque rompe la familiaridad encubridora con nuestros modelos internos de aprendizaje y vínculo.

Se abre desde allí un espacio para el cuestionamiento y revisión de nuestros modelos internos, la reflexión crítica y el cambio. El aprender y la relación con el otro pierden su carácter "obvio", "natural", y se transforman en objeto de interrogantes. Se inaugura desde esa reflexión crítica la posibilidad de desarrollo de nuevas formas de aprender a aprender, de constituirnos como sujetos de conocimiento.

Humanismo

Alrededor de la década del 60 y con vertiente en la psicología existencialista y como reacción al conductismo surgen las corrientes humanistas.

La corriente humanista se extiende a varios ámbitos incluso la educación. Entre aquellos que influyeron más en la educación podemos citar a dos de dos corrientes de



pensamiento diferente Pablo Freire (“Pedagogía del oprimido”) y el otro Carl Rogers prolífico autor que tuvo como eje de trabajo la construcción de la personalidad. Podemos citar a Lobrot como pedagogo basado en Rogers.