



Desafío Escolar



Revista Iberoamericana de
Pedagogía



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCACIONAL A.C. CEIDE

Directorio	Contenido
Directora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas – ICCP Dr. C. Silvia Navarro Quintero	Editorial 3
Director del Centro de Investigación y Desarrollo Educacional A.C. - CEIDE Dr. José Luis Murillo Amaro	Principios didácticos sobre la lectura y la escritura en la escuela 5 <i>Yolanda Murillo Amaro</i>
Directora de la revista Mtra. Brenda Carbajal Gutiérrez	Didáctica, teorías da aprendizagem e tendências pedagógicas. 11 <i>Andréa Maturano Longarezi</i>
Consejo editorial: Dr. Ronald Lárez Romero Dra. Yolanda Murillo Amaro Dr. Julio Cerezal Mezquita Mtro. Juan Luis Murillo Cruz	Deuda externa y educación en el Ecuador 29 <i>Edgar Isch López¹</i>
	L. S. Vigotski e sua concepção de aprendizagem desenvolvimental 38 <i>Roberto Valdes Puentes</i>
	José Luis Murillo Amaro: una militancia ética como un extraordinario educador comprometido con la vida y con la pedagogía. 30 años construyendo utopías 57 <i>Ronald José Lárez Romero</i>
	La escuela y la preparación para la vida 65 <i>Julio Cerezal Mezquita</i>
	Hacia una dirección científica y democrática en la escuela 77 <i>Elisa F. Herrera Orié</i>
DESAFÍO ESCOLAR es una publicación cuatrimestral editada por el Centro de Estudios Superiores y de Postgrado Lev. - Vol. 2., Núm. 1, Enero-Mayo 2024 -. Editora responsable: Brenda Carbajal Gutiérrez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2023-061616421800-102, ISSN: 2992-8109, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud de título y certificado de licitud de contenido <i>en trámite</i>, expedidos por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Correspondencia: Av. Vicente Villada 859, Col. Benito Juárez, Nezahualcóyotl, Estado de México, C.P. 57700, Tel. 55-5730-33-35, www.ceide.edu.mx, desafioescolar@ceide.edu.mx. Fecha de última modificación, 22 de julio de 2024. <i>Los artículos firmados son responsabilidad de los autores y los no firmados de la redacción.</i> <i>Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos siempre y cuando se cite la fuente, sea con fines no lucrativos y previa notificación al consejo editorial.</i>	

Editorial

CEIDE, 30 años construyendo utopías.

Tomas Moro sabía bien que su proyecto para un mundo limpio de incertidumbres y de miedos incontrolados era el diseño de un escenario idóneo para una vida buena y también era un sueño... lo llamó utopía... sin embargo, sus numerosos seguidores e imitadores fueron más resueltos o menos prudentes, vivían en un mundo convencidos, con razón o sin ella y para bien o para mal, de poseer la sagacidad necesaria para proyectar un mundo mejor.

Zigmunt Bauman.

Tiempos líquidos, vivir en una época de incertidumbre.

Hace treinta años, nació el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional. (CEIDE), considerando en su ideario el propósito de realizar una contribución modesta al desarrollo del Sistema educativo Nacional, reconociendo, en aquel entonces, que se encontraba en una profunda crisis. Es indiscutible que, en la actualidad, el escenario no es más halagüeño, parece que la crisis educacional continúa.

Además de ello, vivimos en una profunda crisis planetaria en los planos económico, político y social. Según el informe de Oxfam de 2024, durante la última década, el 1 % más rico ha capturado alrededor del 50 % de la nueva riqueza. Mientras tanto, más de 820 millones de personas en todo el mundo (aproximadamente una de cada diez) pasan hambre. Las mujeres y las niñas suelen comer en último lugar y en menores cantidades en los hogares, y representan casi el 60 % de la población mundial que padece hambre.

En lo político, somos testigos de la lucha entre las hegemonías internacionales lo que han propiciado guerras en diferentes contextos, las hay en Gaza o Ucrania, pero también en Yemen, Siria o Sudán. Y esto provoca muertos, heridos, sufrimiento y millones de refugiados. En lo social, como menciona Pierre Bourdieu, se han perdido las solidaridades básicas de la sociedad, entre ellos el de la familia. Hambruna, xenofobia, racismo, clasismo y profundas desigualdades sociales constituyen el panorama contemporáneo.

Parece que se hace realidad lo presentado en la película de ciencia ficción de Richard Fleischer, estrenada en 1973, hace casi cincuenta años. Sucede en la capital del imperio, Nueva York, 40 millones de personas, físicamente separadas en una pequeña élite que mantiene el control político y económico, con acceso a ciertos lujos como verduras y carne, y una mayoría hacinada en calles y edificios donde malvive con agua en garrafas, y dos variedades de un producto comestible.

En el plano educativo, al parecer, la escuela ha sido rebasada por la realidad, no se ha cumplido la máxima planteada por José Martín cuando afirma que “la verdadera educación es la que pone al hombre a nivel de su tiempo”. La escuela está obsoleta y anquilosada, un buen número de maestros siguen analizando y actuando sobre los fenómenos educativos con teorías o paradigmas de hace más de 50 años o sus prácticas profesionales son intuitivas o empíricas y por lo tanto no tienen un sustento en las ciencias de la educación.

Pero no todo está perdido, estamos aquí los que queremos hacer la diferencia, los que mantenemos la llama encendida, convencidos en seguir con la utopía de la construcción del mundo mejor y de una educación que desarrolle auténticamente al hombre de manera integral, atendiendo a su horizonte de significaciones y a sus mas caros anhelos.

Los constructores de las utopías en educación reconocemos que cuando enfrentamos los problemas contemporaneos de la pedagogía y la didáctica, debemos realizar una caracterizacion de la realidad actual ya que nuestra escuela es el espacio donde se reproducen los problemas que aquejan a la sociedad y, por supuesto, se hacen evidentes las profundas desigualdades sociales. Reconocemos, por lo tanto, que en la implementación de nuestro ideal educativo debemos asumir un Modelo pedagógico y didáctico sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo.

Con todo lo dicho hasta aquí, queda claro que los maestros debemos asumir una posición bien definida en nuestra práctica como profesionales de la educación: o nos inclinamos por desarrollar una educación que mantenga el estatus quo social de los grupos que detentan el poder, con una visión alienadora, enajenante, reproductora, discriminatoria y elitista u optamos por promover una educación liberadora, emancipadora, transformadora y políticamente comprometida en favor de los excluidos sociales. Ese es el desafío escolar.

Dr. José Luis Murillo Amaro

Principios didácticos sobre la lectura y la escritura en la escuela

Yolanda Murillo Amaro¹

Centro de Investigación y Desarrollo Educacional¹

Correspondencia: *muay_ex@yahoo.com.mx*

Resumen

En este escrito se proponen una serie de principios que pueden ser tomados por los docentes, como guía en su trabajo con la lengua escrita. Se inicia con una revisión de los tres enfoques teóricos sobre la lectura y la escritura: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, que en el transcurrir del tiempo, han sido referentes para el trabajo en el aula. De cada enfoque se señalan algunas características y el concepto de lectura y escritura que en cada uno se asume. Los principios se elaboran con base en el enfoque sociocultural cuya propuesta principal es considerar que lectura y escritura son prácticas sociales. Esta idea marca un hito importante en los estudios realizados y parte de destacar la importancia de situar el leer y el escribir en el contexto de uso. Cada uno de los seis principios que se proponen guarda relación con los restantes.

Palabras Claves: didáctica, lectura, escritura, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir son tareas que hasta el momento no han sido resueltas a total satisfacción, por lo que sigue siendo una preocupación importante de los docentes, por ende, son aspectos que requieren de revisión y reflexión constante. Esta preocupación no es injustificada ya que, la lengua escrita tiene un papel protagónico en los diferentes momentos de la vida de los seres humanos. Sin embargo, los estudiantes no siempre adquieren las herramientas necesarias para utilizar la lengua escrita en los diferentes ámbitos que la convivencia en la sociedad demanda.

Como contribución para aminorar la problemática mencionada se presenta este trabajo cuyo objetivo es proponer algunos principios como guía para el trabajo didáctico de la lectura y la escritura en la escuela. Como paso previo a la propuesta se hace una revisión

de los fundamentos teóricos que sirven como sustento.

Para reconceptualizar a la lectura y escritura

En este epígrafe se realiza una revisión de los diferentes enfoques que han estado presentes en las escuelas mexicanas como referente para la realización de acciones didácticas respecto al leer y escribir. En el desarrollo del mismo, se señalan características y concepción de lectura y escritura de cada perspectiva.

De acuerdo a la postura de Cassany (2006) se pueden distinguir 3 enfoques que han influido en la enseñanza de la lengua y en consecuencia en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos son: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. Se pondrá énfasis en el enfoque sociocultural porque aporta aspectos importantes que pueden aprovecharse para intentar cumplir con la misión insoslayable que tiene la escuela respecto a la lectura y la escritura.

En el primer enfoque, el lingüístico, la acción didáctica con respecto a la lectura y la escritura se concentra en proporcionar los conocimientos gramaticales que requiere el estudiante para leer y escribir y en enseñar las técnicas para codificar o decodificar, según se trate de leer o de escribir. Al leer se prioriza la oralización fluida del texto, esto significa dar importancia plena a decodificar y leer en voz alta el texto. De acuerdo a esta concepción aprender a leer significa “aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo” (Cassany, 2023, p. 26).

En la escritura, se da mucha importancia a la repetición de actividades ya que la finalidad es la copia o trazado de grafías. En este paradigma se sostiene que para escribir es necesario tener conocimientos gramaticales suficientes: sintácticos, morfológicos, fonológicos y ortográficos. Por lo que se deduce que escribir bajo estas exigencias es casi imposible.

El segundo enfoque, el psicolingüístico se basa en aportaciones de la teoría comunicativa, la semántica, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística y el análisis del discurso. Aquí destaca la importancia que se le da a la competencia comunicativa, misma que consta de cuatro habilidades intelectuales: leer y escuchar, habilidades de comprensión. Hablar y escribir, de producción.

Se ponen las bases para superar la competencia lingüística o gramatical y desarrollar la competencia comunicativa, entendida como las habilidades y conocimientos que un hablante requiere para comunicarse con eficacia. Importa describir y conocer los elementos que componen la lengua, pero también saber utilizarlos en un contexto específico. Además, es el texto el que importa, no sólo lo la palabra o la oración. Se pone especial atención en que los estudiantes aprendan las diferentes tipologías textuales, a partir de: describir, narrar, exponer, justificar, argumentar. Se habla de si un texto es adecuado o no de acuerdo a: propósito comunicativo,

destinatarios, contexto; es decir a la situación comunicativa.

Con respecto a la lectura en particular, es importante la interpretación del texto a partir de las habilidades del lector. Cobran importancia los aspectos cognitivos y metacognitivos que son necesarios en el proceso de leer. Se enfatiza la comprensión del texto y también se habla de que el lector debe contar con una serie de estrategias. De acuerdo a Solé (2006) para aplicarlas en 3 momentos: antes, durante y después de leer.

Con relación a la escritura, Cassany (2000) destaca las aportaciones de Flower y Hayes (1980 y 1981) quienes expresan que escribir es un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión. Subprocesos en los que se requiere que el estudiante cuente con una serie de estrategias que le permitan la producción del texto.

Como puede deducirse uno de los aspectos esenciales en el rol del maestro es proporcionar estrategias a los estudiantes; ya que si los estudiantes cuentan con éstas, para los distintos momentos estarán en posibilidades de convertirse en lectores o escritores estratégicos, lo que a su vez les dará posibilidad de autorregular sus procesos. Lograr lo anterior conduciría al logro de la autonomía como lectores y escritores.

Para el tercer enfoque, el sociocultural, las disciplinas mencionadas amplían su horizonte al retomar aportaciones de la historia, la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía y de los estudios culturales. Por lo anterior, se puede deducir que reformula la visión que se tiene de la lengua y todos los aspectos que abarca, entre ellos el de la lectura y la escritura.

Un aspecto sobresaliente es que en el enfoque sociocultural no se desconocen los fundamentos de las dos posturas anteriores, por el contrario recupera elementos de las dos perspectivas: la lingüística y la psicolingüística. Los retoma y desde sus propias

aportaciones construye sus propios presupuestos, los que se irán mencionando a continuación.

Una primer postulado es que lectura y escritura desde esta perspectiva se explican desde la literacidad. Cassany (2006) señala que “referirse a literacidad significa incluir: el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad, el estatus como individuo, colectivo y comunidad; los valores y representaciones culturales. Lo que significa una visión más amplia, ya que recupera la importancia de las prácticas de leer y escribir desde los contextos de uso y por tanto abarca los aspectos que señala el autor mencionado en este párrafo.

Lectura y la escritura son prácticas sociales. Lo que significa que estas prácticas letradas son reales, nacen de las necesidades de los grupos sociales. Estas prácticas se convierten en el objeto de estudio. “A partir del nuevo enfoque buscamos construir prácticas de enseñanza que abarcan y aprecian la complejidad del objeto de aprendizaje reconociendo sobre todo, su carácter social y comunicativo” (Kalman, 2008, p. 23). Por tanto hay que tomar en cuenta que no es posible concebir dichas prácticas de forma fragmentada, recortada o simplificada, sino como entidades inseparables y reales, por lo que se aprenden a través del uso y la participación activa de los estudiantes.

Ser prácticas sociales implica que leer y escribir nacen en los intercambios comunicativos con otras personas, en diferentes contextos, en interacción con la comunidad. Por lo que el concepto de contexto va más allá de cómo se consideraba en la perspectiva psicolingüística, donde la visión de contexto era más limitada. Se encaminaba más a los requerimientos retóricos a considerar para cumplir con la situación comunicativa.

En el caso del enfoque sociocultural, el contexto implica entender que cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte del proceso comunicativo. Implica dar lugar central a la interacción social entre lectores y escritores; donde ellos adoptan roles activos, constructivos e

interactivos. Además de que estas prácticas se realizan con base a los propósitos y los intereses de los usuarios. Por tanto, leer y escribir en la vida social siempre tienen un propósito, no son tareas que se realicen sin que conduzcan al usuario a algo, a un producto; ya que se lee o se escribe para resolver aspectos de la vida social y cultural.

Cassany (2006) señala que lo dicho en las interacciones sociales es producto de todo el conocimiento de la comunidad. Destaca que detrás de cada discurso hay persona o personas, en determinado lugar y con perspectiva del mundo. Por lo anterior, no es ya la palabra aislada, la oración o el texto lo que interesa; es la categoría género discursivo la que adquiere importancia en este enfoque. Es el género discursivo el que se convierte en determinante. Este concepto alude al lenguaje en uso, en intercambios diarios o cotidianos. En ciertos contextos, con determinadas temáticas, con estilos especiales, etc. Lo que tiene que ver con la actividad humana concreta, no la lengua en abstracto.

Para concluir este epígrafe se destaca la necesidad de reflexión sobre la evolución en el tratamiento didáctico del leer y el escribir. Esta llevará a valorar el enfoque sociocultural como alternativa para trabajar la lengua escrita en el aula, por sus aportaciones y porque no desconoce las aportaciones de los enfoques anteriores. Considera, además de los aspectos mencionados, que el significado de las palabras tanto como el conocimiento previo del lector tienen origen social, puesto que en el discurso siempre hay alguien detrás. Discurso, autor y lector no son elementos aislados.

Principios didácticos para la formación de lectores y escritores en la escuela

Desde el enfoque sociocultural, en este epígrafe, se delinearán algunos principios didácticos para orientar a los docentes con relación a la lectura y escritura, que permitan trabajar la lengua escrita como prácticas sociales; que ayuden a “poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más cercana a la

versión social (no escolar) de estas prácticas”. (Lerner, 2001), p. 32).

No es tarea sencilla trabajar lectura y escritura como prácticas sociales porque desafortunadamente, dice Lerner 2001, en la escuela se enseña la lectura y la escritura como “algo tan diferente” a lo que realmente usarán los estudiantes fuera de la escuela. Esta distinta versión, señala esta autora, tiene como principal causa lo que Chevallard llama transposición didáctica, que se hace presente en el proceso de implementación en aula. Este concepto pone a la luz que hay una distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que realmente se enseña en la escuela.

Como se dijo, los principios que se mencionan a continuación tienen como sustento el enfoque sociocultural. Se toman especialmente las aportaciones de: Camps (1997), Lerner (2001); Cassany (2006) y (2023), Kalman (2018) quienes coinciden en señalar que una alternativa para que los estudiantes se apropien de los quehaceres del lector y escritor es que se trabajen estas como prácticas sociales. Se pretende que los siguientes principios ayuden a la reflexión permanente del quehacer didáctico relacionado con la lectura y la escritura, a partir de la vigilancia de los procesos.

1. Considerar que lectura y escritura son sociales en su naturaleza y en su uso. Camps (1997). Lo que implica que los saberes que haya necesidad de circular y por tanto las actividades a realizar para su aprendizaje se trabajarán de manera natural, partir de tener claro cuál es el problema relacionado con la lengua escrita, que se va a resolver. Se recomienda que el docente sepa cuáles son las implicaciones hacia la lectura o la escritura que se van a poner en juego para resolver la situación o el problema. Una recomendación que expresa Lerner (2001) es no priorizar los contenidos, sino la práctica social de lectura o escritura, en su esencia.

Lo anterior implica que leer y escribir no se deben abordar de forma fragmentada, sino como totalidades, es “aprender a participar en eventos comunicativos

donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados...que se aplican en un momento posterior” (Kalman, 2018, p. 23). Por ejemplo, no de manera aislada la lectura en voz alta, o la lectura silenciosa, o la elaboración de un resumen, o la producción directa de la versión final del texto, o un contenido gramatical, o cada una de las propiedades del texto.

No, el punto de partida es que se va a resolver, que producto hay que tener para visualizar que conocimientos se requieren y que acciones y actividades hay que realizar. Para evitar caer en la fragmentación se recomienda considerar, que leer y escribir siempre se realizan en la sociedad para lograr un propósito, para resolver una situación de la vida diaria. Cassany (2023) expresa que es necesario aprender a redefinir nuestros objetivos, adoptando una mirada global (p. 36).

2. Articular los propósitos del alumno con los propósitos didácticos. Lectura y escritura vistas como prácticas sociales conducen de forma simple a tomar en cuenta; tanto los propósitos de los estudiantes, como los propósitos didácticos. Bajo la perspectiva asumida, los estudiantes parten de la necesidad de resolver un problema donde se involucra la lengua escrita y a partir de esa necesidad de resolver cierta situación comunicativa es como se aclararán los propósitos a lograr. Tener claro el propósito hará que los estudiantes se involucren en diversas tareas que haya que realizar para llegar a la meta, porque el logro resulta importante para ellos. La necesidad y el interés se conjugan. Lo importante es que los propósitos sean reales y acordados por los integrantes del grupo.

En cuanto a los propósitos didácticos cabe aclarar que el docente deberá distinguir los conocimientos explícitos o implícitos de la práctica social que se está realizando. Por ejemplo, las estrategias a utilizar en los diferentes subprocesos de escritura, aspectos gramaticales específicos, modalidades precisas de lectura, etc. Estos saberes se introducirán de forma

natural en el proceso cuyo logro generalmente tiene un producto.

Por ejemplo, una solicitud que será entregada a las autoridades respectivas para obtener contenedores de basura para colocar en el patio de la escuela, implicará entre otros conocimientos de los que debe apropiarse el estudiante: portadores, formatos, aspectos léxicos, gramaticales, aspectos pragmáticos, formatos de argumentación.

Es importante recordar que el docente no es el único poseedor del saber. Se recomienda que oriente a los estudiantes para la búsqueda. Aproveche los saberes previos de los estudiantes. Parta de observar atentamente las actividades de los estudiantes para resolver el problema. No dar soluciones, ser cauteloso, orientar, no resolver.

3. Considerar la importancia del docente como lector y escritor para realizar el papel de mediador, en la lectura y escritura. Tradicionalmente se ha enfatizado que son los estudiantes los que deben leer y escribir. De forma explícita o implícita se deja claro que ellos tienen la obligación de leer y escribir, son los aprendices. Y también es un derecho que a los estudiantes a los se les otorga. Sin embargo, es necesario que el docente también asuma este rol de lector y escritor, porque es él quien debe mostrar cómo se lee y se escribe. Al hacerlo reconceptualiza la acepción de enseñar para que los estudiantes aprendan. Lerner (2001).

Es el docente quien muestra como leer los diferentes textos. Como se elige lo que se va a leer, cuáles son las modalidades de lectura que conviene aplicar, comparte su disfrute y la utilidad de la lectura, modela cuales son las estrategias que existen, etc. En la escritura, el docente muestra el valor de escribir al ponerla en práctica delante de ellos, produce varios textos para resolver necesidades del trabajo en que se desempeña, modela como tiene que rehacer lo que escribe, comparte la importancia de tomar en cuenta a los destinatarios, valora la importancia de no perder de vista el propósito para lo que está escribiendo...

4. Considerar la importancia de la interacción, el diálogo y la colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje

“El acceso a la cultura escrita...sólo es posible mediante la interacción con los otros”. (Kalman, 2018, p. 51). Esta idea muestra la congruencia de que leer y escribir son prácticas sociales. El consecuente es que el trabajo didáctico con estas prácticas sociales sean prácticas individuales y/o colectivas siempre insertas en el mundo social. Por lo que se vuelve imprescindible que el docente vigile la creación de situaciones y experiencias donde exista la posibilidad de que los estudiantes interactúen con todas las personas que naturalmente deban participar en esa práctica de lectura y escritura.

En la interacción se debe propiciar diálogo con otros lectores y escritores misma que podrá realizarse al acceder a los discursos sociales, en los contextos específicos en que se producen y con propósitos muy claros. Esto dará posibilidad de comprender y construir la lengua escrita en procesos de colaboración. Se enriquecerá la posibilidad de practicar las múltiples y variadas formas de lectura y escritura que el ser humano requiere usar en las diferentes interacciones que establece en los diferentes ámbitos donde se mueve. Por lo que no hay que perder de vista que es necesaria la relación con sus iguales, pero también la interacción y diálogo con el exterior, con la comunidad.

5. Buscar equilibrio entre enseñanza aprendizaje y control de la lectura y la escritura. En este punto, como en los otros, lo que importa es que los estudiantes se conviertan en usuarios reales de la lengua escrita, la formación de lectores y escritores cuya aspiración sea darle plena importancia al quehacer del lector y del escritor. Por ejemplo, leer, aunque no siempre se pueda evaluar la comprensión; escribir con miras al logro de propósitos específicos, aunque no siempre se evalúen con precisión algunos de los aspectos del proceso.

¿Qué implicaciones tiene esto, con respecto a la evaluación? La vigilancia del proceso de parte del

docente y la participación de los estudiantes. Es importante que los estudiantes se conviertan en observadores y evaluadores del proceso que están realizando. El docente brindará orientaciones que capaciten al estudiante para decidir cuando la acción que están realizando es pertinente o en qué aspectos deben reorientar.

6. Tomar en cuenta que lectura y escritura se interrelacionan y éstas tienen a su vez relación estrecha con el habla y la escucha. La lectura y la escritura no se dan de manera aislada. Para escribir es necesario contar con un bagaje amplio de información y experiencias cuya fuente importante es la lectura. Por otro lado, al leer se hace uso de la escritura desde distintos formatos. Al escribir sobre lo que se lee se usa la escritura como herramienta epistémica. Entonces, lectura y escritura se relacionan de manera natural.

En el contexto de interacción natural que se da entre las personas hay necesidad también de compartir oralmente lo que se lee o se escribe, de hacer preguntas para escuchar las opiniones de los otros, de argumentar las ideas que se asumen, etc. Por tal motivo, propiciar que los estudiantes durante la práctica social de escritura y/o lectura amplíen su panorama hablando y escuchando es una alternativa que no se debe desaprovechar. En acuerdo con Cassany (2023) se destaca que al exponer nuestras ideas se elabora la identidad como lectores, escritores y en general como usuarios de la lengua.

Conclusión:

El enfoque sociocultural aporta elementos importantes, para considerar en la escuela, con respecto a la lengua escrita. Su punto de partida es que lectura y escritura son prácticas sociales, por lo que destaca la importancia de realizar prácticas letradas individuales y colectivas, siempre insertas en el mundo social. Un aspecto a considerar es que este enfoque reconoce las aportaciones de los enfoques que le precedieron (lingüístico y psicolingüístico), por lo que algunos fundamentos siempre estarán presentes en el proceso.

A partir de los presupuestos teóricos del enfoque sociocultural en este escrito se proponen algunos principios didácticos para trabajar la lectura y escritura. Se espera que estos apoyen a los docentes en su guía a los estudiantes para que ellos se apropien de los quehaceres del lector y escritor. Quehaceres que se realizarán a partir de la necesidad e intereses de ellos mismos y en los que serán acompañados y orientados por los docentes.

Referencias

- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. https://logopediacuena.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Cassany, D. (2000). Enseñar lengua. Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Cassany, D. (2023). Prácticas letradas contemporáneas. Versión postprint. https://www.researchgate.net/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postprint
- Kalman, J. (2018). Leer y escribir en un mundo social. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, en: <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Judith-Kalman-leer-y-escribir.pdf>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Graó.

Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas.

Andréa Maturano Longarezi ¹

Universidade Federal de Uberlândia ¹

Correspondencia: *andrea.longarezi@gmail.com*.

Resumo

Principal ramo de estudo da Pedagogia, a Didática assume como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em determinadas condições histórico-sociais. A ela compete identificar e analisar os fatores que se expressam nas condições reais de materialização do ensino e da aprendizagem. Se constitui também em um componente curricular central na formação profissional docente e instrumento de trabalho a partir do qual os professores organizam a atividade de ensino, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Seus campos de atuação incluem a investigação, o ensino e a formação profissional docente e, enquanto área do conhecimento, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da atividade educativa. No contexto latino-americano coexistem tendências pedagógicas, com abordagens didáticas orientadas por fundamentos, modos e condições específicos e que se materializam em processos de ensinar e aprender com diferenças em seus conteúdos, métodos e teorias. A partir da classificação e dos fundamentos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, a pesquisa teórica realizada procurou caracterizar a constituição de diferentes abordagens didáticas, quanto à natureza das teorias da aprendizagem (reflexo-associativa e da atividade); dos métodos (indutivo e dedutivo) e dos conteúdos (pensamento empírico ou teórico). A investigação orientou-se pelo enfoque materialista histórico-dialético na perspectiva de análise estrutural e de desenvolvimento proposta por Nikolai N. Veresov. O artigo (1) caracteriza as teorias, os métodos e os conteúdos da aprendizagem; e (2) com base em suas particularidades, qualifica as tendências pedagógicas tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental. Conclui-se que, abordagens orientadas pelo método indutivo, tanto em teorias da aprendizagem reflexo-associativas, quanto da atividade (com ações práticas e tarefas abstratas), restringem-se à constituição do pensamento empírico; entre as quais se incluem a tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural e cognitivista. Somente a abordagem desenvolvimental, em suas diferentes variantes, orienta-se pelo método dedutivo, com base na teoria da aprendizagem da atividade (com tarefas de natureza teórica e ações práticas), impulsiona o desenvolvimento do pensamento teórico.

Palavras-chave: Didática. Teorias da aprendizagem. Métodos de aprendizagem. Conteúdos da aprendizagem. Tendências pedagógicas.

Introdução

A Didática ocupa-se da organização pedagógica e da realização da atividade de aprendizagem do aluno. Constitui-se, igualmente, em componente curricular central na formação profissional docente; “[...] um meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante.” (Longarezi; Puentes, 2011, p. 165).

Enquanto a Pedagogia, ciência da práxis educativa, tem a Educação como objeto; a Didática, seu principal ramo, dedica-se àquilo que lhe é essencial e assume como objeto o processo de ensino-aprendizagem em determinadas condições histórico-sociais (Pimenta; 2023). A ela compete identificar e analisar os fatores que se expressam nas condições reais de materialização do ensino e da aprendizagem. (Silva Junior, 2015).

Em termos gerais, a Didática estende-se por três campos específicos de atuação: (1) investigativo, (2) disciplinar e (3) profissional. No campo investigativo, a Didática ocupa o lugar de área do conhecimento que estuda o ensino, os processos de ensino e aprendizagem, as relações entre ambos os processos, a prática docente e a produção de conhecimento novo sobre a Didática. No campo disciplinar, a Didática assume a propriedade de disciplina acadêmica. E no campo profissional compreende fatores relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos (Longarezi; Puentes, 2011; 2016).

Particularmente no campo investigativo destacam-se como dimensões de estudo da área (1) os fundamentos, (2) as condições e (3) os modos de realização da atividade educativa (Libâneo, 2004; 2008). Fica delineado o foco para o qual se orienta o objeto de estudo da didática (o processo de ensino-aprendizagem).

Na dimensão de fundamentos, incluem-se estudos relacionados aos paradigmas, tendências, teorias, saberes e/ou conhecimentos que, do ponto de vista racional, justificam e/ou embasam práticas didáticas (Longarezi; Puentes, 2011).

Na dimensão das condições, se enquadram pesquisas voltadas para aspectos externos e internos do espaço de realização da atividade que, de maneira direta ou indireta, condicionam as práticas pedagógicas. A qualidade dos aspectos externos inclui as particularidades das condições da sociedade, família, políticas públicas de educação, organização do trabalho pedagógico etc. Os aspectos internos, por sua vez, dizem respeito à organização do trabalho didático (ambiente educativo, espaço, tempo e recursos), aos programas de aprendizagem e ao papel educativo da atividade docente (Longarezi; Puentes, 2011).

Por fim, a dimensão dos modos abrange estudos sobre as formas e maneiras de se efetivar, do ponto de vista metodológico, o processo de ensino-aprendizagem; ou seja, os objetivos, conteúdos, métodos, atividades, bem como as estratégias de aprendizagem e avaliação (Longarezi; Puentes, 2011).

Tanto nos campos de atuação, quanto nas dimensões de fundamentos, modos e condições, evidencia-se o lugar central da Didática no âmbito da Pedagogia, especialmente se o olhar estiver voltado para sua materialidade no contexto educacional e escolar. Essa centralidade se expressa de maneira particular, conforme a teoria, o método e o conteúdo da aprendizagem que se assume; caracterizando abordagens didáticas específicas. Enfoques tradicionais, comportamentalistas, humanistas, cognitivistas, socioculturais e desenvolvimentais fundamentam práticas pedagógicas nas escolas brasileiras e latino-americanas, com impactos sócio-culturais-humanos particulares que marcam processos de desenvolvimento humano e social distintos.

Nesses contextos, coexistem tendências pedagógicas com abordagens didáticas orientadas por fundamentos, modos e condições peculiares que se materializam em processos de ensino-aprendizagem divergentes em seus conteúdos, métodos e teorias da aprendizagem. Identificar as orientações teóricas, metodológicas e de conteúdo, frente a perspectivas psicológicas, pedagógicas e didáticas específicas, permite compreender a natureza do trabalho pedagógico e seus desdobramentos para a formação e o desenvolvimento humano.

O estudo das teorias, métodos e conteúdo que caracterizam diferentes enfoques didáticos foi realizado com base na classificação e nos fundamentos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvemental¹ (Davidov, 1991 [2020]; 1996 [2020]). Nesse sentido, o artigo, que resulta de

¹ Sobre Teoria da Aprendizagem Desenvolvemental, ver mais em: Longarezi; Puentes (2013; 2017a; 2017b; 2021; 2023); Longarezi; Repkina; Puentes; Repkin (2023); Puentes; Longarezi (2016; 2019a; 2019b); Longarezi; Puentes; Marco (2023); Puentes; Longarezi; Marco (2022); Puentes; Cardoso; Amorim (2019).

pesquisa teórica, qualifica a constituição de diferentes abordagens didáticas, quanto à natureza das teorias da aprendizagem reflexo-associativa e da atividade; dos métodos indutivo e dedutivo e dos conteúdos enquanto pensamento empírico ou teórico.

A investigação orientou-se pelo enfoque materialista histórico-dialético na perspectiva de análise estrutural e de desenvolvimento (Veresov, 1999; Sartini; Longarezi, 2024). Em seu sentido estrutural, o estudo considerou a natureza das teorias, métodos e conteúdos que fundamentam e orientam diferentes práticas pedagógicas. Em seu sentido de desenvolvimento, essas particularidades foram tomadas para qualificar as abordagens didáticas, frente às suas propriedades teórico-metodológicas e psicológicas; o que permitiu revelar o lugar teórico, metodológico e de conteúdo que esses enfoques ocupam no contexto das práticas pedagógicas.

Para os propósitos do artigo, tomamos como referência estudos realizados no Brasil (Mizukami, 1986) que sistematizam as tendências pedagógicas em abordagens didáticas, classificadas como: tradicional; comportamentalista; humanista; sociocultural e cognitivista. A elas incluímos a abordagem desenvolvimental. Assim designadas, o estudo procurou especificar as particularidades de cada uma; correlacionando-as às teorias, aos métodos e aos conteúdos da aprendizagem. De tal modo, o artigo está organizado em duas partes (1) Teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem; e (2) Tendências pedagógicas e seus enfoques didáticos.

Desenvolvimento

1. Teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem.

Teorias e métodos da aprendizagem

A partir da análise apresentada pelo filósofo, psicólogo e didata soviético Davidov (1991 [2020]; 1996 [2020]), compreendemos a existência de dois métodos centrais, a partir dos quais se erguem duas teorias da aprendizagem: (1) a reflexo-associativa e

(2) a da atividade. A primeira, norteadas por um método baseado no ensino e na associação, tem uma perspectiva passiva da aprendizagem; sustentada pela prática da associação, reflexo e estímulo-resposta. A segunda, orientada por um método que implica a atividade do estudante, assume uma abordagem ativa; com práticas em que aluno realiza ações e tarefas.

Davidov (1996 [2020]) vai mostrar que a natureza dos conhecimentos e dos processos de assimilação em ambas as teorias é distinta (Quadro 1). A teoria reflexo-associativa considera a assimilação a partir de seu aspecto empírico. A teoria da atividade compreende a assimilação com base nos conhecimentos historicamente produzidos e que podem ser aprendidos mediante a realização de ações e tarefas.

As características distintas da aprendizagem em ambas as teorias compreendem dimensões diametralmente opostas (Quadro 1). Enquanto a primeira está fundada na percepção sensorial, com ênfase na memorização e orientada por modelos educacionais passivos e tradicionais; a segunda foca-se na transformação das condições da tarefa de estudo no processo de assimilação do conhecimento, com ênfase para a resolução de ações e tarefas, a partir de métodos ativos da aprendizagem (Davidov, 1996 [2020]).

Desse modo, a organização prática e metodológica de cada uma delas acompanha as diferenças que caracterizam as concepções dos processos de assimilação, a natureza dos conteúdos, os objetivos e os métodos assumidos pelas teorias reflexo-associativa e da atividade (Quadro 1). De acordo com Davidov (1996 [2020]), os processos didáticos na teoria reflexo-associativa são orientados pelos métodos reprodutivo e explicativo-ilustrativo, a partir dos quais os alunos, em condições passivas, são colocados a fazer exercícios, repeditos inúmeras vezes, capazes de levá-los à memorização e reprodução. Na teoria da atividade, os métodos adotados são produtivos e os processos pedagógicos (por meio dos quais os alunos assumem uma posição ativa), preveem a realização de ações e tarefas

cognitivas que se caracterizam de maneiras distintas nos enfoques atinentes à teoria da aprendizagem da atividade.

desenvolvimento da teoria reflexo-associativa é marcado pela perspectiva behaviorista americana, que se orienta pela estreita relação que associação e

Quadro 1: Caracterização das teorias reflexo-associativa e da atividade

Aspectos	Teoria reflexo-associativa	Teoria da atividade
Delineamento das áreas de aplicação	Não explicita a natureza dos conhecimentos e explica a assimilação a partir de seu aspecto empírico. Com isso, não se estrutura com base na resolução das tarefas de estudo e as transformações ficam limitadas às capacidades absolutas.	Apresenta os conhecimentos por sua natureza teórica e explica o modo de assimilação com base, portanto, nos conhecimentos teóricos e nos modos de ação relacionados a esses conhecimentos.
Características da aprendizagem	Compreendida a partir de uma interpretação sensorial da percepção, não há um reconhecimento do importante papel das ações no processo de aprendizagem.	Revela a importância da transformação ativa das condições da tarefa na assimilação da gênese do conhecimento.
	Enfatiza a memória que mantém as conexões na esfera da percepção.	Enfatiza o pensamento, destinado a resolver tarefas.
	Se fundamenta por meio de métodos passivos tradicionais.	Se orienta por métodos ativos de aprendizagem.
Organização prática e metodológica do processo de assimilação	Foca-se em uma linha de organização recorrente de exercícios (inclusive para a assimilação de conhecimentos escolares)	Considera o controle dos processos de resolução de tarefas de estudo e cognitivas.

Fonte: Elaboração da autora com base em Davidov (1996 [2020]).

A consolidação da teoria da aprendizagem reflexo-associativa tem seu marco histórico nos séculos XVII e XVIII, ancorada na ideia de que “o corpo humano tem uma capacidade especial para captar, preservar e reproduzir algo que foi experimentado previamente” (Davidov, 1996 [2020], p. 268). Nessa perspectiva, a associação se constitui a base da memória e da capacidade de aprendizagem pela combinação de elementos.

O sensualismo predominante à época levou a psicologia e a pedagogia a apoiarem-se em componentes sensoriais (visuais), traços de sensações (percepções) e na interdependência entre eles. Essa perspectiva influencia na emergência de abordagens que se constituem sob a premissa da associação.² O

reflexo têm com as noções de estímulo (influências externas) e resposta (reações às influências).

De acordo com Davidov (1996 [2020]), a aquisição dos conceitos, nessa perspectiva, ocorre quando o processo de aprendizagem se fundamenta em componentes sensoriais ou na comparação de noções unitárias. Daí a necessidade de consolidar os resultados dos exercícios. Com base nessa prerrogativa, E. Thorndike³ propõe a situação baseada em problemas (cuja solução se dá por meio de tentativas e erros) e B. F. Skinner⁴, evidencia o lugar do reforço na relação estímulo-resposta e a necessidade de se obter uma solução correta para o problema.

² Ressalta-se que a associação pode ser considerada com sentido de reflexo, se tomarmos como referência a neurodinâmica ou como qualidade intrínseca à consciência sem fundamento neurofisiológico, se a referência for as leis da causalidade psíquica.

³ Psicólogo e educador estadunidense, que contribuiu com os estudos sobre o condicionamento operante.

⁴ Psicólogo e filósofo behaviorista estadunidense.

A abordagem reflexo-associativa está essencialmente fundamentada em uma perspectiva reprodutiva dos conhecimentos que, entendidos e tratados como conteúdos prontos, são assimilados pela associação, repetição e memorização.

A teoria da aprendizagem da atividade, conforme nomeia e qualifica Davidov (1996 [2020]), tem diferentes vertentes representadas, entre os pedagogos alemães, por F. W. A. Fröbel e F. A. W. Diesterweg; entre os pedagogos russos, por P. F. Kapterev; entre os psicólogos e educadores americanos, por J. Dewey; entre os cientistas americanos, autores da teoria da “aprendizagem social”, por A. Bandura e E. Maccoby, e autores da teoria da aprendizagem cognitiva, por J. Bruner e C. Peipert; e entre os psicólogos soviéticos, por S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin etc..

A aprendizagem, entre as perspectivas alinhadas à teoria da atividade, presume a formação de conceitos, habilidades e hábitos; e se realiza em ações e tarefas. A presença de ações e tarefas se configura na característica nuclear das abordagens que compreendem a aprendizagem pela via da atividade. A ação implica uma transformação do objeto, enquanto a tarefa engloba um objetivo e inclui a busca por ações que permitam a transformação das condições de quem a realiza. Por isso, a aprendizagem ocorre pela assimilação do conteúdo em meio a descrição de sua transformação na situação de realização de tarefas e ações.

Diferentes interpretações quanto à natureza e o lugar das ações e tarefas, caracterizam métodos distintos (indutivo ou dedutivo), e vão delinear orientações didáticas específicas em dois movimentos: (1) de ações práticas para tarefas abstratas ou (2) de tarefas teóricas para ações práticas (Puentes, 2020).

O primeiro caracteriza-se pela indução, parte-se de ações de natureza prática para a realização de tarefas abstratas. O processo de aprendizagem ativa que se inicia pela realização de ações práticas caracteriza-se pela relação signo-objeto e, por isso, se constitui sob

a base da empiria e não forma conceitos científicos, modos generalizados de ação e habilidades práticas; componentes essenciais para o desenvolvimento de um pensamento teórico. Como as tarefas são realizadas após as ações práticas, não se concretizam em suas propriedades teóricas, restringem-se à uma dimensão abstrata; em outras palavras, não emergem teoricamente.

O segundo método expressa-se pela dedução, parte-se de tarefas teóricas para ações práticas. Essas tarefas são constituídas, desenvolvidas, solucionadas e criadas; mediadas por processos estabelecidos com base em uma relação signo-signo. Mediações fundadas sob a base de signos e significados mudam a qualidade da tarefa e dos processos de sua realização porque criam as condições necessárias à formação de conceitos científicos, modos generalizados de ação e habilidades práticas; componentes essenciais no processo de formação do pensamento teórico. Por isso, as tarefas aqui ultrapassam o nível da abstração e se constituem em sua dimensão teórica.

Em síntese, tarefas produzidas sob a base de mediações prático-objetais podem emergir enquanto abstrações (de ações práticas a tarefas abstratas); enquanto tarefas que presumem mediações teórico-conceituais podem elevar-se à sua dimensão teórica (de tarefas teóricas a ações práticas).

Em sua maioria, os enfoques didáticos que organizam a aprendizagem por meio da atividade assumem o processo de aprendizagem com base em uma relação imediata do estudante com a concretude da vida. Sob esse prisma, a aprendizagem, de natureza concreta e operacional, se constitui por meio de ações práticas dirigidas a tarefas abstratas, em um movimento que caracteriza o método indutivo. Consideremos, pois, alguns pontos importantes desse método (Quadro 2):

(1) partir de ações e não de tarefas já indica um movimento didático que vai do simples para o complexo, do particular para o geral;

(2) em sendo ações práticas e tarefas abstratas apontam para um tipo de atividade de aprendizagem que vai do concreto para o abstrato (método indutivo);

(3) a ação prática como ponto de partida representa uma perspectiva praticista, a partir da qual a ação encerra-se “em si” mesma, restringe-se a uma dimensão prático-utilitária;

(4) a direção de ações práticas para tarefas abstratas sinaliza a dimensão imediata dos processos de aprendizagem;

(5) a ação, desapropriada de uma dimensão teórico-conceitual, se constitui em ação pela ação e, por isso, não impacta no desenvolvimento de novas qualidades de pensamento, de novas funções psicológicas superiores;

(6) de ações práticas a tarefas abstratas evidencia-se uma estratificação teoria-prática;

(7) o movimento do concreto ao abstrato implícito nessa direção se efetiva por mediações práticas, em uma relação signo-objeto, que mantém o pensamento em uma dimensão empírica;

(8) as abstrações mediadas pelo próprio objeto ou fenômeno, que partem de ações práticas, formam modos de ação e não conduzem à formação de um pensamento teórico, limitam-se a um pensamento empírico.

Esse tipo de atividade, embora se caracterize pela condição ativa do estudante, restringe a aprendizagem à formação de modos de ação, maneiras práticas do agir, em uma relação direta com objeto, sob a base de um pensamento de natureza empírica.

Em contrapartida e em menor proporção, enfoques didáticos que compreendem a aprendizagem de forma mediata, organizam-se de modo a que a relação do estudante com o conhecimento e a concretude da vida seja mediada por um sistema de conceitos, por abstrações teórico-conceituais. A mediação da aprendizagem não é, portanto, realizada pelo fenômeno ou pelo objeto em si; mas por seu campo de significação. Essa perspectiva, complexifica o

pensamento, porque lhe dá uma qualidade mediata e, portanto, permite o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Por essa ótica, a organização didática da aprendizagem ativa toma como ponto de partida tarefas teóricas em direção a ações práticas, em um movimento que caracteriza o método dedutivo. No interior dessa perspectiva, interpretações distintas para o movimento de ascensão do abstrato ao concreto no processo de constituição, desenvolvimento, resolução e criação de tarefas de natureza teórica e ações práticas, delimitam modos de realização distintos da atividade de aprendizagem preconizados por alguns enfoques que constituem a teoria da aprendizagem desenvolvimental da atividade. Sob essas perspectivas, ressaltam-se alguns aspectos relacionados ao método dedutivo (Quadro 2):

(1) a tarefa como ponto de partida, em direção a ações, sinaliza um movimento didático que vai do complexo para o simples, do geral para o particular;

(2) tomadas tarefas de natureza teórica para ações de natureza prática caracteriza-se um movimento didático de ascensão do abstrato ao concreto (método dedutivo).

(3) de tarefas teóricas para ações práticas, temos expressa uma perspectiva teórica em que a constituição, desenvolvimento, resolução e criação de tarefas; assim como as ações são executadas mediadas por conceitos de natureza teórica;

(4) a direção de tarefas teóricas para ações práticas sinaliza a dimensão mediata dos processos de aprendizagem;

(5) as tarefas teóricas se constituem sob a base de mediações conceituais que, por suas propriedades, impactam em desenvolvimento de novas qualidades do pensamento, com a formação de novas funções psicológicas superiores;

(6) de tarefas teóricas a ações práticas evidencia-se uma unidade teoria-prática;

(7) a ascensão do abstrato ao concreto se efetiva por mediações científico-conceituais, em uma relação signo-signo, pondo em evidência a dimensão teórica do pensamento;

(8) as abstrações, que se constituem mediadas pelo conceito científico e pelos modos generalizados de ação, impulsionam o desenvolvimento do pensamento teórico.

Por sua natureza e procedimento, a atividade de aprendizagem nesse enfoque permite a formação de modos generalizados de ação, que não se restringem a modos prático-utilitários de ação, se constituem em formas de ação mediadas por conceitos e habilidades práticas.

enfoques que ascendem de tarefas de natureza teórica para ações práticas, se constituem com base em atividades de aprendizagem desenvolvidoras das máximas capacidades humanas, tomadas como conteúdo e finalidade de um tipo especial de aprendizagem pela atividade.

Contudo, o método indutivo manifesta-se também na teoria da aprendizagem reflexo-associativa e, expresso pelo movimento do concreto ao abstrato, corresponde ao procedimento que caracteriza a investigação científica, destina-se à produção do conhecimento. Portanto, inclui as ações de manipulação, classificação, nomeação, definição etc.. O percurso da indução vai da concretude dos

Quadro 2: Caracterização dos métodos de aprendizagem nas Teorias da Atividade.

Características em relação ao processo de aprendizagem	Métodos de aprendizagem	
	Indutivo	Dedutivo
Lugar das ações e tarefas	De ações práticas para tarefas abstratas	De tarefas teóricas para ações práticas
Sentido/direção do processo de aprendizagem	Do simples para o complexo	Do complexo para o simples
	Do particular para o geral	Do geral para o particular
	Do concreto para o abstrato	Do abstrato ao concreto
Natureza do processo	Perspectiva praticista Ações e tarefas com mediações empíricas	Perspectiva teórica Tarefas e ações com mediações teóricas
Condição do processo	Dimensão imediata	Dimensão mediata
Desenvolvimento	Não desenvolve novas funções psicológicas superiores.	Desenvolve novas funções psicológicas superiores
Relação teoria-prática	Estratificação teoria-prática	Unidade teoria-prática
Qualidade das mediações	Mediações práticas: relação signo-objeto	Mediações científico-conceituais: relação signo-signo
Conteúdo	Pensamento empírico	Pensamento teórico

Fonte: Elaboração da autora

Por essas relações se explicitam os métodos que caracterizam procedimentos distintos e que conduzem a tipos de atividades totalmente diferentes. O primeiro tipo segue o movimento do concreto ao abstrato (método indutivo) e o segundo ascende do abstrato ao concreto (método dedutivo). Somente

fenômenos à abstração expressa em leis, fórmulas, teoremas, conceitos, teorias etc.. A indução traz como conteúdo da aprendizagem, o pensamento empírico.

Por sua vez, o método dedutivo que se expressa somente em teorias da aprendizagem da atividade, se caracteriza pelo movimento oposto, do abstrato ao

concreto. Se constitui no processo de apropriação do conhecimento cientificamente produzido, inclui ações de análises e sínteses, demanda a apropriação da lógica e da história da ciência (encarnada nas leis gerais, teorias e fórmulas) e, portanto, forma conceitos e modos generalizados de se operar com eles. Esse procedimento parte da síntese teórica à concretude dos fenômenos. A dedução traz como conteúdo da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento teórico.

Dirigidos a finalidades distintas, a natureza de ambos os métodos (indutivo e dedutivo) guarda uma relação fundamental com os conteúdos (pensamento empírico e científico); por isso, vai ser decisiva para o conteúdo e as finalidades da aprendizagem.

Conteúdos da aprendizagem

A relação entre os conteúdos e os métodos da aprendizagem expressa formas de organização específicas, com resultados particulares, nos processos de aprendizagem que caracterizam abordagens didáticas atinentes tanto às teorias da aprendizagem reflexo-associativa, quanto às da atividade. Os conteúdos se constituem com base em determinadas condições metodológicas, do mesmo modo que os métodos, na perspectiva de V. V. Davidov, derivam dos conteúdos. Uma relação que se exprime pela unidade dialética conteúdo-forma.⁵

No conjunto dos métodos e das teorias da aprendizagem expressam-se dois tipos de conteúdo: o pensamento empírico e o pensamento teórico. Ambos compõem a capacidade psíquica de se interpretar e se relacionar com o mundo, porém, dirigidos por mediações distintas (conceito empírico e conceito científico); procedimentos específicos (métodos indutivo e dedutivo); que levam a modos particulares de se operar com os conceitos (modos de ação e modos generalizados de ação) e, portanto,

constituem-se em qualidades distintas de pensamento (empírico ou teórico).

Conceito espontâneo ou empírico⁶ restringe-se àquilo que é aparente aos fenômenos e objetos; se constitui conceito “em si”. Quando as mediações da aprendizagem são dessa natureza (seja em teorias reflexo-associativas ou da atividade que se orientam a partir de ações práticas para tarefas abstratas); estabelece-se uma relação sujeito-objeto. Esses conceitos se formam a partir do método indutivo que reforçam a natureza empírica da assimilação. O conteúdo da aprendizagem, nessas abordagens, limita-se ao pensamento empírico.

Por sua vez, conceito científico ou teórico se caracteriza por aquilo que é essencial aos fenômenos e objetos; se constitui conceito “para si”. As mediações dessa natureza são características das abordagens que compõem a teoria da aprendizagem da atividade organizada por tarefas teóricas e ações práticas. Esse movimento está ancorado no método dedutivo; com mediações teóricas que se estabelecem a partir da relação signo-signo. É esse processo de aprendizagem pela atividade, orientada por tarefas teóricas e ações práticas (método dedutivo), que permite a formação dos componentes essenciais do pensamento teórico (conceito científico, modos generalizados de ação e habilidades práticas). Por isso, tem como conteúdo da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento teórico.

Os conceitos “em si”, apropriados pela mediação de objetos, são de natureza empírica. Os “para si”, formados pela mediação de outros conceitos, expressam-se por sua natureza científica. Ambos (associados a métodos específicos) são diametralmente opostos, convergem para a formação e o desenvolvimento de tipos de conteúdos diferentes: o pensamento empírico, para o primeiro caso; e o

⁵ Sobre unidade conteúdo-forma, ver mais em: Longarezi (2017; 2021a; 2021b); Longarezi; Dias de Sousa (2018); Franco; Souza; Ferola (2018); Dias de Sousa; Longarezi (2018a;2018b).

⁶ L. S. Vigotski, no campo da psicologia pedagógica, e V. V. Davidov, no âmbito da aprendizagem desenvolvimental, vão distinguir dois tipos de conceitos nomeados, respectivamente de: (1) espontâneos ou empíricos e (2) científicos ou teóricos.

teórico, para o segundo. Apenas esse último (conceito científico), formado em condições específicas, se constitui potencializador do desenvolvimento do pensamento teórico.

* * *

Em síntese, podemos classificar enfoques didáticos a partir de duas teorias da aprendizagem (reflexo-associativa e da atividade); dois métodos (indutivo e dedutivo) e dois tipos de conteúdos (empírico e teórico).

O estudo de suas particularidades nos permite destacar que (1) a conexão entre a teoria da aprendizagem reflexo-associativa, o método indutivo e o conteúdo enquanto pensamento empírico se constitui em uma relação de recíproca interdependência; (2) a correlação entre a teoria da atividade, o método dedutivo e o conteúdo enquanto pensamento teórico é condicionada ao lugar e a natureza das ações e tarefas, caracterizados pelo método.

Somente perspectivas orientadas por tarefas teóricas e ações práticas, asseguradas pelo método dedutivo, desenvolvem o pensamento teórico. Abordagens atinentes à teoria da aprendizagem da atividade com ações práticas e tarefas abstratas seguem um método indutivo e, portanto, constituem um pensamento empírico.

2. Tendências pedagógicas e seus enfoques didáticos.

Os enfoques pedagógicos que foram se constituindo ao longo da história da educação, de bases epistemológicas distintas, resultam em práticas pedagógicas próprias. As características desses enfoques nos permitem compreender suas afiliações teóricas, seus métodos e conteúdos da aprendizagem, expressos distintamente em abordagens didáticas tradicionais, comportamentalistas, humanistas, socioculturais, cognitivistas e desenvolvimentais.

De acordo com as particularidades de cada uma identificamos que, duas delas (tradicional e

comportamentalista), se constituem sob a base da teoria da aprendizagem reflexo-associativa, orientadas pelo método indutivo e, tendo como conteúdo, o pensamento empírico. Entre as quatro restantes que se baseiam na teoria da aprendizagem da atividade (humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental), somente a desenvolvimental organiza-se com base em tarefas teóricas e ações práticas, conforme procuramos demonstrar na sequência.

As abordagens tradicional e comportamentalista se caracterizam por uma aprendizagem de natureza passiva, uma assimilação empírica e com processos metodológicos reprodutivos; concernentes à teoria da aprendizagem reflexo-associativa. Suas fundamentações psicológicas e pedagógicas, assim como suas orientações metodológicas, revelam especificidades, tais como sintetizamos.

(1) A abordagem tradicional, de origem catequética e sob a influência dos postulados do pedagogo nascido na antiga Tchecoslováquia, João Amós Comênio (1592-1670), enfatiza os modelos, os especialistas e o professor. A atividade pedagógica que a caracteriza está fundamentada no ensino baseado na instrução e transmissão do conhecimento, com foco para o que é externo ao aluno, em um movimento que vai do concreto ao abstrato (método indutivo).

A assimilação se dá pela memorização (parte de seu aspecto empírico) e a aprendizagem ocorre por associação (teoria reflexo-associativa), em uma perspectiva passiva. Essa escola trabalha sob a base de conceitos empíricos e seu modelo remete o conteúdo ao pensamento empírico.

(2) A abordagem comportamentalista tem como fundamento psicológico a teoria do condicionamento clássico do fisiologista russo, Ivan Petrovich Pavlov (1849 -1936), e o behaviorismo inaugurado pelos psicólogos estadunidenses, John B. Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Sob esse enfoque psicológico compreende a aprendizagem por associação, como resposta a um estímulo; daí sua identificação com o behaviorismo.

Com influência do modelo empresarial implementado pelo engenheiro mecânico estadunidense, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), incorpora à educação os fundamentos do taylorismo. Esse modelo parte da racionalização típica do sistema de produção capitalista e se baseia na especialização de funções, o que leva a uma estratificação do trabalho, dividindo especialistas, técnicos e operários. Isso acirra as desigualdades sociais e a divisão de classes.

Na educação, assim como na indústria, essa perspectiva leva a uma separação entre o setor de planejamento e o de execução do trabalho. A abordagem comportamentalista, também conhecida como tecnicista, surge nos Estados Unidos e chega no Brasil após o golpe de 1964, com a ditadura militar. A perspectiva psicológica behaviorista traz para a educação um modelo tecnicista de ensino programado. O condicionamento corresponde a um tipo de memória e a aprendizagem ocorre em situação de estímulo-resposta (parte de seu aspecto empírico). Por isso, a aprendizagem é de natureza passiva e se constitui pela via da associação (teoria reflexo-associativa). A organização didática da aprendizagem, pautada no treinamento e no condicionamento, expressa-se pelo movimento do concreto ao abstrato (método indutivo). O conteúdo, resultado direto da experiência planejada, mantém a dimensão empírica dos conceitos e fica restrito ao pensamento empírico.

Ambas as abordagens (tradicional e comportamentalista), orientadas por uma teoria da aprendizagem reflexo-associativa, mantêm um tipo de conteúdo de natureza empírica, baseado em um método indutivo e que, portanto, conservam um pensamento empírico.

As outras quatro tendências pedagógicas (humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental) se caracterizam por uma aprendizagem ativa, condizente com o que Davidov (1976 [2020]) designou de teoria da aprendizagem da atividade. No conjunto dessas perspectivas, ficaram evidentes as características específicas que resguardam a elas uma compreensão diferente da natureza das ações e tarefas, o que resulta

em métodos e conteúdos específicos, conforme demonstramos.

(3) A perspectiva humanista, erguida principalmente a partir do trabalho do psicólogo estadunidense, Carl Ransom Rogers (1902-1987), e do educador escocês e fundador da escola de Summerhill, Alexander Sutherland Neill (1883-1973), valoriza o caráter e as relações afetivas do indivíduo; rompe com a submissão e a obediência; toma a liberdade como princípio; dá ênfase às relações interpessoais e à vida psicológica e emocional.

A atividade pedagógica, nessa abordagem, está centrada no aluno, marcada pelo exercício da gestão democrática. Fundada em pesquisas livres e ações de investigação realizadas pelo aluno, enfatiza atividades que promovem as capacidades autônomas de gestão da própria vida. A assimilação ocorre, portanto, pela mediação da vivência democrática e coletiva, por manipulação e experimentação (parte, portanto, de seu aspecto empírico). Essa condição expressa a perspectiva ativa da aprendizagem (teoria da atividade), caracterizada por ações práticas e tarefas abstratas. Embora a aprendizagem seja ativa, a natureza das ações e tarefas realizadas modificam apenas o objeto e não levam a uma transformação real do estudante, portanto, formam apenas modos de ação. A atividade psíquica se realiza, então, em um movimento que vai do concreto ao abstrato (método indutivo). A assimilação é baseada no aspecto empírico e o conteúdo, como resultado da percepção humana e da própria realidade do aluno, mantém o pensamento em uma qualidade empírica.

(4) A abordagem sociocultural, apresenta-se a partir de enfoques didáticos diferentes, como duas variantes, a do educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) e a do filósofo e pedagogo Dermeval Saviani (1943 -). Ambos brasileiros apontam para uma abordagem que se enquadra entre as teorias progressistas que assumem a transformação social como foco da educação.

Paulo Freire, com base nos aspectos sociopolítico-culturais, tem uma explícita preocupação com a

cultura popular. Seu enfoque representa uma síntese do humanismo, fenomenologia, existencialismo e neomarxismo. Seus trabalhos expressam crítica ao que chama de educação bancária e proposição ao que designa de educação emancipatória, libertadora. Com ênfase na formação política, consciência de classe e transformação social, essa perspectiva assume, do ponto de vista didático, um processo dialógico, em rodas de conversas, onde o debate assume centralidade na atividade pedagógica. A assimilação resguarda, portanto, sua natureza empírica, em um processo didático que parte da realidade concreta dos indivíduos (ações práticas) no sentido de sua compreensão teórico-política (método indutivo). O educando (nas palavras de Paulo Freire) é autor da própria aprendizagem que assume uma perspectiva ativa (teoria da atividade); cujas ações dirigidas pela concretude da vida dos sujeitos são de natureza prática e tarefas de natureza abstrata. A ênfase está, portanto, no tratamento dos conceitos, em sua dimensão empírica, e o conteúdo, tomado pela conscientização de classe, se restringe ao pensamento empírico.

A abordagem sociocultural, sob a ótica da desalienação pela via do acesso ao conhecimento historicamente produzido, se constitui no que Dermeval Saviani propõe como pedagogia histórico-crítica. Esse enfoque mantém forte preocupação com a transformação social e considera a educação sob a ótica do desenvolvimento histórico e da prática social. Do ponto de vista da orientação filosófica, Saviani (1984; 1991) propõe cinco passos que são assumidos como orientadores da atividade pedagógica: 1. prática social inicial; 2. problematização; 3. instrumentalização; 4. catarse e 5. nova prática social.

A prática social inicial como ponto de partida revela a natureza empírica que a assimilação assume, dentro de uma perspectiva ativa da aprendizagem (teoria da atividade). O movimento do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto pensado; mantém a natureza empírica da assimilação, ainda quando o processo de instrumentalização preveja o momento de apropriação do conteúdo historicamente produzido

por meio da instrução do professor. A transmissão se constitui em um modelo de educação que limita a natureza ativa do estudante. Além disso, como o conteúdo é transmitido, não há a formação de conceitos científicos, modos generalizados de ação e habilidades práticas, componentes essenciais do pensamento teórico, mesmo quando nas demais etapas o aluno esteja em certa condição ativa. O tipo de atividade que realiza se efetiva por meio de ações práticas e tarefas abstratas. A realidade como ponto de partida, coloca a experiência como o primeiro elemento mediador do pensamento. Nesse sentido, o conteúdo fica preso à qualidade empírica do pensamento; seja pela natureza da mediação tomada como ponto de partida, seja pela natureza reflexo-associativa que o método da transmissão do conhecimento científico implica nos processos psíquicos de aprendizagem.

Em ambos os enfoques socioculturais (de Freire e Saviani), a atividade pedagógica consiste em processos de formação política e emancipação humana. Um pela via do diálogo e debate e o outro pela transmissão do conhecimento. A aprendizagem, embora ativa (teoria da atividade), está no caso da perspectiva saviniana orientada por processos de instrução e transmissão. A assimilação se dá pela apropriação do conhecimento fundado nas condições concretas dos sujeitos, portanto, pautada em aspectos de natureza empírica. O método, da realidade (concreto) ao conhecimento científico (abstrato) é o indutivo; orientado por as ações práticas e tarefas abstratas. Com isso, não há uma transformação do estudante, apenas do objeto em estudo, o que restringe a formação de modos de ação. A natureza dos conceitos trabalhados, ligados ao processo de conscientização, pode ser variada, sendo a própria conscientização da sua condição de classe (em um enfoque mais freireano), ou o conhecimento socialmente produzido (como defendido por Dermeval Saviani na pedagogia histórico-crítica). A perspectiva assumida por essas duas variantes da abordagem sociocultural, toma as relações sociais e condições concretas de vida dos estudantes como ponto de partida do processo educativo. A

materialidade e cotidianidade assumem protagonismo nas mediações da aprendizagem; o que leva o pensamento empírico a se constituir o conteúdo desse enfoque.

(5) A abordagem cognitivista se fundamenta, especialmente, nos trabalhos do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), que produziu uma teoria do desenvolvimento. Essa traz desdobramentos para o campo educacional e se converte em uma abordagem didática, conhecida também por construtivismo. Sob essa perspectiva, a educação tem um papel importante no processo de socialização, criando condições de cooperação, colaboração, trocas e intercâmbios entre os alunos.

A proposta pedagógica, pautada em processos de experimentação e construção do conhecimento, orienta-se por uma perspectiva ativa da aprendizagem (teoria da atividade). Essa orientação metodológica assume ações de natureza prática e tarefas abstratas, portanto, limita-se à formação de modos de ação. Organiza-se por meio de investigações, pesquisas, debates, discussões e trocas de experiências, com ações de manipulação, observação, classificação etc.; o mesmo caminho que o pesquisador traçou para a formulação dos conceitos. Evidentemente, esse processo parte do concreto para o abstrato (método indutivo). A aprendizagem pela socialização, cooperação, trocas e intercâmbios de conhecimentos realizados entre os estudantes caracterizam a natureza empírica da assimilação e faz com que o conteúdo

dessa abordagem se constitua enquanto pensamento empírico.

(6) A abordagem desenvolvimental⁷ surge no contexto da ex-União Soviética, no final dos anos de 1950, a partir de uma concepção psicológica materialista histórico-dialética. Seus fundamentos remetem aos trabalhos de K. D. Ushinsky, P. P. Blonsky e K. N. Kornilov, no período que se estende de 1860 a 1957, e que foram essenciais para a consolidação da psicologia pedagógica. A partir dos anos de 1920, com os estudos iniciados pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vigotski (1896-1934) e depois assumidos também por A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. A. V. Zaporozhets, V. P. Zinchenko, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev, entre outros, se constitui uma nova psicologia, designada histórico-cultural. O princípio básico dessa psicologia está na nova relação entre aprendizagem e desenvolvimento que supera a perspectiva piagetiana vigente. L. S. Vigotski comprova experimentalmente que a aprendizagem, se bem-organizada, pode impulsionar o desenvolvimento. Essa foi a tese central que orientou a psicologia histórico-cultural, a partir da qual emerge uma abordagem de aprendizagem desenvolvimental.

Sob esse enfoque, se constituem teorias pedagógicas desenvolvimentais que passam a ser sistematizadas décadas depois, mais especificamente a partir de 1957, com os trabalhos experimentais que dão origem aos três sistemas didáticos⁸ mais difundidos. Esse trabalho foi possível graças ao esforço de vários grupos, entre outros, representados por L. V. Zankov,

⁷ Trataremos a abordagem desenvolvimental considerada a partir de suas teses centrais, uma vez que esse enfoque compõe diferentes sistemas didáticos, além de variantes internas aos sistemas, com características específicas que não trataremos aqui em suas especificidades.

⁸ Um sistema didático consiste em um “[...] conjunto inter-relacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, as “[...] formas organizacionais e os métodos de ensino; condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (Valeev; Zinnatova, 2013, p. 17).” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 5). Sistemas didático alternativo corresponde àqueles sistemas que surgem em oposição ao oficial ou tradicional existente. Os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais se configuram enquanto um tipo alternativo que se caracteriza por sua natureza e finalidade: a de desenvolver as capacidades humanas dos estudantes. Os três mais difundidos internacionalmente são os sistemas Zankov, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin. Estudos recentes no Brasil (PUENTES, 2019; 2021; LONGAREZI, 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2021) têm evidenciado a natureza complexa e heterogênea da abordagem desenvolvimental, caracterizada pela edificação de vários sistemas didáticos e pela constituição de variantes que emergem no interior dos próprios sistemas.

D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin e N. F. Talizina.

Tomado o enfoque desenvolvimental, em seu sentido geral, podemos identificar características comuns que compreendem a educação como meio para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. A organização didática, nessa perspectiva, prevê ações que possam impulsionar o desenvolvimento do aluno, por meio da colaboração do outro mais experiente (o professor), em sua zona de desenvolvimento possível (intervalo entre os níveis de desenvolvimento real e possível do estudante).

Se a aprendizagem enquanto processo psíquico que ocorre no estudante, na compreensão vigotskiana, não tem como ser transmitida de forma direta, o planejamento didático presume a criação das condições (organização do meio social) para que ela ocorra enquanto atividade mental. Por outro lado, se a qualidade desse processo depende da qualidade das mediações oportunizadas aos alunos, e se, de forma espontânea, o aluno já tem desenvolvido o pensamento empírico, é preciso que os processos didáticos se deem sob a mediação do conhecimento científico. Por isso, a assimilação pode ocorrer pela formação do conceito científico, dos modos generalizados de ação e das habilidades práticas. Portanto, a assimilação é de natureza teórica.

A aprendizagem assume claramente uma perspectiva ativa (teoria da atividade), mas aqui tendo como o principal mediador o conceito científico. Por isso, se constitui em atividade fundada em tarefas de natureza teórica e ações práticas. Se tomadas as quatro abordagens em estudo que se caracterizam pelo aporte da teoria da atividade, essa é a única (consideradas suas diferentes vertentes) na qual o estudante está em atividade com tarefas teóricas e ações práticas.

A organização didática ocorre, então, em um movimento de ascensão do abstrato ao concreto (método dedutivo) ; o que também é característica apenas desse enfoque, se consideradas as seis abordagens em estudo.

A aprendizagem na abordagem desenvolvimental ocorre pela atividade e a natureza das ações (teóricas) e tarefas (práticas), mais do que modificar o objeto, transforma o estudante. Por isso, se constituem modos generalizados de ação. Em tais condições, desenvolve-se um pensamento de natureza teórica. Portanto, entre as seis abordagens discutidas aqui, a desenvolvimental é também a única (em suas diferentes vertentes) que assume o pensamento teórico como conteúdo.

* * *

As particularidades das abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental; quanto às teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem, reforçam algumas correlações já estabelecidas. Uma concepção reflexo associativa da aprendizagem se constitui sob a base do método indutivo e forma o pensamento empírico. Entre as abordagens da atividade, aquelas que se restringem a ações práticas e tarefas abstratas, se orientam pelo método indutivo (do concreto ao abstrato) e formam um pensamento empírico. Somente abordagens da atividade que incluem tarefas teóricas e ações práticas, pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), impulsionam o desenvolvimento do pensamento teórico e o assumem como conteúdo.

Considerações Finais

As diferentes abordagens didáticas podem ser compreendidas, fundamentalmente, a partir de duas teorias da aprendizagem (reflexo-associativa e da atividade); com base em dois tipos de conceitos (empíricos e científicos), dois métodos (indutivo e dedutivo) e dois tipos de conteúdo (pensamento empírico e teórico).

Nas abordagens tradicional e comportamentalista fica evidente a orientação pela teoria reflexo-associativa, pelo método indutivo, assim como pela formação do pensamento empírico. Nas abordagens humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental observa-se uma orientação pela teoria da atividade,

porém com compreensões diferentes da natureza e do lugar das ações e tarefas, o que conduz a métodos opostos. Nas três primeiras, o indutivo e, na última, o dedutivo. O tipo de conteúdo nesses enfoques também é distinto. O pensamento empírico, para as abordagens que trabalham a partir do método indutivo, humanista, sociocultural e cognitivista; e, o pensamento teórico, para aquela que se constitui a partir do método dedutivo, desenvolvimental (Quadro 3).

de forma isolada como iniciativa particular de professores ou instituições educacionais, seja como orientação metodológica em programas, projetos e/ou políticas públicas de instituições escolares, redes municipais, estaduais ou federais de educação.

Uma análise geral das condições de efetivação do trabalho pedagógico no Brasil nos permite depreender uma forte tendência ao ecletismo, em que coexistem práticas voltadas para aprendizagens reflexo-associativas simultaneamente às que se orientam com base na atividade, o que gera um conflito na gênese e

Quadro 3: Caracterização das abordagens de acordo com as teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem.

	Tradicional	Comportament alista	Humanista	Sociocultural	Cognitivist a	Desenvolvimen tal
Teoria da aprendizagem	Reflexo- associativa	Reflexo- associativa	Da Atividade: ações práticas- tarefas abstratas	Da Atividade: ações práticas- tarefas abstratas	Da Atividade: ações práticas- tarefas abstratas	Da Atividade: Tarefas teóricas-ações práticas
Método da aprendizagem	Indutivo	Indutivo	Indutivo	Indutivo	Indutivo	Dedutivo
Conteúdo da aprendizagem	Pensamento empírico	Pensamento empírico	Pensamento empírico	Pensamento empírico	Pensament o empírico	Pensamento teórico

Fonte: Elaboração da autora

Em síntese, abordagens que se orientam pelo método indutivo (do concreto ao abstrato), tanto em teorias da aprendizagem reflexo-associativas, quanto da atividade (com ações práticas e tarefas abstratas), restringem-se à constituição do pensamento empírico. Somente abordagens alicerçadas pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), orientadas pelo enfoque da teoria da aprendizagem da atividade (com tarefas de natureza teórica e ações práticas), desenvolvem o pensamento teórico.

As abordagens didáticas tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental. foram e ainda são experimentadas na educação escolar brasileira, seja

no desenvolvimento da personalidade do estudante que está submetido aos antagonismos dessas práticas formativas. Soma-se a isso a ausência de clareza dos fundamentos e das bases epistemológicas e psicológicas que orientam as diferentes tendências pedagógicas e a carência de uma sólida formação político-filosófica e psicológica que são fundamentais para a constituição de uma prática educativa orientada pelo conhecimento dos processos necessários à formação humana e pelo conhecimento dos processos de aprendizagem-desenvolvimento; cruciais para opções político-ideológicas e psicopedagógicas conscientes e que se efetivem em práticas pedagógicas desalienadas e humanizadoras.

Além disso, a cultura do trabalho individualizado, com pouca ou nenhuma aderência a projetos e programas institucionais comuns e sem adesão a trabalhos coletivos, que se institucionalizam sob a égide neoliberal que rege a falsa ideia de liberdade de escolha e de autonomia profissional docente, acirram práticas desarticuladas, sem aderência epistemológica e que não levam à formação e ao desenvolvimento integral do estudante. Como consequência, pressupostos distintos e muitas vezes antagônicos coexistem no mesmo processo educativo (seja no interior de uma escola em específico, seja na mesma classe escolar), com efeitos desastrosos para a formação da personalidade do estudante e, em decorrência, da sociedade como um todo.

A perspectiva crítica (em que predomina uma aprendizagem como processo de atividade) tem sido uma tendência forte entre pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação no Brasil⁹ com impactos talvez menos suadouros para a realidade da sala de aula que parece carregar um fardo histórico em que se reproduzem práticas tradicionais e tecnicistas (em que a aprendizagem é concebida por processos reflexo-associativos).

Com a convicção de que os desafios educacionais no Brasil não são poucos, entendemos a necessidade de processos formativos que oportunizem vivências do método dedutivo e da aprendizagem pela atividade como fundamentos teórico-metodológicos desenvolvedores de uma nova qualidade do pensamento, parte estruturante de uma educação mais humanizadora, com vistas à formação de personalidades coletivistas.

Referências

DAVIDOV, V.V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V.

Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1986 [2019].

DAVIDOV, V.V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1991 [2020].

DAVIDOV, V.V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1996 [2019].

DAVIDOV, V.V.; MÁRKOVA, A. K. O CONCEITO DE ATIVIDADE DE ESTUDO DOS ESTUDANTES. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1981 [2019].

DIAS DE SOUSA, W.D.; LONGAREZI, Andréa Maturano Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, 2018a, vol 13, n.1, p.443-462.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M.. Referências formativas do formador de professores na constituição da sua práxis pedagógica. *Nuances*, v. 29, p. 34-50, 2018b. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/articloe/view/4427>>. (DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.4427>).

FRANCO, Patrícia L.J; SOUZA, Leandro M. de A.; FEROLA, Bianca de C. Princípios e movimentos didáticos para uma “Obutchenie por unidades”. *Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. Linhas Críticas*. Vol. 24, 2018, p. 359-380. Disponível em: <

⁹ Sobre didática crítica no Brasil ver em: Longarezi; Pimenta; Puentes (2023).

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>> (DOI: DOI 10.26512/lc.v24i0.19820)

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

LONGAREZI, A.M. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v.1, n.1, p.187-230, 2017.

LONGAREZI, A.M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, R.V; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov*. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019.

LONGAREZI, A.M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação (UFSM)*, Santa Maria. Vol. 45, 2020, p. 1-32.

LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental. Sistema Galperin-Talizina*. Editora Acadêmico Digital, 2021. <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-71-2>.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. *Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira*. In: LONGAREZI,

A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo. Contribuições do Grupo de Moscou MireVeja*, 2023.

LONGAREZI, A.M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

LONGAREZI, A.M. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I*, 2021a.

LONGAREZI, A.M. Obutchénie por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I*, 2021b.

LONGAREZI, A.M.; DIAS DE SOUSA, W.D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. *Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. Linhas Críticas*. Vol. 24, 2018, p. 453-474.

LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Org.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. 1. ed. Campinas: Papirus/Fapemig, 2011. 191p. (ISBN: 978-85-449-0282-0)

LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra*

dos principais representantes russos. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Org.). A didática no âmbito da pós-graduação brasileira. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016. Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/ebooks-gratuitos/didatica-no-ambito-da-pos-graduacao-brasileira>. (DOI <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-465-0>).

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Org.). Ensino Desenvolvimental. Antologia. Livro 1 - 9788570784339. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017a. v. 1. 240p.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental. Uberlândia: Edufu, 2017b.

PIMENTA, Selma G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, A.M.; PIMENTA, S.G.; PUENTES, R.V. Didática crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

PUENTES, R.V. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C.V.R.; PUENTES, R.V. Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

PUENTES, R.V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). PUENTES, Roberto Valdés; Cecília Garcia Coelho Cardoso; Paula Alves Prudente Amorim. (Org.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

PUENTES, R.V. A psicologia histórico-cultural soviética (1917-1991): Problemas de paternidade associados as obras e autores importantes. In:

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2016.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019a.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.) Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019b.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.) . Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M.; MARCO, F.F. de. (Orgs.) Teoria da atividade de estudo. Contribuições do Grupo de Berlim. MireVeja, 2022.

PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A. M.. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020.

SARTINI, Bruno Corrêa; LONGAREZI, Andrea Maturano; SARAMAGO, Guilherme. Metodologia de Investigação Genética Histórico-Cultural e pesquisa teórica. Revista Humanidades e Tecnologias (FINOM). Paracatu: Faculdade do Noroeste de

Minas, 2024. Disponível em:
<http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4882> Acesso em:
30.01.24.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA JUNIOR, C. A Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

VALEEV, A. A.; ZINNATOVA, D. M. Sistemas didáticos alternativos no exterior (século XX). Kazan: Monografia, 2013.

VERESOV, Nikolai N. Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural historical psychology. Frankfurt am Main: Lang, 1999.

Deuda externa y educación en el Ecuador

Edgar Isch López¹

Universidad Central del Ecuador¹

Correspondencia: edgarisch@yahoo.com

Introducción

La deuda externa ha sido una fuente permanente de denuncias de corrupción, ineficiencia en el uso de los recursos que más tarde deberíamos pagar todos y todas y una fuente de imposiciones de organismos internacionales, colocando al Ecuador¹ en condición de un país sometido a designios extranjeros. Esta situación y otras similares llevaron a una constante demanda popular dirigida a la realización de una auditoría de las deudas públicas y romper los lazos de dependencia, especialmente con el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Recogiendo esa demanda, mediante Decreto Ejecutivo 472 de 9 de julio de 2007, se creó la Comisión para la Auditoría Integral del Crédito Público (CAIC). Su función principal fue: “auditar el proceso de contratación de los convenios, contratos y otras formas o modalidades contractuales para la adquisición de créditos, obtenidos por el sector público del Ecuador, provenientes de gobiernos, instituciones del sistema financiero multilateral o de la banca y sector privado, nacional o extranjero, desde 1976 hasta el año 2006”.

Con el carácter de Auditoría Integral, se dirigió a: “examinar y evaluar el proceso de contratación y/o renegociación del endeudamiento público, el destino de los recursos y la ejecución de los programas y proyectos con financiamiento externo, con el fin de determinar su legitimidad, transparencia, calidad, eficacia y eficiencia, considerando los aspectos

legales, económicos, sociales, de género, regionales, ecológicos y de nacionalidades y pueblos”.

En el área educativa, la deuda externa tuvo una fuerte vinculación con el diseño de políticas y propuestas de reforma en educación. Se auditaron créditos, provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BM), que tienen un impacto que perdura hasta hoy y que no cumplieron con los objetivos planteados en su contratación.

La educación ecuatoriana en la segunda mitad del siglo XX

Hasta los años 60 del siglo XX había una alta valoración oficial de los sistemas educativos de América Latina y una continua ampliación de su cobertura y de los índices de alfabetización. La valoración de la escuela pública era alta en nuestras sociedades y los padres de familia consideraban que esa era una vía segura para mejorar la calidad de vida de sus hijos. El Ecuador en esas décadas y hasta entrados los años noventa logró uno de los mayores porcentajes de la región de niños con acceso a la escuela.

Es a finales de los años 60 que en América Latina se inicia la aplicación de esquemas de evaluación comparativos con países más desarrollados, entre ellos, la comparación internacional respecto a lectura, matemática y ciencias, realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) en 1968. Luego se atendería la problemática de los altos índices de repetición y

¹ NOTA ACLARATORIA: Este artículo sintetiza la investigación realizada por el autor para la Subcomisión Multilateral - Impactos Sociales, Ambientales, de Género y Pueblos de la COMISION PARA LA AUDITORIA INTEGRAL DEL CREDITO PUBLICO (CAIC).

deserción. Mientras tanto, muchos cuestionaron la estandarización de indicadores y la imposición de ideas de Estados Unidos en educación (BID, 2004). Poco a poco el direccionamiento exterior a los sistemas educativos nacionales creció en impacto y trascendencia.

La imposición de políticas educativas: reconocimiento de parte del BID

Para el caso de la educación, el BID trabajó, entre otros, dos documentos directamente con las directrices para la reforma. El primero, “Estrategia de apoyo a la reforma en la prestación de servicios sociales” sobre los cuales el propio BID señalaría más tarde, entre otras críticas, que:

“Este documento de estrategia procura mejorar el desempeño de los sectores sociales con base en un conjunto de justificaciones generales que podrían ser válidas para cualquier región en desarrollo del mundo. Como se mencionó, el documento no hace una diferencia entre las cuestiones sustanciales de los dos sectores sociales principales analizados (salud y educación). Se centra únicamente en los elementos organizacionales y no analiza con detenimiento la interacción entre las cuestiones organizacionales y las fundamentales que son peculiares de cada sector. El enfoque estratégico propuesto no es un mecanismo útil para ayudar a los países prestatarios en el proceso de definir las prioridades según sus contextos y capacidades institucionales específicas porque propone una solución inflexible y unidimensional para mejorar los resultados en lugar de complementar la reforma organizacional con opciones de reforma sustanciales para mejorar directamente los resultados del sector social, sobre todo para los pobres.” (BID, 2003).

El segundo documento orientador del Banco es la “Estrategia sobre educación primaria y secundaria” (2000), sobre el que se reconoce igualmente que parece:

“más a una solución uniforme y común que a una herramienta para ayudar a los países y al Banco a

fixar prioridades entre distintas soluciones de política. Además, el documento no delimita las actividades que el Banco debería dejar de hacer” (BID, 2003).

“El involucramiento del BID con el sector educativo ha evolucionado también desde métodos verticalistas de preparación y ejecución de programas hasta propuestas más participativas en la entrega de servicios.” (BID, 2000).

En estas afirmaciones de la propia Oficina de Evaluación y Seguimiento del BID se constata la manera como sus proyectos respondían a un esquema programado previamente, válido para cualquier país del mundo, sin considerar en absoluto las particularidades de cada caso. En los más diversos análisis, se sostiene que esa era parte de la imposición de la receta neoliberal que se planteaba alrededor del mundo.

El Banco Mundial impone sus políticas

Pero la lógica economicista en educación tuvo un impulso mucho mayor en el marco de las políticas de la Reforma Estructural del Estado de las cuales un agente clave fue el Banco Mundial. Los créditos del Banco, que crecen de manera sorprendente tal y como lo reconocen el CAS de 1993, tendrían como punto de contacto la búsqueda de cambios de la estructura jurídica e institucional que permita la desregulación, la privatización, la descentralización y la liberalización.

La base para tales créditos fue la llamada Estrategia de Asistencia al País (CAS, por Country Assistance Strategy), que el Banco Mundial diseñó para el Ecuador en 1993, y que destaca cuatro objetivos principales, todos referidos a las reformas neoliberales, que en realidad se convirtieron, desde la perspectiva de derechos, en verdaderas contra-reformas. Para los diseñadores de los CAS y quienes los aceptaron desde el Ecuador, lo social no es más que un añadido, una “externalidad” sujeta a los objetivos macroeconómicos referidos a la competitividad en el mercado mundial.

Los proyectos auditados

El análisis de la CAIC incluyó tres créditos destinados a proyectos educativos y uno dirigido a ciencia y tecnología. Los créditos auditados se caracterizan en reestructuración del Estado en la administración educativa, creando ilegalmente redes escolares; además, se impulsa una privatización disfrazada de participación social y de autogestión; finalmente, reformas a la educación de adultos y sistemas de educación técnica, junto a apoyo a investigaciones calificadas por estos organismos financieros.

Marco general de aplicación de los créditos auditados

El neoliberalismo ha sido capaz de crear un discurso propio para cada área social. En el caso educativo, sus planteamientos se concentran en una serie de aspectos repetidos en la región, en una especie de “El Consenso de Washington en Educación” (Gentili, 1998). El conjunto de características comunes de las reformas propuestas por los neoliberales para la educación de América Latina se puede resumir en el siguiente razonamiento: la crisis de calidad educativa se la identifica como crisis de “eficiencia, eficacia y productividad”, a ella se suma una “crisis gerencial” y juntas serían la muestra de que “el Estado es incapaz de brindar calidad educativa” porque la “masificación para universalizar la educación trajo también la caída de su calidad”. La solución está entonces en la “competencia” para la que requieren de la descentralización y la privatización que lleve a la gente a “invertir en la educación de sus hijos” (Isch, 2001).

Este discurso se lo impulsó principalmente a partir de los proyectos de las Instituciones Financieras Internacionales y particularmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, las que reemplazaron en la orientación educativa (y social) a organismos internacionales especializados como la UNESCO.

El discurso de la eficiencia económica superó a cualquier otro y se tradujo en buscar reducir los gastos supuestamente alcanzando o superando los mismos logros. Así, la continua reducción del presupuesto educativo que alcanzó el 30% presupuestario según el mandato constitucional en el primer año tras la última dictadura militar, llegó a niveles muy bajos, inferiores al 12% del presupuesto en 1984 (equivalente al 3% del PIB de ese año), impidiendo la contratación de nuevos docentes y obligando al cierre de centenares de centros educativos estatales. Comparando la inversión por estudiante, la del Ecuador, con apenas 129 dólares al año fue una de las más bajas del continente, mientras Argentina invertía 910 dólares por estudiantes, Chile 465 y Panamá 422 (UNICEF, 2006).

Al igual que en las otras áreas, en educación también se impuso la flexibilización laboral mediante la contratación de profesores y la negativa a darles estabilidad. Desde fines de los años 90 no se crearon partidas docentes, mientras más de diez mil educadores eran contratados directamente por los aportes de los padres de familia.

Así, bajo los nombres de “participación” y “autogestión” se fue dejando en las espaldas de los padres y madres la responsabilidad del Estado de financiar la educación al mismo tiempo que se generaban condiciones para poner a los padres en oposición a los educadores y gobernar el sistema educativo fracturando la comunidad escolar. Una ruta fracasada en otras latitudes latinoamericanas que se quiso aplicar desde los proyectos impulsados con deuda externa fue la creación de “escuelas autónomas” y otras formas de avanzar a la privatización y a la cada vez más profunda reducción del rol del Estado y su Ministerio.

De manera integral se afectó al derecho humano a la educación, que no es solo admisión en una institución educativa sino que abarca su pertinencia, calidez, eficacia, utilidad e impacto social, entre otros aspectos que no deben ser olvidados.

Hallazgos principales

Los análisis de los proyectos educativos en el caso del Ecuador, así como de los propios documentos de evaluación del BID y el BM, permiten ver que los resultados no han logrado la eficiencia y mucho menos la calidad ofertada. De hecho, se puede señalar que:

“En pocas palabras, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo dieron nacimiento, dirigieron la ejecución y miraron pasivamente el fracaso de millonarias inversiones en educación, en complicidad con los círculos herodianos que no supieron orientar tan ingentes recursos hacia la construcción de una educación de calidad, especialmente para los grupos menos favorecidos.” (Paladines, 2002).

CRÉDITOS QUE NO SURGEN DE UNA NECESIDAD NACIONAL SINO DE LOS PLANES DE LA BANCA MULTILATERAL

Existen evidencias claras de que los mecanismos de contratación de los créditos se realizaron al margen de una planificación educativa ecuatoriana, consulta a los actores del sistema educativo o planteamientos de carácter nacional. De hecho, los Bancos impusieron sus criterios sobre lo que debía hacerse en la educación a nivel latinoamericano, sin distinguir de las situaciones concretas, como se señala en diversos estudios y documentos de esas propias instituciones.

Por ejemplo, sobre el Programa de Redes Amigas se conoce que el BID organizó una reunión en Washington, decidió a quienes invitar, cuál sería la agenda de discusión y cuáles los principios a promoverse, tras lo cual se redactó el programa. En su informe de Evaluación Final, la FLACSO (2005) afirma:

“La oferta educativa del programa ya había sido diseñada por la Misión del Banco antes de que el ministerio la acepte o la comunidad educativa la conozca. El proceso de participación es posterior. El diseño específico está a cargo de un ente técnico, que es la unidad MEC-BID y el BID. No existe participación de otros actores ni instancias del MEC.

De hecho algunas instancias del MEC son contrarias al enfoque de la descentralización y la autonomía de la UCP....”

En el caso del EB/PRODEC no se cumplió con las normas del mismo Banco Mundial que hablan de realizar consultas previas. Más aún, en el índice de la carpeta documental entregada por el Gerente Encargado del Banco Mundial en Ecuador, Jonas Frank, correspondiente al 9 de junio de 2008, se dice sobre la documentación precontractual que: “No existe PPF (Project Preparation Facility) para este proyecto”.

SE IMPONEN CONDICIONES

Una evidencia de ilegitimidad está en la imposición de condiciones que ponían obligaciones al Estado ecuatoriano. La primera y común a todos estos créditos es la conformación de Unidades Ejecutoras y reformas institucionales que en un documento del BID se plantean como acciones de facto.

“La estrategia institucional ‘de facto’ que se empleó, hizo uso de dos instrumentos, a saber: las unidades ejecutoras y la cooperación técnica, que constituyeron, esencialmente, soluciones de corto plazo para facilitar la ejecución de los proyectos”. A su vez, el Strategy Issues Paper del 2000 afirma que “tal vez el mayor desafío que enfrentan tanto el País como el Banco en el siguiente ciclo de programación (refiriéndose a 2000-2002) es hacer reforma y fortalecimiento institucional en serio...No es conveniente seguir considerando los procesos de fortalecimiento como un componente de los préstamos, con resultados muy limitados, sino diseñar operaciones de cooperación técnica por montos importantes para atacar a fondo los problemas de la institucionalidad del sector donde el Banco planea enfocar su acción. Esta debería ser una condición sine qua non antes de iniciar nuevos programas o proyectos sectoriales”. (BID, 2004).

Por otra parte, los créditos y los proyectos que impulsaron trajeron consigo cambios en la estructura de la administración pública. El cambio más grande y

que comparten los tres créditos relacionados es la creación de las Redes Educativas con un Centro Educativo Matriz (redes CEM), estructuradas al margen de las leyes vigentes. Efectivamente, este condicionamiento se encuentra visible en documentos como el Contrato de Crédito del Proyecto PROMECEB, en cuya cláusula 4.02 Condiciones especiales previas al primer desembolso, se indica:

“a) el primer desembolso a cuenta del financiamiento está sujeto a que, El prestatario presente a satisfacción del Banco evidencia de que:(iv) se han expedido las disposiciones necesarias para establecer la estructura y funciones de los Centros educativos matrices”.

Como siempre, se subraya que se debe cumplir “a satisfacción del Banco”, cuando en ninguna parte se menciona cumplir de acuerdo con las leyes nacionales o a los intereses del país. El Reglamento viola también normas legales vigentes en la Ley de Educación, su Reglamento General y la Ley de Escalafón y Carrera Docente. Curiosamente, quienes cuestionan esta ilegalidad, son descalificados como “detractores”.

TRASPASO DE COMPETENCIAS DEL ESTADO AL SECTOR PRIVADO Y COSTO DE SERVICIOS A LOS USUARIOS

En la Estrategia educativa del Banco Mundial de 1999 se señala que el resultado de la década en la que se realizaron créditos como el EB/PRODEC, se encuentra en cinco logros, dos de los cuales se refieren a la privatización de los servicios educativos:

- El sector privado participa cada vez más en la prestación de servicios educativos, especialmente en el nivel terciario, y ayuda a mejorar la calidad de las escuelas estatales.
- Las ONG también participan cada vez más en la prestación de servicios de educación tanto escolarizada como no escolarizada.” (BM, 1999).

De manera concreta, en el contrato de préstamo del EB/PRODEC se impulsa la conformación de un Comité editorial en el que se condiciona la presencia de un representante del “sector privado”.² Adicionalmente, en el proyecto se estima necesario fijar un pago anual por cada estudiante por la renta de los textos escolares del 20% de los costos de diseño, producción y distribución.³ Además se señala que los excedentes de los materiales impresos podrán ser vendidos a otros estudiantes a un precio del 15% sobre el costo del diseño, producción y distribución de dichos materiales. Algo que rompe con el mismo sentido de focalización que se pretende en el proyecto, pues como se ve, es más alto el costo de arrendamiento de los textos para los estudiantes urbano-marginales que el costo de venta para “otros” estudiantes.

Del mismo modo y aunque la Constitución aprobada en 1978 y vigente para el año en el que se firmó esos créditos señala que la educación primaria es gratuita, en proyecto PROMECEB también se plantea la recuperación de costos, en el numeral 4.44 del Informe del Proyecto de la siguiente manera:

“Con el fin de recuperar parcialmente algunos costos del Programa, el Ministerio de Educación contempla la creación de un Fondo Especial para textos escolares, para los cual se cobraría a los alumnos un precio simbólico por los libros de texto y a los maestros una suma más significativa por las guías didácticas...” (BID, 1989).

Paulatinamente, tras la palabra “autogestión” llegó la imposición de que los padres de familia asuman los costos educativos. En el “Plan de Acción del PROMECEB” de mayo de 1997, se plantea como el primer principio Programa:

“1. Autogestión. El PROMECEB buscará la autogestión de los involucrados en la toma de decisiones, implementación, mantenimiento,

² Contrato de Préstamo 3425-EC. Artículo III, sección 3.08.

³ Contrato de Préstamo 3425-EC. Artículo III, sección 3.08, literal d.

seguimiento y sostenibilidad de todos sus componentes.” (MEC, 1997).

El Modelo de intervención es propio de una economía de mercado trasladada a los servicios sociales que garantizan derechos humanos. Así, el derecho pasa a ser una mercancía y el Estado debe dejar el terreno al mercado que, mientras más esté en las manos privadas se supone funcionará mejor. La Evaluación realizada por la FLACSO a las Redes Amigas lo dice en los siguientes términos:

“Los dos ejes básicos del modelo de intervención tienen consistencia con el enfoque de política educativa:

- *Trasformación de provisión pública a una modalidad de cuasi - mercado donde los usuarios adquieren propiedad o capacidad de demanda, y existen algunos proveedores privados.*
- *Descentralización o autonomía / capacitación = competencia por recursos, que incentiva una mejor gestión o ejecución de los mismos (aunque produce efectos perversos en quienes no están en el sistema.” (FLACSO, 2005).*

PÉRDIDA DE SOBERANÍA JURÍDICA

En los contratos de créditos con el BID (el Anexo B del Contrato de Préstamo), expresamente se dice que la legislación nacional será supletoria:

*“1.02 Legislación local. El Licitante podrá aplicar, en forma supletoria, requisitos formales o detalles de procedimiento contemplados por la legislación local y no incluidos en este Procedimiento, siempre que su aplicación no se oponga a las garantías básicas que deben reunir las licitaciones, ni a las políticas del Banco en esta materia”.*⁴

En el Capítulo IX de las Normas Generales los créditos BID se determina el Procedimiento Arbitral que significa el someterse a un Tribunal al margen de

la legislación nacional y del Poder Judicial del Ecuador. En el articulado, que va del Art. 9.01 al 9.06, no se hace ninguna referencia a la legislación ecuatoriana. El Tribunal, por otra parte, debe ser constituido en Washington D.C., Estados Unidos de América, teniendo así un carácter de extraterritorialidad (Art. 9.03).

De igual manera lo hace el Banco Mundial. De acuerdo con el documento “Condiciones Generales Aplicables a los Convenios de Préstamo y Garantía” de enero 1985 y vigente al momento de la firma de este crédito, el Estado se somete, en el caso de controversias, a un tribunal de arbitraje localizado en el exterior, renunciando de hecho a su soberanía y al uso de sus propios órganos de justicia. (BIRF, 1985)

¿FUERON NECESARIOS LOS CRÉDITOS?

En general las propias evaluaciones de los realizadores de los créditos demuestran que no lograron los objetivos propuestos en cuanto a mejoramiento de la calidad de la educación.

La Evaluación ex-post del PROMECEB sobre las metas planteadas para el subsistema IPED (formación docente) alcanzan el 53,7% de cumplimiento en número de matriculados en 1er. curso; 54,7% de matrícula total; y 47,1% en egreso (Informe De Evaluación de Impacto realizado por CIMA-CIDE. Citado en: MEC – PROMECEB – UCP (2001). El mismo estudio señala que la evolución de la matrícula, contrario a lo propuesto, entre 1993- 1999 fue negativa, de menos del 15,5% frente al número de matriculados en el año inicial (Ibid. Pág. 87). Evidentemente aquí no existe un logro que justifique el crédito y sus condicionamientos.

De la misma manera, la Evaluación de las Redes Amigas realizada por el CELA señala la debilidad del trabajo de las UAEs y lo relaciona con el hecho de que, para 2004, no se muestra mejoría en la calidad de

⁴ Contrato de préstamo No. 1142/OC-EC. Anexo B. Procedimiento de Licitaciones. Numeral 1.03. Páginas 1 y 2. El subrayado consta en el original

la educación, la cual se suponía era el propósito central del Programa.

Y, en el caso del EB/PRODEC en el informe de cierre se deja claro que no se evaluó sus beneficios para la educación ecuatoriana:

“8. Desafortunadamente, a la fecha no existe una evaluación comprehensiva que permita conocer de manera integral los principales logros y dificultades que ha tenido la implantación de este modelo. Misiones anteriores recomendaron la realización de dicha evaluación, la cual no se pudo llevar a cabo por diferentes razones. Consideramos que, para poder fortalecer el modelo o eventualmente promover su expansión es absolutamente necesario conocer sus principales logros y dificultades.”

“9. La ausencia de una red demostrativa en donde se puedan observar concretamente los conceptos y componentes propios del modelo, hace muy difícil la toma de decisiones en relación con la expansión del mismo...”⁵

La responsabilidad del BID y el BM en alguna medida es admitida en sus propios informes señalando la ineficiencia del crédito (PROMECEB), los reducidos avances (Redes Amigas) y hasta el haber terminado y cerrado el proyecto sin las obligatorias evaluaciones (EB/PRODEC). Los retrasos significaron costos incrementados en el pago de comisiones e intereses de los créditos.

A modo de cierre

La Auditoria de los créditos presentados en este resumen se ha centrado en los indicios de ilegitimidad de préstamos para el área educativa y que tuvieron un fuerte impacto en las políticas educativas y en los cambios estructurales en el área educativa. Queda claro que no trajeron los beneficios ofrecidos y que, por el contrario, impulsaron una política educativa que afectó la vigencia del derecho a la educación y fragmentó al sistema educativo.

Las imposiciones en el área de la educación, la focalización como principio, transformar al derecho en un servicio pagado por los “clientes”, una descentralización que se acercó a la privatización, son parte de los resultados constantes en documentos de los propios proyectos y que confirman lo negativo de la aplicación del neoliberalismo en áreas sociales tan vitales para el desarrollo del país.

La perversa deuda externa y sus condicionantes además crearon un entorno de crisis y profundización de la pobreza, la que no puede dejar de ser analizada cuando se pretende analizar los resultados del aprendizaje en los y las estudiantes. Si a ello se suma que el hecho de que por décadas se priorizó el pago de la deuda antes que la inversión social, es indudable que aquí está una de las causas más importantes de la crisis del sistema educativo.

Salir del peso de la deuda significa salir también de la aplicación del neoliberalismo en educación, reexaminar las reformas administrativas y educativas impuestas desde esa óptica y desde los Bancos Multilaterales, buscar una educación que responda a nuestra realidad, a un Plan de Desarrollo del País y a los derechos en primer lugar de niños, niñas y adolescentes, junto a los derechos de docentes, padres y madres de familia.

Referencias

Banco Mundial – República del Ecuador (1992). Crédito Banco Mundial (BM) No. 3425-S-EC, con el nombre: “Primer Proyecto de Desarrollo Social - Educación y Capacitación”. Sería más conocido como: “Educación Básica / Proyecto de Eficiencia y Calidad – EB/PRODEC”.

Banco Mundial (1999). Estrategia de educación para América Latina y el Caribe. Pág. 38.

⁵ Informe de Misión de Cierre (Implementation Completion Report, ICR). Numeral 9. Febrero de 2000.

Banco Mundial (2003). Estrategia de Asistencia País (CAS por sus siglas en ingles).

BID – República del Ecuador (1990). Crédito BID 834/SF-EC destinado al “Programa de mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica” (PROMECEB)

BID – República del Ecuador (1998). Crédito BID 1142/OC-EC destinado al “Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales”.

BID – República del Ecuador (1998). Crédito BID No. 874/OC-EC destinado al “Programa de Ciencia y Tecnología”.

BID (1989). Informe de Proyecto. Ecuador: Programa de Mejoramiento de la Educación Básica. EC-0035. Documento del BID no autorizado para uso público PR-1700-A. Y Ayudas Memorias de las Misiones de Supervisión

BID (1998). Informe de Proyecto. Ecuador: Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales. EC-0125. Documento del BID no autorizado para uso público Y Ayudas Memorias de las Misiones de Supervisión.

BID (2000) Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe.

BID (2003). RE-281 Evaluación de la Estrategia de educación básica del Banco. Oficina de Evaluación y Supervisión – OVE-.

BID (2004). Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos. Claudio de Moura Castro y Aimee Verdisco, editores.

BID (2004). RE-295. Evaluación del Programa de País Ecuador 1990-2002. Oficina de Evaluación y Supervisión – OVE-.

BIRF (1985). “Condiciones Generales Aplicables a los Convenios de Préstamo y Garantía”.

BM Ecuador (2008) Oficio BIRF-EC-042-08 del 9 de junio de 2008, suscrito por Jonas Frank, Gerente Encargado del Banco Mundial en Ecuador.

CAIC, ISCH L., Edgar (2008). Informe de auditoria crédito Banco Mundial Nro. 3425-s-ec.

CAIC, ISCH L., Edgar (2008). Informe de auditoria crédito BID no. 874/oc-ec.

CAIC, ISCH L., Edgar (2008). Informe de auditoria créditos educativos provenientes del BID.

FLACSO (2005). Evaluación de gestión y de impacto del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales. Informe Final”. Abril de 2005.

GENTILI, P. (1998). “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina”. Revista Horizonte Sindical, número 10-11, IEESA, octubre 1998, México.

Informe De Evaluación de Impacto realizado por CIMA-CIDE. Citado en: MEC – PROMECEB – UCP (2001). Evaluación ex - post del componente de desarrollo de los recursos humanos, revisión curricular de los IPED, capacitación e impacto global del PROMECEB. Informe Final. Galo Enríquez, consultor. Pág. 88.

Informe de Misión de Cierre (Implementation Completion Report, ICR). Febrero de 2000.

Internacional de la Educación (2007). Las Estrategias del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para América latina y su Aplicación en los Programas y Proyectos Financiados. Informe elaborado por Juan Arancibia.

ISCH L., Edgar (2001). Educación Democrática para enfrentar a la educación neoliberal. Ibarra- Ecuador.

MEC – PROMECEB – UCP (2001). Evaluación ex - post del componente de desarrollo de los recursos humanos, revisión curricular de los IPED, capacitación e impacto global del PROMECEB. Informe Final. Galo Enríquez,

MEC – UNIDAD EJECUTORA MEC-BID (1997). Plan de Acción del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural”.

PALADINES, Carlos (2002). El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador. Archivo descargado de: www.mec.gov.ec en 2004.

Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (2004). Seguimiento, monitoreo y evaluación externa. Informe final. Nelson Robelly Lozada, consultor.

PUCE-CELA (2004). Evaluación Intermedia del Programa Redes Escolares Autónomas Rurales. Informe final. Quito, abril 2004.

UNICEF (2006). ¿Qué país y qué educación quieren los ecuatorianos? Apuntes para un debate nacional. Quito.

Word Bank. Implementation Completion Report. Report No. 21171 de 29 de noviembre de 2000.

L. S. Vigotski e sua concepção de aprendizagem desenvolvimental

Roberto Valdes Puentes ¹

Universidade Federal de Uberlândia ¹

Correspondencia: robertopuentes@faced.ufu.br

Resumo

O presente artigo aborda a concepção desenvolvimental de educação e aprendizagem que L. S. Vigotski concebeu desde a origem de sua obra intelectual e científica. Analisa também a ideia de professor que elaborou e o papel que atribuiu ao mesmo no processo pedagógico de desenvolvimento das crianças. As teses de Vigotski sobre aprendizagem desenvolvimental e o papel do professor passaram por duas etapas importantes: 1) A concepção de aprendizagem desenvolvimental e o papel do professor no período entre 1921 e 1927; 2) A concepção de aprendizagem desenvolvimental e o papel do professor no período entre 1927/28 e 1934. O papel do professor na primeira etapa está focado na organização, direção e orientação. Na segunda, na organização, direção, orientação e colaboração. O livro *Psicologia pedagógica* (1926), caracteriza o pensamento de Vigotski na primeira etapa. O livro *Pensamento e linguagem* (1934), caracteriza seu pensamento na segunda etapa.

Palavras-chave: Vigotski; Educação; Desenvolvimento; Pedagogia; Professor.

Introdução

L. S. Vigotski (1836-1934) foi um proeminente psicólogo bielorrusso que trabalhou diversas áreas da psicologia, inclusive aportando diferentes teorias em algumas delas. Contudo, o seu enfoque do desenvolvimento psíquico humano provavelmente tenha passado a ser o mais conhecido em âmbito mundial. Inclusive, o número de referências relacionadas a suas publicações tem crescido de maneira significativa desde a década de 1990, equiparando-se, inclusive, com autores extremamente relevantes no Ocidente como, por exemplo, Paulo Freire.

No interior da concepção de desenvolvimento psíquico humano de L. S. Vigotski, um lugar e um papel importante foi ocupado pela questão da relação entre desenvolvimento mental e aprendizagem, ou

“aprendizagem desenvolvimental”, como, na década de 1970, passou a ser chamada essa teoria.

Depois de graduar-se em Direito e Filosofia (1917), e cursar estudos de Medicina, L. S. Vigotski iniciou, aos vinte e três anos de idade, junto com a carreira profissional de psicólogo e pesquisador na educação de crianças surdas-mudas e cegas, a carreira de professor; primeiro, de literatura (Escola do Trabalho local), lógica, estética, teoria da arte, filosofia (escolas noturnas de formação política, de trabalhadores do setor gráfico e de professoras do jardim de infância), psicologia experimental, infantil e pedagógica (na escola técnico-pedagógica para docentes no nível fundamental) na cidade de Gomel (entre 1919 e 1924); depois, de psicologia e pedagogia nas cidades de Moscou e Leningrado (entre 1925 e 1934). ¹

¹ Vigotski, em 1925, defendeu o grau de doutor em Psicologia com a tese intitulada *Psicologia da arte*.

Já tinha escrito seu primeiro livro *Hamlet* (1921), quando assumiu a tarefa de elaborar um material didático intitulado *Psicologia pedagógica*, para seu uso por estudantes que pretendiam ensinar nas séries finais do nível fundamental. O manual continha as aulas ministradas na Escola de Formação de Professores de Gomel, onde tinha lecionado disciplina de igual nome (BLANCK, 2003). O processo de escrita do livro se estendeu até o final de 1923 ou início de 1924, mas só foi publicado em 1926 (PRESTES; TUNES, 2012).

Psicologia pedagógica (1926) é uma obra importante que permite conferir, pelo menos, seis questões importantes relacionadas com as características específicas e com o nível de desenvolvimento atingido pelo pensamento educativo e psicopedagógico de Vigotski nessa fase: (1) já defendia uma concepção de educação e aprendizagem desenvolvimental, em boa medida inspirada em teses de seu professor e mentor P. P. Blonski, daí a relação que estabelece entre Educação, Pedagogia, Psicologia e Psicologia Pedagógica; (2) define a Educação como a influência no desenvolvimento; (3) a Pedagogia como a ciência que organiza essa influência; (4) a Psicologia como a área do conhecimento que identifica as leis do próprio desenvolvimento dos organismos a ser influenciados; (5) a Psicologia Pedagógica como a ciência sobre as leis de modificação do comportamento humano e sobre os meios de dominar essas leis; (6) o papel do professor como a organização, premeditação, orientação e condução do tipo de influência educativa que favorece o desenvolvimento dos seres humano.

No geral, o pensamento de L. S. Vigotski sobre a educação desenvolvimental e sobre o papel da Pedagogia na formação das crianças sofreu poucas alterações ao longo de toda a década de 1920. Por esse motivo, *Psicologia pedagógica* (1926) pode ser considerada a obra de referência para delimitar uma primeira etapa que se estendeu, aproximadamente, entre 1921 (ano de início do processo de elaboração da obra) e 1928, caracterizada por uma visão experimentalista e reflexológica em relação a sua

concepção sobre o papel do professor na sua teoria da aprendizagem.

Nessa etapa inicial, Vigotski sustentou uma noção de professor cujo papel se limitava, de maneira muito similar à perspectiva tradicional, a planejar, organizar e guiar a aprendizagem das crianças e, por tanto, faltava clareza a seu conceito de desenvolvimento, aos fatores que o determinam e, sobretudo, a sua relação dialética com a influência educativa. Por tanto, a visão de Vigotski sobre a relação entre Pedagogia e Psicologia, no contexto da Paidologia da época, era fortemente marcada pelas ideias reflexológicas e condutistas de P. P. Blonski, quem defendia que a atividade humana estava determinada pelos estímulos externos.

A partir do final da década de 1920, sobretudo no começo da década seguinte, o pensamento de Vigotski experimentou um avanço significativo ao se movimentar de posições reflexológicas e condutistas a uma perspectiva sociocultural com inclinação a favor do experimento natural em detrimento da pesquisa em laboratórios (CARUSO, 2007). *Pensamento e Linguagem*, publicado no final de 1934, seis meses após a morte de Vigotski (PRESTES; TUNES, 2012), representa, por sua vez, a obra que melhor exprime o nível de desenvolvimento atingido pelo seu pensamento em relação à educação desenvolvimental, à pedagogia e ao papel do professor nessa etapa. Mesmo publicada em 1934, ela contém, como muito bem informa Vigotski (2007) no prefácio da mesma, o resultado de quase dez anos de trabalho ininterrupto de pesquisa.

O presente texto procura abordar a concepção desenvolvimental de educação que caracterizou o pensamento psicológico e pedagógico de L. S. Vigotski, o modo como a mesma foi evoluindo ao longo dos anos, as duas etapas pelas quais esse processo passou (1919-1927 e 1927/28-1934) e, especialmente, o papel que atribuiu ao professor no processo pedagógico de desenvolvimento das crianças em cada uma delas. A pesquisa teórica baseia-se na análise, sobretudo, dessas duas obras (*Psicologia pedagógica* – 1926 - e *Pensamento e*

linguagem – 1934 -), mas também de alguns textos importantes escritos em ambas às etapas, no diálogo reflexivo com autores contemporâneos a Vigotski, bem como com especialistas atuais na temática (PRESTES, 2010; PRESTES; TUNES, 2012; CARUSO, 2007; BLANCK, 2003; GONZÁLEZ REY, 2011).

Desenvolvimento

Desde a fase inicial de sua formação intelectual e acadêmica, Vigotski já tinha conceitos muito claros e contemporâneos sobre Educação e Pedagogia que em quase nada mudaram depois, do ponto de vista essencial, ao longo de toda sua obra. Com base no seu mentor e professor de psicologia P. P. Blonski (1884-1941), ele definia a Educação, desde a década de 1920, como a “influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (BLONSKI, 1924, p. 5 apud VIGOTSKI, 2003, p. 37)². Além disso, compreendia a Pedagogia, por sua vez, como a ciência da Educação, responsável por “estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação” (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Vários aspectos de ambos os conceitos são reveladores do pensamento de Vigotski nessa época. O conceito de educação expressa, em primeiro lugar, um processo, um momento, uma influência, resultado de um tipo específico de atividade; por tanto, ela não é a atividade, ela é seu processo e seu fruto. Em segundo lugar, que o efeito da organização dessa influência está orientado não à aprendizagem como seu produto final, mas ao desenvolvimento de um organismo (a pessoa humana), realçando com isso a natureza desenvolvimental da educação que o autor concebe. Nenhuma das teorias da aprendizagem precedentes tinha o desenvolvimento da pessoa como seu objetivo e seu propósito (cf. VIGOTSKI, 2010).

Por tanto, mesmo quando naquela fase inicial do conceito não tinha ficado estabelecido ainda o conteúdo do desenvolvimento que se procurava por intermédio da educação, ficava evidente que só poderia ser considerada como boa àquela educação que tem como intencionalidade exercer certa influência positiva no desenvolvimento de quem dela participa. Ficava assim definida, pela primeira vez, uma das hipóteses fundamentais de Vigotski sobre a relação entre educação e desenvolvimento, transformada posteriormente em teoria por seus discípulos e seguidores com o nome de “Aprendizagem desenvolvimental” (DAVIDOV, 2019; REPKIN, 2019; PUENTES, 2019).

Já no conceito de Pedagogia formulado por L. S. Vigotski, destaca-se seu papel importante no estabelecimento do tipo, conteúdo, método, procedimento e orientação da organização da influência educativa no desenvolvimento, com o apoio na psicologia pedagógica que “estuda o emprego das conclusões da psicologia aplicada ao processo de educação e de aprendizagem” (BLONSKI, 1924, p. 11)³. A Pedagogia vista assim, por tanto, define e estabelece tanto o conteúdo da influência, quanto a sua forma.

1. A concepção de aprendizagem desenvolvimental e o papel do professor no período de 1921-1927.

A concepção pedagógica de Vigotski (1991, 1997, 2003) nessa primeira etapa estava profundamente marcada pela visão que na época tinha dos conceitos de comportamento e reação humana. Vigotski definia reação, do ponto de vista psicológico, como “*a resposta do organismo provocada por qualquer estímulo*”, isto é, “*como uma inter-relação entre o organismo e o meio circundante*” ou “*uma resposta do organismo a determinadas modificações do meio e representa um mecanismo de adaptação sumamente*

² Original em russo: воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма.

³ Original em russo: Педагогическая психология, — говорит Блонский, — есть та ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения.

valioso e biologicamente útil” (VIGOTSKI, 2003, p. 47).

A reação constitui a forma básica e primitiva da conduta humana. Ela se expressa por intermédio de três componentes: sensorial (a percepção da excitação), central (sua elaboração) e motor (a ação de resposta). Nos seres humanos, a reação assume a forma de reflexo, entendido como todo ato do organismo provocado por qualquer excitação externa ao sistema nervoso que se transmite por meio de um nervo centrípeto ao cérebro (VIGOTSKI, 1991, 2003).

Nos humanos as reações podem ser herdadas (inatas) e adquiridas. As primeiras estão presentes na criança no momento do nascimento ou surgem durante seu processo de crescimento sem nenhuma aprendizagem nem influência externa (reflexos do grito, da deglutição e da sucção) e podem ser divididas em reflexos incondicionados e instintos. As segundas aparecem no processo de experiência pessoal durante os mais diversos períodos como resultado das peculiaridades individuais dessa experiência e podem ser considerados reflexos condicionados (combinados).

Os reflexos condicionados só surgem em certas condições. Sua origem nada tem a ver com a experiência herdada. Nasce num processo de experiência individual. São diferentes nos diversos representantes de uma mesma espécie. Possuem formas muito mais transitórias e instáveis e tendem a desaparecer e se extinguir se não for reforçado com o estímulo incondicionado (VIGOTSKI, 2003).

De acordo com Vigotski (1991, 2003), os reflexos condicionados acontecem sobre a base de uma lei de formação que se expressa da seguinte maneira: além dos vínculos herdados que existem entre o meio e o organismo, este, no decorrer de toda a sua vida, vai elaborando e estabelecendo novos vínculos entre os diferentes elementos do meio ambiente e suas reações a diversidade desses novos vínculos é totalmente inesgotável. O autor afirma que:

“Essa lei estabelece que um novo vínculo pode acabar [ou se formar] em determinadas condições, entre qualquer elemento do ambiente e qualquer reação do animal. Por tanto, qualquer acontecimento, fato ou fenômeno do mundo exterior pode se transformar em estímulo de qualquer reação do animal” (VIGOTSKI, 2003, p. 54).

Um aspecto importante na citação anterior é a importância que Vigotski concede ao papel decisivo que desempenha o ambiente na formação da experiência pessoal. A constituição de toda a conduta individual depende, desde seu ponto de vista, das condições que cria e determina a estrutura do ambiente. Contudo, já nessa primeira etapa enxergava a influência do ambiente na conduta humana apenas como uma possibilidade, dada a *“noção de extraordinária plasticidade e mutabilidade do comportamento no sentido de sua adaptação ilimitadamente complexa e precisa ao meio”* (VIGOTSKI, 2003, p. 55).

O caráter e a essência do processo educativo são, do ponto de vista psicológico, as principais influências do ambiente na constituição do sistema de reações aprendidas (reflexos condicionados) que constrói a conduta humana. Enquanto o fator biológico determina a base ou o fundamento das reações herdadas, a educação cria as condições que permitem construir sobre essas reações um novo sistema de reações aprendidas.

O caráter dialético da relação existente entre o indivíduo e o ambiente está presente mais algumas vezes em *Psicologia pedagógica* (1926). Diferentemente da concepção que extraía da teoria dos reflexos condicionados à conclusão de que o comportamento humano e a educação são entendidos de forma totalmente mecânica e que o organismo é compreendido como um robô que responde com regularidade automática as excitações do ambiente, Vigotski (1991, 2003) compreendia que a gênese do processo de formação do reflexo condicionado surgia da luta e do encontro de dois elementos totalmente independentes um do outro em sua natureza que se

cruzam e se interceptam no organismo conforme as leis desse mesmo organismo. Ao respeito escreveu:

O comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano. E, no desenlace dessa luta, as forças do próprio organismo, as condições de sua construção herdada, desempenham um papel igual ao das influências incisivas do ambiente.

O meio não é algo de fora imposto ao ser humano. Também não é possível discernir onde terminam as influências do meio e onde começam as influências do próprio corpo.

O processo de formação das reações adquiridas e dos reflexos condicionados é ativo e bilateral; nele o organismo não está submetido apenas à influência do ambiente, mas também influi de certo modo sobre o ambiente e, através deste, sobre si mesmo, com cada uma de suas reações (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

Além de ressaltar o caráter dialético da relação entre o ser humano e o ambiente, Vigotski (1991, 2003) destacou também o caráter dialético do próprio ambiente. Segundo ele, o meio, em lugar de totalmente estático, rígido e invariável, divide-se em uma série de fragmentos mais ou menos independentes e isolados uns dos outros que podem ser objeto da influência inteligente do indivíduo. É importante frisar que ao falar do ambiente ou do meio, Vigotski fazia referência ao meio social. Mesmo o ambiente natural na presença do ser humano contém aspectos sociais determinantes, dizia ele. Quando se observa um bosque, a pessoa compreende o que é isso a partir de sua designação social.

Suas ideias aplicadas ao âmbito dos processos educativos, sobre a relação dialética existente entre o ambiente social e a formação da conduta humana, Vigotski aspirava que, do mesmo modo que a educação não devia ser concebida como algo unilateralmente ativa à margem dos sujeitos, não se devia atribuir tudo à atividade do ambiente anulando a do próprio aluno, do professor e tudo o que entra em contato com a educação.

As teses anteriores ajudaram Vigotski (1991, 2003) a delinear, ao longo dessa etapa, uma primeira visão sobre o papel do professor no processo educativo. Em Psicologia pedagógica (1926), mesmo sendo uma obra que se ocupa da psicologia do processo pedagógico do ponto de vista do educando, há numerosas passagens relacionadas com o conteúdo da atividade do professor, sobretudo, no capítulo quarto intitulado “Os fatores biológicos e sociais da educação” e, especialmente, no capítulo dezenove, sobre “A psicologia e o professor”. Partes dessas passagens foram parcial ou integralmente reproduzidas do prólogo escrito por Vigotski (1997), em 1926, para o livro do psicólogo da aprendizagem norte-americano, Edward L. Thorndike, intitulado *Príntsipi obutchenia osnóvannye na psijologii* (The principles of teaching based on Psychology, originalmente publicado em 1906).

De acordo com o ponto de vista de Vigotski (1997, 2003), o professor não forma o aluno, quem forma novas reações no organismo é a própria experiência. O docente deve desempenhar a função ativa de “modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado” (VIGOTSKI, 2003, p. 79). Em outras palavras:

“Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico [...] não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência” (VIGOTSKI, 2003, p. 76, destaque nosso).

Vigotski (1991, 2003) criticou o sistema escolar tradicional europeu e norte-americano que reduzia o processo de educação e de aprendizagem à percepção passiva pelo aluno de lições e prescrições do professor. Em seu lugar, propôs uma educação na qual o papel do professor era organizar o processo de aprendizagem de tal forma que, em lugar de educar o aluno, este se educasse a si mesmo. Segundo ele, na

base do processo devia estar a atividade pessoal do aluno e o desempenho do professor devia se restringir a orientar e regular essa atividade.

“No processo educativo, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento. A escola científica é, sem qualquer sombra de dúvida, uma ‘escola de ação’, segundo a expressão de Lay” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Vigotski caracterizou também o conteúdo da atividade do aluno que o professor devia organizar, orientar e regular. De acordo com ele, essa atividade previa o processo integral de reação do aluno com seus três componentes: percepção da excitação (estímulo), elaboração (processamento) e ação de resposta. Contrário à pedagogia tradicional, que reforçava e exagerava de forma desmedida o momento da percepção, *“transformando o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios”* (VIGOTSKI, 2003, p. 76), valorizava o saber que nasce da experiência pessoal, a reação, para além da capacidade de perceber.

Observa-se, desde a década de 1920, o esforço de Vigotski em procurar abordar do ponto de vista dialético a relação entre o papel do aluno e do professor no processo educativo, de tal modo que a ação de um não anule a do outro. Não se tratava de dar importância excepcional à experiência pessoal do aluno, muito menos achar que o professor é tudo e o aluno nada. No prólogo para o livro de Edward L. Thorndike, já mencionado, criticou a posição do psicólogo norte-americano para quem o professor continuava sendo a instância suprema, o motor principal do processo pedagógico, a fonte de luz e de ensino.

“A educação vai dirigida do professor ao aluno, mantendo um caráter profundamente individualista: memoriza, segundo a expressão de um autor, um duelo pedagógico entre o professor e o discípulo” (VIGOTSKI, 1997, p. 147).

“A criança tem deixado de ser o recipiente vazio que o professor enche com o vinho ou a água de suas aulas. O professor tem deixado de ser a bomba que transfere os conhecimentos aos educandos” (VIGOTSKI, 1997, p. 159, tradução nossa).

Trata-se de encontrar o equilíbrio certo entre os dois polos desse processo, entendendo que a experiência pessoal do aluno, a formação dos reflexos condicionados é determinada pelo meio social do qual o conteúdo escolar e o trabalho do professor fazem parte. De acordo com Vigotski (2003, p. 76), *“do ponto de vista psicológico, o professor é organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”*.

Visto dessa maneira, a influência do professor no aluno não é direta. Ela se dá por intermédio do meio social que, por sua vez, age como próprio gerador do processo educativo. A função do professor, nesse caso, resulta em organizar e modificar esse meio, com isso educa o aluno. Tentando aprofundar na definição do papel do professor nesse processo, Vigotski (2003) escreveu:

Também temos que levar em conta o duplo papel do professor no processo educativo [...] Nas formas mais primitivas e nas mais complexas do trabalho humano, o trabalhador assume um duplo papel: organizador e diretor da produção e parte de sua própria máquina.

... Da mesma forma, o professor é organizador e diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio.

... Chegamos assim, à seguinte fórmula do processo educativo. A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente (VIGOTSKI, 2003, p. 76-77, destaque nosso).

Nessa dupla função que atribui ao professor, Vigotski (1991, 1997, 2003) não desenvolveu o conceito da segunda função, isto é, de “parte de sua própria máquina” ou “parte desse meio”. Mas, deixou claro

que o professor, como um puxador de riquixá⁴ japonês ou como um condutor,⁵ é fonte da ação e, ao mesmo tempo, o comandante, o diretor, o regulador e organizador do processo educativo. Contudo, na época, Vigotski (1997, 2003) acreditava em uma concepção de professor cujo trabalho se assemelhava muito mais do condutor do que do puxador de riquixá japonês. Segundo ele, o professor só age como educador, do ponto de vista científico, quando “distanciando-se, incita as poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Sendo assim, na visão de Vigotski (1991, 1997, 2003), a influência do professor na conduta do aluno se dá tendo o ambiente social como mediação. Com isso, a atividade pedagógica se limita a relação entre o aluno e o meio social representado pelo conteúdo escolar. Enquanto isso, o vínculo entre os alunos e o professor ainda não tinha recebido a importância e o tratamento devido.⁶ Vigotski (1997, 2003) não explicou o modo como o professor participa no processo, nem o conteúdo desse papel e nem a maneira como se relaciona com o aluno.

Gostaríamos de ressaltar, também, que, se bem a concepção que Vigotski desenvolveu nessa primeira etapa se focava na atividade de organização, direção e orientação do professor, ele, diferentemente das teorias tradicionais da aprendizagem, afirmava que o professor devia ensinar menos do que antes. Na nova psicologia pedagógica idealizada por ele, a importância do professor passava a ser bem maior:

“Ainda que seu papel aparentemente diminua quanto à sua atividade externa, pois passa a ensinar menos, sua atividade interna aumenta. O poder desse professor sobre o processo educativo é muito maior

que o do professor de outrora” (VIGOTSKI, 2003, p. 78, destaque nosso).

Na visão de Vigotski (1991, 2003), a atividade do professor deve ser mais interna do que externa. Contudo, nem define o conteúdo da primeira e nem deixa claro se a função de organizar, dirigir e orientar faz parte desse tipo de atividade. Mas ficam evidentes duas coisas, por um lado, que o ensino faz parte da atividade externa; pelo outro, que o aumento da qualidade do processo educativo é diretamente proporcional à diminuição da quantidade desse ensino. Contudo, nessa primeira etapa Vigotski (2003) não nega totalmente a importância do ensino como conteúdo da função do professor, como sim parece fazer na etapa seguinte. Além disso, não explicita os componentes do ensino que defende.

A defesa de Vigotski (1991, 2003) a favor da diminuição da atividade de ensino do professor está relacionada com a sua concepção desenvolvimental da educação e da aprendizagem como objetivo do processo educativo. A própria seleção, organização e tratamento do conteúdo do livro *Psicologia pedagógica* (1926), indica o desenvolvimento de um conjunto de neoformações psíquicas cuja constituição é impossível pela via do ensino. Essas neoformações ou funções psíquicas são: instintos, orientação, comportamento emocional, atenção, memória, imaginação, pensamento, comportamento moral, temperamento, caráter, personalidade, etc.

O trabalho de organização, direção e orientação que Vigotski (1991, 2003) recomenda para o professor prevê que este preste mais atenção às “orientações invisíveis e subterrâneas”, que precedem as reações evidentes dos alunos, do que às próprias reações. Isso exige menos ensino, menos observação e mais método hipotético que permita elaborar conjecturas, com base no visível, sobre as mudanças não visíveis

⁴ Riquixá é um meio de transporte de tração humana muito comum no Japão. O mesmo é puxado por uma pessoa.

⁵ No caso do puxador de riquixá japonês seu trabalho de organizador e diretor da máquina desempenha um papel insignificante e imperceptível comparado com o trabalho físico que realiza. No caso do condutor, por sua vez, o trabalho físico é praticamente inexistente, enquanto o trabalho mental é significativo (VIGOTSKI, 1997, 2003).

⁶ Na parte final de *Psicologia pedagógica* (1926), estranhamente, Vigotski (2003, p. 301) parece contradizer a tese sobre a relação entre o aluno e o ambiente, quando afirma que o processo educativo se expressa na relação entre o professor e o aluno.

que na criança se operam. Com isso, Vigotski parece demarcar seu distanciamento da concepção behaviorista focada estritamente nos aspectos externos da conduta e aproximar-se de uma visão cognitivista da aprendizagem que se preocupa com a análise dos processos internos da psique.

O capítulo “A Psicologia e o professor” (p. 295-306) coloca de manifesto a importância que Vigotski (1991, 2003) concedia ao trabalho dos professores no interior de sua concepção de aprendizagem. Segundo ele, toda teoria da educação devia apresentar suas próprias exigências ao professor, por esse motivo cada noção sobre o trabalho pedagógico estava ligada a um critério específico sobre a natureza do trabalho do educador. Além de retomar aspectos relevantes sobre o papel desse profissional, tratados em capítulos anteriores, reconhece, contudo, a escassez de estudos científicos que aportem dados e descobertas sobre a psicologia do professor.

“A ciência ainda não chegou aos dados e às descobertas que lhes permitiriam encontrar a chave para a psicologia do professor. Dispomos apenas de dados fragmentários, observações descontínuas ainda não organizadas em um sistema, e algumas tentativas de natureza puramente prática relacionadas à seleção psicotécnica dos professores.

... Assim, temos que admitir que será difícil escrever agora, na área da psicologia pedagógica, um capítulo científico sobre o trabalho do professor” (VIGOTSKI, 2003, p. 293).

De acordo com Vigotski (1991, 1997, 2003), um novo critério sobre a natureza do processo educativo devia levar em consideração uma nova concepção do trabalho do professor. Essa concepção parte do pressuposto, já apresentado anteriormente, de que não é o professor que educa o aluno, é o aluno que se educa a si mesmo sobre a base das necessidades que determinam seu desenvolvimento humano. É possível ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas não é possível ensinar o aluno a querer aprender.

“O aluno se auto educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles.

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos” (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Com base no exemplo apresentado na citação anterior, Vigotski (2003, p. 296) chama a atenção para a necessidade de superar o modelo de professor enquanto instrumento da educação, que desempenha o “papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica”.

“Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que age sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor” (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Contudo, mas uma vez Vigotski (1991, 2003) volta a reduzir a função do professor ao trabalho de organizador do ambiente social, considerado por ele o único fator educativo. Com isso, não fica clara a sua função depois que o aluno “se jogar na água mesmo sem saber nadar”, isto é, depois que ele entra na ação. Com isso, Vigotski parece ignorar totalmente, nessa primeira etapa, o papel da colaboração como outro fator educativo importante na aprendizagem, especialmente, a colaboração do professor. A sua tese da autoeducação da criança fica comprometida ao dar a ideia, que ele mesmo criticou, de que a educação do aluno depende da “energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos, busca-los sozinho” (VIGOTSKI, 2003, p. 296). Na época, Vigotski ainda não conseguia compreender que a organização,

orientação e direção do processo de aprendizagem não são suficientes para que a criança se eduque a si mesma, isto é, “aprenda a nadar” sozinha.

Caso Vigotski tenha considerado a colaboração entre os alunos e o professor, ele considerou a mesma, sobretudo, na forma de organização, orientação e direção, na fase prévia à ação. A colaboração durante a ação (ou colaboração na ação) não recebeu maior atenção em sua obra durante essa primeira etapa. Caso a tenha considerado, mesmo sem fazer referência a ela, apreciava-a provavelmente conforme organização, orientação e direção do mesmo modo que na fase prévia, por tanto, do mesmo modo que era já contemplada por outras teorias da aprendizagem. Vigotski ainda estava distante da concepção de colaboração desenvolvimental a que mais tarde chegou, a qual vai muito além da orientação do aluno durante o processo educativo.

O certo é que uma questão relevante ficou clara na obra de Vigotski (1991, p. 300-301, destaque nosso) nessa primeira etapa: “o professor do futuro não será um instrutor”, pelo contrário, “um engenheiro”, cujo trabalho educativo “deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida”.⁷ Dois anos depois de ter concluído Psicologia pedagógica, Vigotski (1997) continuava a repetir as mesmas críticas que fizera a concepções de aprendizagem que insistiam em considerar o professor como um instrutor e não como um condutor do processo educativo. No prólogo ao livro de Thorndike, questionou-se o posicionamento do psicólogo ao escrever:

“Instrução seria a denominação do papel do professor que se equipararia mais com o papel de rickshaw⁸ do que com o de condutor. E em tudo o livro de E. Thorndike o professor segue sendo o

instrutor, isto é, um rickshaw aperfeiçoado, que acarreta o processo educativo, em lugar de desempenhar a tarefa de organizá-lo e dirigi-lo” (VIGOTSKI, 1997, p. 161, tradução e destaque nossas).

Mesmo quando Thorndike tenha enfocado de maneira certa a questão de que são os próprios movimentos das pessoas os que desempenham o papel de educadores, que o aluno se educa a si próprio, não compreendeu a necessidade de uma reforma da escola e do trabalho do professor. De acordo com Vigotski (1997), uma das limitações da obra do psicólogo norte-americano estava em acreditar que o papel do professor, a semelhança de um rickshaw, estava em destinar todas suas energias a realizar por si mesmo o processo de instrução, em lugar de organizar e dirigir a atividade do aluno nesse processo.

Desde esse ponto de vista, é errado todo esforço atual que procura aproximar o pensamento pedagógico de Vigotski, mesmo na primeira etapa de sua formação, com concepções de educação e de professor que se baseiam nas noções de “instrução” e “instrutor”, respectivamente. Os termos russos “преподавание” (instrução) e “преподаватель” (instrutor), Vigotski o empregava, a maior parte das vezes, para criticar as teorias pedagógicas e da aprendizagem que se sustentavam na ideia da memorização (o aluno passivo) e da transmissão (o professor das lições e prescrições). A tese do professor como um “engenheiro criativo” é adversa à definição do professor como rickshaw, por esse motivo é improcedente traduzir no contexto da obra de Vigotski, para colocar apenas um exemplo, o termo russo “obutchénie” como ensino ou instrução (PRESTE, 2010) simplesmente porque contradiz tudo aquilo no qual ele acreditava sobre o papel da

⁷ A versão original em russo dessa passagem é a seguinte: Это, конечно, не означает отказа от того, что оказано выше о необычайной сложности специальных познаний учителя. И хотя несомненно, учитель будущего не преподаватель, а инженер, моряк, агитатор, актер, рабочий, журналист, ученый, судья, врач и т. д., однако это не означает, что учитель будущего будет дилетантом в педагогике. Речь идет только о том, что в самой природе воспитательного процесса, в психологической сущности его, заключено требование возможно более тесного контакта и близкого общения с жизнью (ВЫГОТСКИЙ Л. С. Педагогическая психология, 1991 г, p. 318).

⁸ Termo usado em japonês para fazer referência ao puxador de riquixá.

educação e do professor e equipara a sua teoria da aprendizagem para o desenvolvimento com a teoria da instrução e sua visão do professor criativo com a de um instrutor.

É importante concluir a análise dessa primeira etapa afirmando que no apagar das luzes do livro *Psicologia pedagógica* (1926), Vigotski (2003) mencionaria de maneira breve e superficial três termos que juntos desempenhariam depois um papel fundamental na sua obra na segunda etapa: relação professor-aluno, imitação e criação.

2.A concepção de aprendizagem desenvolvimental e o papel do professor no período entre 1927/28 e 1934.

Após a publicação do livro *Psicologia Pedagógica* (1926), produz-se na vida acadêmica, intelectual e investigativa de L. S. Vigotski uma mudança muito relevante. Começou então aquilo que pode ser considerado como a mais famosa e importante etapa na sua atividade científica. A mesma se iniciou entre 1927/28, quando ele, junto com um conjunto de colaboradores entre os quais estavam A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. V. Zaporozhet e L. I. Bozhovich, empreendeu os primeiros estudos experimentais.

O resultado dessas pesquisas permitiu Vigotski elaborar as principais disposições do que posteriormente seria identificado com o nome de “teoria histórico-cultural”, isto é, a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (atenção, linguagem, memória voluntária, raciocínio lógico, imaginação, fantasia, pensamento teórico etc.), que têm origem social, cultural e histórico, e que são mediadas por ferramentas especiais que surgem ao longo da história humana como, por exemplo, os signos.

A tese do caráter social do comportamento humano própria da teoria histórico-cultural, conectou esse comportamento com a comunicação entre as pessoas e com os meios culturais emergentes de seu controle (linguagem, signos matemáticos na forma de série numérica etc.). Foi Vigotski quem formulou, no interior dessa teoria, a lei genética geral da existência

das funções psíquicas do ser humano e dos mecanismos psicológicos de seu comportamento (ou de sua atividade). Ele escreveu a respeito:

“Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e, em seguida, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (...) Por trás de todas as funções superiores e suas relações encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (VYGOTSKI, [1931] 1995, p. 150).

Se bem na etapa anterior Vigotski ainda não tinha transformado a questão sobre a relação entre a educação e o desenvolvimento psíquico em um de seus objetos de estudo mais importantes, mesmo quando já tinha uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento da criança; nessa segunda etapa, a mesma passou a ser um dos focos mais relevantes no que disse respeito à pesquisa sobre os processos de aprendizagem dos indivíduos. As posições do autor sobre a função do professor no processo educativo experimentaram um avanço significativo, entre 1929 e 1934, na mesma medida que seu pensamento teórico se movimentava de posições reflexológicas e condutistas para uma perspectiva sociocultural.

Nessa etapa, os estudos estiveram centrados no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no interior dos quais fez aportes importantes com os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização (GONZÁLEZ REY, 2011). A formação das funções psíquicas superiores explica a preocupação de Vigotski pela aprendizagem na infância, especialmente, pela pesquisa dos processos relacionados com a formação do pensamento da criança e, sobretudo, dos conceitos científicos. Seu objeto de interesse passou a ser a dinâmica desse processo, seu desenvolvimento, curso, início e fim, muito mais do que no produto final.

A obra *Pensamento e linguagem* (1934),⁹ tal e como se afirmou anteriormente, bem como a monografia *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (1931)¹⁰ e o artigo intitulado *Problemas de aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (1933),¹¹ representaram o nível mais elevado de elaboração teórica que atingiu o pensamento vigotskiano em relação ao desenvolvimento, à educação desenvolvimental, à pedagogia e ao papel do professor nessa segunda etapa. Por esse motivo, a análise desses textos pode ajudar a dar uma visão geral dessa segunda etapa.

Em “O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, capítulo da monografia *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vigotski (1993) reformula sua concepção de desenvolvimento humano em relação, em primeiro lugar, com a etapa anterior; em segundo, com os demais pesquisadores contemporâneos. Vigotski (1993) foi pioneiro ao modificar o ponto de vista tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança uma vez passou a entender esse processo como resultado de fatos do desenvolvimento histórico, cultural e social, não como processos e formações naturais.

“Afirmamos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processo e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento da criança; dito de maneira breve, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos

estudados” (VIGOTSKI, 1993, p. 12, tradução nossa).

De acordo com Vigotski (1993), até o momento as pesquisas sobre diferentes aspectos, problemas e etapas do desenvolvimento das funções psíquicas da criança (linguagem, desenho infantil, domínio da leitura e da escrita, lógica, representações, operações numéricas, formação de conceitos, etc.) tinham sido encaminhadas desde uma perspectiva natural, realizavam-se do ponto de vista dos processos naturais que as formam e integram. Esses estudos eram efetuados à margem da visão dos investigadores, seguiam como critério metodológico a decomposição das formações e processos complexos em elementos constituintes, ignorando desse modo seu caráter unitário estrutural e reduzindo-se a processos de ordem mais elementar, de ordem subordinada, que cumpriam uma função com respeito ao todo do qual faziam parte.

Vigotski (1993) criticou o conceito de desenvolvimento predominante à etapa no interior do qual um processo psíquico complexo era considerado resultado de outras partes ou elementos isolados, “a semelhança da soma que se obtém da adição aritmética de diferentes números somados” (VIGOTSKI, 1993, p. 13) e, sobretudo, a ideia de função psíquica como um fenômeno pronto e acabado, como forma da conduta já feita, ignorando, com isso, a necessidade de se esclarecer o processo de gênese dessa forma.

“Para afirmá-lo claramente, nessa aproximação, o próprio processo de desenvolvimento das formas complexas e superiores da conduta, ficava sem esclarecer e sem compreender metodologicamente. Habitualmente, os dados da gênese se substituíam por coincidência puramente externa, mecânica e

⁹ Foi consultada a versão em espanhol do livro intitulada *Pensamiento y habla*, publicada pela editora Colihue Buenos Aires, 2007, com tradução de Alejandro Ariel González.

¹⁰ Foi consultada a versão em espanhol do texto intitulado *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* publicado nas *Obras escogidas* (volume III, Espanha Editora Visor, 1993, p. 11-46).

¹¹ Foram consultadas as versões publicadas em russo e português intituladas *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте* e *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (Ícone, 2010, tradução de Maria da Penha Villalovos), respectivamente.

cronológica quando surgia um e outro processo psíquico superior em uma e outra idade determinada Assim, por exemplo, a psicologia há permitido saber que a formação dos conceitos abstratos se configura claramente na criança aos 14 anos de idade aproximadamente, da mesma maneira que os dentes de leite são trocados pelos permanentes por volta dos 7 anos. Não obstante, essa psicologia não há podido responder à pergunta de por que a formação dos conceitos abstratos se relaciona precisamente com essa idade, nem à pergunta a partir de que e como surgem e se desenvolvem” (VIGOTSKI, 1993, p. 13, tradução nossa).

A partir da crítica às concepções psicológicas subjetivas e objetivas da época, Vigotski (1993) aportou três conceitos importantes relacionados com o estudo do desenvolvimento da criança desde a perspectiva do materialismo histórico-dialético: (1) desenvolvimento cultural da conduta, (2) função psíquica superior e, (3) domínio dos próprios processos do comportamento. Além disso, passou a abordar a questão do desenvolvimento a partir da análise da gênese das funções superiores com base nas leis culturais e históricas, suplantando, com isso, o enfoque naturalista até então predominante tanto na concepção essencialmente metafísica da psicologia compreensiva como na de orientação biológica representada pela teoria psicanalista.

Vigotski (1993) estabeleceu, pela primeira vez, que o desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança na ontogênese respondia às mesmas linhas do desenvolvimento na filogênese (uma linha biológica e outra histórico-cultural), mas agora como um processo único e complexo, isto é, o desenvolvimento cultural da criança sendo produzido ao mesmo tempo em que acontecem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. De acordo com Vigotski (1993), só um exercício de abstração poderia permitir diferenciar os processos de desenvolvimento biológicos dos culturais, pois o desenvolvimento do segundo se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um tudo.

“A adaptação da criança normal na civilização acostuma estar estreitamente fundida com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade em um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode ser comparado com nenhum tipo de desenvolvimento, já que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e dado que seu portador é o organismo infantil em mutação em vias de crescimento e maturação. O desenvolvimento da linguagem infantil pode servir de exemplo afortunado de essa fusão de ambos planos de desenvolvimento: o natural e o cultural” (VIGOTSKI, 1993, p. 36, tradução nossa).

Na ontogênese, o sistema de atividade da criança está determinado em cada etapa dada pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio das ferramentas. De acordo com Vigotski (1993, p. 39, tradução nossa), trata-se de dois sistemas diferentes que se desenvolvem conjuntamente, formando de “fato um terceiro novo sistema de um gênero muito especial”. Enquanto na filogênese o sistema de atividade está determinado pelo desenvolvimento de órgãos naturais, na ontogênese esse sistema na criança está determinado de maneira simultânea tanto por um como por outro sistema de atividade.

“Se para a velha psicologia era logicamente possível em princípio alinhar em uma fila única todos os fenômenos do desenvolvimento infantil – o desenvolvimento da linguagem, ao igual que o desenvolvimento da capacidade de andar –, para o novo ponto de vista, de maneira diferente, o desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética de duas linhas diferentes em princípio. Para essa última psicologia, a tarefa fundamental da

pesquisa é o estudo adequado de uma e outra linha, assim como das leis de seu entrelaçamento em cada etapa sucessiva de idade” (VIGOTSKI, 1993, p. 39, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores deve ser compreendido como parte de um todo mais complexo e amplo relacionado com o desenvolvimento biológico da conduta, sem perder de vista a inter-relação de ambos os processos. Sendo assim, a pesquisa deve ter por objeto o estudo do desenvolvimento que acontece ao longo da evolução biológica da criança com a qual está integrada, sem ignorar as diferenças entre ambos os processos, mas sem separá-los de maneira brusca.

“Para nosso estudo tem importância, e não pouca, o fundo biológico na qual transcorre o desenvolvimento da criança, as formas e as fases em meio das quais se produz o entrelaçamento de ambos os processos.

Consideramos [...] que justamente as diversas formas em que se entrelaçam os dois processos predominam a peculiaridade de cada etapa de idade no desenvolvimento da conduta e o tipo peculiar do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 1993, p. 39-40, tradução nossa).

No “O método de pesquisa”, Vigotski (1993) aporta duas questões importantes sobre o desenvolvimento: por um lado, uma definição do conceito de função psíquica superior ou conduta superior; pelo outro, uma análise do método para o estudo do desenvolvimento dessas funções. No final desse texto, o autor define a função psíquica superior (conduta superior) como a capacidade de aplicação de meios auxiliares (signos e ferramentas) e o passo à atividade mediadora.

Sobre o método disse que era “o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1993, p. 47, tradução nossa). Como método, Vigotski (1993) propõe a pesquisa experimental que consiste em provocar de maneira artificial o fenômeno que se

estuda (memória, pensamento, linguagem etc.), alterar as condições em meio das quais transcorre, modifica-lo segundo os fins que se perseguem, mas agora desde uma perspectiva dialética, isto é, compreendendo a conduta como história da conduta, tal e como já tinha sido defendido por P. P. Blonski.

Contudo, deixou claro que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece sem que se modifique o tipo biológico da criança. Vigotski (1993, p. 31-32, tradução nossa) escreveu:

“Como é de conhecimento de todos, e tem sido assinalado em mais de uma oportunidade, essa é a característica que marca a diferença geral do desenvolvimento histórico do ser humano. No ser humano, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, sobressai, em primeiro lugar, o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo.

[...] afirmamos habitualmente que no ser humano, como resultado das peculiaridades de sua adaptação (uso de ferramentas, o trabalho) o desenvolvimento dos órgãos artificiais substitui o desenvolvimento dos naturais”

A natureza social é o que caracteriza o processo de desenvolvimento histórico da conduta e do pensamento da espécie humana. As mudanças que experimentam as funções psíquicas superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) constituem o conteúdo do desenvolvimento cultural do comportamento. Tal e como reconhece Vigotski (1993), a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento.

“Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares apenas se modificam, enquanto que as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, etc.) experimentam

profundas mudanças desde todos os pontos de vista” (VIGOTSKI, 1993, p. 33, tradução nossa).

“No processo de desenvolvimento histórico, o ser social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VIGOTSKI, 1993, p. 34, tradução nossa).

Ter estabelecido que o desenvolvimento humano tem uma natureza social e que o método adequado para o estudo desse processo é o experimental ou causal-genético, são duas das contribuições mais relevantes de Vigotski nessa segunda etapa de sua obra. Por um lado, ainda quando o ambiente ou o meio já na primeira etapa representa o social, não tinha a dimensão e o mesmo sentido que adotou na segunda. Pelo outro, as afirmações de Vigotski sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o papel nesse processo tanto do professor quanto dos alunos, não tinham sustentação experimental. Trata-se de ideias baseadas na literatura e na observação pessoal como psicólogo e professor.

Essa natureza social do desenvolvimento psíquico se expressa, essencialmente, por intermédio das condições de organização da educação e da aprendizagem. Essa ideia não é nova, já estava presente na primeira etapa. O novo está no estudo do conteúdo dessa relação e na análise das condições sociais que favorecem e potencializam esse processo. L. S. Vigotski foi o primeiro a estabelecer, nessa segunda etapa, os dois problemas fundamentais sobre a relação recíproca entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do psiquismo humano: por um lado, compreender essa relação, no geral, pela ótica dialética; por outro, identificar as

características específicas dessa inter-relação na idade escolar (VIGOTSKI, 2005). Sobre essa questão, o psicólogo bielorrusso escreveu:

“A questão da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em idade escolar é o aspecto mais central fundamente, sem o qual os problemas da psicologia pedagógica [...] não podem, não só, ser adequadamente resolvidos, mas sequer definidos” (VIGOTSKI, [1933/34] 2007, p. 1, tradução nossa).

Um ano após a morte de L. S. Vigotski, em 1935, publicou-se a obra intitulada *Desenvolvimento psíquico das crianças no processo de aprendizagem*: coleção de artigos, na qual se divulga o conteúdo de sete textos importantes desse psicólogo, cinco deles escritos nessa segunda etapa¹². Em alguns desses trabalhos, Vigotski formulou, com base em resultados de pesquisas, uma nova concepção para a solução correta dos dois problemas anteriormente examinados, isto é, a teoria da área de desenvolvimento potencial, que parte do pressuposto de que mesmo que exista uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não se pode limitar a um único nível de desenvolvimento quando se pretende definir a efetiva relação entre esses processos. É preciso determinar, pelo menos, dois níveis, do contrário, não será possível identificar essa inter-relação em cada caso específico.

O primeiro desses níveis é o nível de desenvolvimento efetivo, entendido como o nível atual de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, obtido como resultado de um processo específico já realizado. O segundo dos níveis é a área ou zona de desenvolvimento potencial, que diz respeito àquilo que a criança pode fazer hoje com o

¹² Este livro apresenta a pesquisa de L. S. Vigotski relacionada ao problema de aprendizagem e desenvolvimento. O livro inclui uma série de artigos (O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar, Aprendizagem e desenvolvimento pré-escolar, A dinâmica do desenvolvimento psíquico de um aluno em conexão com a aprendizagem, O multilinguismo na infância, Pré-história da fala escrita, Desenvolvimento de conceitos científicos e cotidianos em idade escolar, A análise pedológica do processo pedagógico) escritos por L. S. Vigotski, bem como transcrições de relatórios lidos por ele em várias instituições científicas. As transcrições não foram corrigidas pessoalmente por Lev Semyonovich, mas processadas após sua morte. A coleção foi preparada para publicação por L. V. Zankov, J. I. Shif e D. B. Elkonin. A mesma está disponível em língua russa no link <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-1935.html>, acesso em 13 de novembro de 2021.

auxílio dos professores e amanhã por si só (VIGOTSKI, 2005).

Além disso, Vigotski elaborou a tese teórica sobre o papel da aprendizagem e da educação no desenvolvimento psíquico humano. Considerou ineficaz a aprendizagem orientada a uma etapa do desenvolvimento já alcançado, porque não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, antecipando-se a ele. Defendeu a ideia de que a aprendizagem e a educação não apenas estimulam, favorecem ou retardam o desenvolvimento humano, mas o determinam, quando se adianta a ele. Chegou a considerar que a aprendizagem adequada era o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas, pela qual “a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Na sua última obra, *Pensamento e Linguagem*, Vigotski ([1934] 2007) voltou a reiterar sua tese sobre o problema da vinculação entre os sistemas de aprendizagem/educação e o desenvolvimento psíquico da criança. A esse respeito escreveu:

“[...] o período de escolaridade como um todo é o período ótimo para a aprendizagem de operações que exigem consciência e controle deliberado; a aprendizagem dessas operações impulsiona ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no nível da sua maturação” (VIGOTSKI, [1934] 2007, p. 103).

Vigotski não chegou a conferir, no plano prático, o papel e o efeito real que a aprendizagem exerce no desenvolvimento. A definição, o conteúdo, a estrutura, o processo de formação e o papel da atividade específica que organiza e realiza a “aprendizagem adequada”, como elemento essencial do processo de desenvolvimento, colocaram-se apenas na forma de hipótese a se resolver experimentalmente mais tarde por psicólogos, didatas e metodólogos vinculados a ele.

Contudo, Vigotski ressaltou aspectos essenciais que fazem parte dessa relação, que fizeram parte de todas as propostas psicológico-didáticas posteriores. Dois deles gostaríamos de mencionar aqui: a comunicação e a colaboração. A colaboração é o elemento novo que caracteriza a concepção vigotskiana de aprendizagem desenvolvimental. De acordo com ele, tudo o processo de formação da criança é aprendido por ela em colaboração com o adulto (professor) durante o processo de aprendizagem. A respeito escreveu: “Sabemos que em colaboração a criança pode fazer mais que o que faz em forma independente” (VIGOTSKI, 2007, p. 369).

Nesse sentido, a aprendizagem tem um fator estimulador do desenvolvimento porque, agindo na zona de desenvolvimento possível da criança, permite que esta faça com a ajuda do professor aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha. A respeito do papel da colaboração no desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski (2007, p. 377) escreveu:

“Esse fato indubitável, indiscutível e irrefutável consiste em que a compreensão consciente e o uso voluntário dos conceitos, essas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno, encontram-se inteiramente na zona de desenvolvimento possível, isto é, aparecem e se desenvolvem de maneira efetivas em colaboração com o pensamento do adulto.

...Aquilo que a criança sabe fazer hoje em colaboração saberá fazer amanhã por si mesmo.”

Em 1934, ao abordar o problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar, Vigotski (1935, p. 16, tradução e destaques nossos) apresenta a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na infância. No contexto dessa lei, reconhece mais uma vez o papel da colaboração. Vejamos:

“Depois de tudo o que foi afirmado, não teríamos medo em assegurar que a característica essencial da aprendizagem é o fato de que ela cria a zona de

desenvolvimento possível, isto é, uma zona que desperta e coloca em movimento toda uma série de processos internos de desenvolvimento que agora só são possíveis para a criança na esfera das relações e da colaboração com os outros, mas que, ao realizar o curso interno do desenvolvimento, convertem-se imediatamente em “patrimônio interno” da criança.”

Em um texto ainda muito pouco conhecido de Vigotski na América Latina, intitulado “A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno em relação à aprendizagem” (1933), faz uma crítica ao modelo tradicional de aprendizagem na escola que se foca no passado do aluno. “Ao entrar na escola, exigimos que o aluno faça o que sabe fazer por si mesmo, e que o professor comece a trabalhar de forma que a criança passe do que sabe para o que não sabe” (VIGOTSKI, 1935, p. 45). Além da crítica, apresenta um posicionamento pessoal com base em resultados empíricos de pesquisa a respeito do curso que segue a aprendizagem escolar. A respeito Vigotski (1935, p. 45, tradução e destaques nossos) escreveu:

“Dessa análise puramente empírica do curso da aprendizagem escolar segue-se que a mesma deve ser determinada muito mais pelo que a criança sabe fazer sob orientação do que pelo que sabe fazer sozinha.

É ainda mais simples. O que é essencial para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu, mas sim o que ela é capaz de aprender. A zona de desenvolvimento possível determina com maior precisão quais são as possibilidades da criança, no sentido de dominar o que ainda não aprendeu sob direção, com ajuda, de acordo com as orientações, em cooperação. Mas a investigação não para por aí, vai mais longe e aborda outro tema interessante sobre o qual me deterei, por último, ao examinar esses estudos para conhecer os caminhos a seguir e depois chegar a algumas conclusões.”

Na citação estão presentes todos os elementos que integram, na visão de L. S. Vigotski, o papel do professor na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental: direção, ajuda, orientação e cooperação. Observa-se como, com a nova visão da

aprendizagem desenvolvimental, o papel do professor se amplia para dar lugar ao surgimento de um parceiro do aluno, que se implica na atividade que permite resolver uma situação de dificuldade que surge na zona de desenvolvimento possível da criança, cuja solução favorece o domínio daquilo que ela ainda não aprendeu e, sobretudo, desenvolver os conceitos científicos e dos modos de ação.

Só nesse segundo momento do pensamento de Vigotski se configura de maneira definitiva o que já tinha anunciado na primeira etapa sobre o “duplo papel do professor no processo educativo”, isto é, como “organizador e diretor da produção” do aluno e como “parte de sua própria máquina”. E, com isso, supera-se a tese inicial de que a “função do professor se reduz à organização e à regulação [do ambiente]” (VIGOTSKI, 2003, p. 76-77).

Agora sim, no final de sua vida, a visão de Vigotski sobre a função do professor assume contornos precisos em toda sua plenitude. O professor, em lugar de um “puxador de Riquixá”, que faz o trabalho físico carregando nas suas costas todo o processo educativo ou de um “condutor”, que apenas desempenha a tarefa de organizá-lo e dirigi-lo, age ao mesmo tempo como condutor e como parceiro das crianças no trabalho cooperativo do “puxador de Riquixá. Antes, o professor agia com um puxador solitário, agora ele divide essa função com seus alunos. A respeito da visão que Vigotski tinha da colaboração, Davidov (1991, p. 9, tradução e destaques nossos) escreveu:

“Em outras palavras, de acordo com L. S. Vigotski, um professor só pode educar propositalmente as crianças por meio da cooperação constante com elas, com seu ambiente; com seus desejos e vontade de agir em conjunto com o professor. Essa ideia fundamental opõe-se às exigências da pedagogia autoritária, segundo a qual um professor pode supostamente influenciar de forma direta e eficaz uma criança com base nos seus próprios objetivos educativos, sem estar de acordo com os motivos, interesses e disponibilidade da criança para realizar a sua própria atividade pessoal”.

A questão mais frágil dessa tese de Vigotski está no fato de não ter descrito, em primeiro lugar, o conteúdo dessa cooperação; em segundo, as formas de sua organização. Tal tarefa ficaria para ser resolvida décadas depois por alguns de seus seguidores mais relevantes como é o caso, por exemplo, de Davidov (1996) e Repkin (1978; REPKIN; REPKINA, 2019), ao desenvolverem os métodos de aprendizagem desenvolvimental intitulados de “quase-pesquisa” e de “diálogo de estudo”, respectivamente.

Considerações finais

Desde o começo de sua obra, L. S. Vigotski teve uma concepção de aprendizagem desenvolvimental. Como psicólogo notável, considerou os processos de educação e de aprendizagem a base interna do desenvolvimento psíquico da criança, sobretudo do desenvolvimento de novas formas do comportamento. Isso está presente tanto na primeira etapa, quanto na segunda, nas obras mais representativas de cada uma delas, *Psicologia Pedagógica* (1926) e *Pensamento e Linguagem* (1934), respectivamente. Com base em sua visão da aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano, jamais separou e muito menos contrastou a aprendizagem e a educação, do desenvolvimento psíquico. Pelo contrário, sempre o considerou um processo educativo único e integral.

Essa é a razão pela qual desde o começou, L. S. Vigotski, estabeleceu como objetivo psicológico principal da educação e da aprendizagem o desenvolvimento intencional e deliberado nas crianças de novas formas de comportamento e de atividade, é dizer, a organização sistemática de seu desenvolvimento. Essa tese já está presente em *Psicologia Pedagógica*. Segundo a tese, o aluno ensina a si mesmo durante sua atividade. O papel do professor é organizar, orientar e dirigir essa atividade da criança, de maneira que não seja ela quem é formada, mas quem se forma a si própria. O processo de aprendizagem se deve basear na atividade pessoal do aluno.

O único grande problema dessa primeira etapa está em L. S. Vigotski não ter percebido, ou ter percebido de maneira frágil, o papel do professor como colaborador do processo de aprendizagem desenvolvimental. Mesmo quando a cooperação parece estar presente, pela relevância que ele concedeu ao entorno social nesse processo, não fez menção explícita a ela.

Na segunda etapa a tese de Vigotski sobre a aprendizagem desenvolvimental se amplia com a elaboração de sua teoria da zona de desenvolvimento possível. A ideia de que o processo de assimilação de novas formas da conduta só afetam o desenvolvimento psíquico quando os desafios ou situações de dificuldade que o aluno enfrenta se resolvem ao longo de uma grande “zona” na que a criança ainda não é capaz de operar sozinho, levaram Vigotski a valorizar imensamente o papel da cooperação entre o aluno que assimila e o professor.

Assim, nessa segunda etapa a colaboração passou a ser considerado o elemento que faltava na concepção de aprendizagem desenvolvimental e na função do professor no interior dessa perspectiva na primeira etapa. Uma vez que a colaboração ou cooperação se associa às outras funções do professor já identificadas na primeira etapa (organização, orientação e direção do processo de aprendizagem), a visão do papel do professor passa a estar completa e a nova concepção de professor fica integrada pelos seguintes componentes: organização, orientação, direção e colaboração.

Contudo, a concepção de aprendizagem desenvolvimental de L. S. Vigotski não avançou além de uma hipótese de trabalho. Ela só se tornou uma teoria da aprendizagem desenvolvimental a partir do trabalho teórico e experimental empreendido pelos seus colaboradores na segunda metade da década de 1950. A nova teoria pode estabelecer, além de seus objetivos principais, seu conteúdo, seus métodos e suas formas de organização. Foi no interior dessa perspectiva que termos importantes relacionados ao papel e função dos professores tais como, por exemplo, “organização”, “direção”, “organização” e

“colaboração”, foram definidos e ganharam conteúdo.

É evidente que nada disso teria sido possível sem o pensamento visionário de L. S. Vigotski. As duas etapas aqui analisadas não representam momentos estanques divididos por uma barreira infranqueável, pelo contrário, elas são dois momentos diferentes de um mesmo processo histórico e científico: gênese, continuidade, complementação e superação de um autor genial a respeito da aprendizagem que está voltada para o desenvolvimento psíquico dos seres humanos.

Referências

- BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: ArtMed, 2003, p. 15-35.
- BLONSKI, Pavel P. *Pedagogia*. Moscou: Uchpedgiz, 1924.
- CARUSO, Marcelo. Introducción histórica. In: VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y habla*. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007, p.V-LXXXV.
- DAVIDOV, Vasili V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 249-266.
- DAVIDOV, Vasili V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996.
- DAVIDOV, Vasili V. L. S. Vigotski e os problemas da psicologia pedagógica. In: VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Moscou: Pedagogia, 1991, p. 5-32. Disponível em <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm>, acesso em 08/04/2024.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *El pensamiento de Vigotsky: contracciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas, 2011.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, fevereiro, 2010. Disponível em https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012, acesso em 23/10/2018.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 29(3), P. 327-340, julho – setembro, 2012.
- PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 31-54.
- REPKIN, Vladimir V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 365-406.
- REPKIN, Vladimir V. Formação da atividade de estudo na idade escolar primária. *Vestik*, Série Psicológica, Kharkiv, n. 171, 1978;
- REPKIN, Vladimir V.; REPKINA, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin, Davidov e Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-75.
- VIGOTSKI, Lev S. A pedagogia e a psicologia. In: VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: ArtMed, 2003, p. 37-45.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010, 103-118.

VIGOTSKI, Lev S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Tome III. España: Visor, 1993, p. 11-46.

VIGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tome III. España: Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev S. Os fatores biológico e social da educação. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: ArtMed, 2003, p. 75-83.

VIGOTSKI, Lev S. Prefacio. In: VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y habla*. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007, p. 3-7.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y habla*. 1ª ed. Buenos Aires: Colihue, 2007, p. 3-7.

VIGOTSKI, Lev S. Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike “Principios de enseñanza basados en la Psicología. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. España: visor, 1997, p. 143-162.

VYGOTSKI, Lev S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo III. Traducción castellana de L. Kuper, Madrid: Aprendizaje, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. Dinâmica do desenvolvimento mental de um aluno em conexão com a aprendizagem. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou-Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 33-52. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865>

VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental de crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou-Leningrado: Editora estadual

educacional e pedagógica, 1935, 136 pág. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980>

VIGOTSKI, Lev S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou-Leningrado: Editora estadual educacional e pedagógica, 1935, p. 3-19. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79861>

ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*. 1933. Disponível em <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031.htm#>, acesso em 22/04/2020.

ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991, 480с. Disponível em <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm>, acesso em 20/04/2019.

José Luis Murillo Amaro: una militancia ética como un extraordinario educador comprometido con la vida y con la pedagogía. 30 años construyendo utopías

Ronald José Lárez Romero¹

Centro de Investigación y Desarrollo Educacional¹

Correspondencia: rlarezromero@gmail.com

Por una serie de circunstancias y coincidencias se cruzaron en un mismo camino mis inquietudes intelectuales y personales con la de un educador sensible, José Luis Murillo Amaro me invitó con deferencia a integrar mi voz a la utopía que estuvo macerando por mucho tiempo. Construir una alternativa emergente de formación continua para los educadores de México. Desde ese momento el Centro de Investigación y Desarrollo Educacional me ofrece cobijo como docente de una prestigiosa organización educativa de México y América Latina con proyección iberoamericana ya que tiene una alianza académica con la Universidad de Lisboa que ha permitido la pasantía a educadores que aspiran al Doctorado y la Maestría. Parece útil pensar que la amistad que hemos cultivado hacia José Luis pudiera de-venir sesgada por el afecto y precisar hasta qué punto podría ser válido en torno a ésta, mi aventura escritural para un reconocido homenaje a su persona que se asume siempre como constructor de utopías, militante de la esperanza y pescador de sueños en el pozo de la vida en la celebración de 30 años construyendo utopías

El homenaje al CEIDE y al Centro de Postgrado Lev Vigotsky debe articularse a su creador el amigo de siempre el Dr. José Luis Murillo Amaro como el constructor de esta utopía en este recorrido de 30 años que debe celebrarse con el propósito de inspirar y despertar nuevas emociones hacia su escritura, sus ideas innovadoras y su talento creativo. Tenemos que valorar este hermoso y refrescante momento, con la intención de darle una nueva voz a sus palabras y una música inesperada a sus ideas. El mejor homenaje es leer sus libros, ensayos, artículos, conferencias e

incitar la lectura a su desbordante producción intelectual.

La escritura como la asume José Luis Murillo Amaro ha sido una manera de oponerse al tiempo, de fijarlo y transmitirlo a las generaciones sucesivas, una manera de permanecer en la felicidad que le aportaba la utopía de creación de estas dos prestigiosas Organizaciones Educativas. Su mayor placer es que la palabra buscada durante horas, durante días, acaso durante años, de pronto se aparecía resplandeciente ante los educadores para instalarse en la magia de su palabra y acción. Siente el placer más grande al ver iluminada en la palabra su utopía esperada que a veces abrigaba en su alma sensitiva.

Miro hoy a José Luis Murillo Amaro modelado por su edad floreciente, pero siempre el mismo, el mismo amigo exigente, solidario, con una lealtad a toda prueba, ocasionalmente áspero y al mismo tiempo generoso, certero, divertido, gratisimo y luminoso. Siempre con una condición profundamente gozosa hacia las palabras y su talento creativo. Su infinita pasión por la palabra que bulle en el salón de clases, es lo que lo vuelve un maestro sobresaliente. Porque invita siempre a sus alumnos a contagiarse con la ilusión por los textos, y los persuade a tener amor por la lectura como condición para acercarnos al deleite por la vida. Siento que la vida del amigo José Luis está atesorada en el Poema “No te detengas” de Walt Whitman cuando escribió “No dejes de creer que las palabras y las poesías sí puede cambiar el mundo. Pase lo que pase nuestra esencia está intacta. Somos seres llenos de pasión. La vida es desierto y oasis. Nos

derriba, nos lastima, nos enseña, nos convierte en protagonistas de nuestra propia historia”.

Me adueño de la poesía de Whitman para refrescar en mi memoria los momentos que hemos compartido con su profunda pasión por la educación. Por ello nos gratificamos siempre con sus vivencias de una poética de vida contenida en todos sus escritos, en este diálogo con su obra. Por ello compartimos lo que expresa Roberto Juarroz en su texto “Novena Poesía Vertical”: “El poeta no habla a la sociedad sino al hombre, de soledad a soledad, de silencio a silencio, de ser a ser. La sociedad es ruido, campo de concentración más o menos disimulado, exaltación de lucro y el poder, malversación del hombre. La poesía es, en cambio el mayor respeto al hombre”

A través de su pasión por una educación alternativa y emergente, José Luis encuentra quizás después de una búsqueda intensa, digo, a su propia voz, perdida o refundida por su profunda inspiración. Cuando discutíamos a veces aspectos de los eventos nacionales e internacionales justificaba hacerlo en espacios abiertos para sentir en su cara y en su cuerpo el soplo del aire “como una brisa que viene dormida por las ramas”.

Su formación como intelectual y psicólogo está impregnada de una mirada atractiva a las teorías educativas y sus principales autores: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Paulo Freire, Henry Giroux, Lev Vigotsky entre otros. Su pensamiento diverso, plural, emergente y emancipador ha sido profundamente matizado por la lectura profunda de obras conectada al pensamiento de Carlos Marx y Federico Engels. Admira el advenimiento de La Escuela de Frankfurt, puente cimero de una diversidad de reconocidos intelectuales. La teoría crítica dibuja una trinchera desde donde armar el debate para la toma de conciencia que propicie las transformaciones socioeducativas y políticas. El reto que plantea José Luis para la comprensión de esta teoría, fue descifrar el mundo social con sus resonancias, sus ritmos, sus imaginarios.

José Luis Murillo Amaro reformuló una nueva concepción de paradigma que reclama la militancia cultural y social para descubrir, alcanzar y merecer un activismo pedagógico. La cotidianidad de vida deviene así en oxígeno vital para existir en los pliegues de la localidad, de la comunidad, de la región, de la nación. Todo ello delinea unas claves hermenéuticas para interpretar la praxis social con su trabazón y contradicciones: contrastes, divergencias, disonancias de historias, educación, militancia, género, clase social, poder, intereses. El abordaje de la mediación del desarrollo cognitivo que asume José Luis desde la perspectiva de la teoría social constructivista se inserta en una dimensión del conocimiento de lo humano, considerando las singularidades, identidades, subjetividades, experiencias, diversidades, intersubjetividades de los sujetos que participan en la dinámica educativa.

José Luis Murillo Amaro descubrió el porvenir de la Didáctica Crítica. Los aportes de los autores que asumen el quiebre, la ruptura con la modernidad y la hegemonía capitalista neoliberal le ha permitido abrir un compás para repensar lo educativo como articulación de voces y praxis múltiples, reintroduciendo la necesidad de refundar la plataforma pedagógica desde la perspectiva ontológica, fenomenológica y axiológica. La postmodernidad en la perspectiva educativa, se torna en un espacio cultural donde se ponen en juego modalidades de comunicación, hibridación de géneros, recambios de sentido, deslizados hacia nuevas sociabilidades y re-encantamientos que constituyen como expresiones de forcejeos de identidades por reacomodarse. La postmodernidad se transfigura en encrucijada de nuevos saberes, experiencias, nuevos modos de pensar la realidad, de sentir y estar juntos; así como nuevas formas de pensar las prácticas culturales vigorosamente entrelazadas a la emancipación individual y colectiva.

Su alma sensitiva transmuta siempre el poder de su palabra, de la lectura, de la escritura y el poder de sus ideas y de su pensamiento radical en el conflictivo espacio de todas las organizaciones creadas. En los

tiempos de mayor confrontación, de tensión y discusión siempre se impuso el valor de su palabra convincente, para adentrarse en el diálogo fecundo con el otro y con los otros para lograr espacios de tolerancia, sosiego y paz.

Fue pionero, ideólogo y promotor de importantes Revistas y producción de textos junto con los amigos de siempre que conforman su excelente equipo (Lic. (Msc) Juan Luis (su hijo), Dra. Yolanda Murillo Amaro, (su hermana), Educadora Rosa Isela (comprometida colaboradora), Lic. Jasmín Rodríguez (Asistente Administrativa), Maestra Brenda Carbajal (Directora de la Revista Desafío Escolar), entre otros. Esta importante Revista como Desafío Escolar prepara su tercer número como edición especial en homenaje a los 30 construyendo Utopías.

La publicación de importantes de textos y Revistas Educativas tienen circulación en México y América Latina de manera permanente. Estas publicaciones se convierten en un puente de plata para abrir brechas a la discusión de ideas, sentires, y complicidades intelectuales, para desmontar el pensamiento hegemónico de la educación. La Revista Desafío Escolar se convierte en mixtura que funciona como acercamientos de subjetividades diversas, nuevos saberes, diálogos, formas de leer, de sentir y estar; propiciados por una dialogicidad que se vincula con el campo de producción pedagógica y cultural.

El diálogo de saberes que promueve involucra voces, hablas, tonos que determinan los términos pedagógicos de las identidades. Se dialoga desde una nueva narrativa que experimenta y reconoce múltiples estructuras, las vivencias y experiencias de vida de los sujetos educativos. Estas importantes publicaciones se insertan en el alma y corazón de los maestros que esperan ansiosamente que aparezcan los nuevos números. Fue fruto de una voluntad colectiva, una firme voluntad de sentires para impulsar una propuesta de emancipación para el encuentro intelectual, afectivo y emocional. Lo importante es respetar las opiniones diversas como confluencia de trayectos, para impulsar una pluralidad de voces.

Amar, vibrar, pensar y escribir donde la vida prolifera. José Luis es un verdadero maestro, un respetado escritor, un psicólogo sensible, un pensador de nuestro tiempo que siempre participa con voz convincente en los debates con los eventos nacionales e internacionales y en el Postgrado en el Doctorado y en las Maestrías. Una de sus verdaderas pasiones ha sido el Doctorado en Ciencias de la Educación y en las Maestrías en Habilidades Intelectuales, y la Licenciatura en Educación Indígena Durante su ejercicio ejemplar construye una opción de excelencia y desarrollo del talento para los Docentes en México. Se han formado una legión de Doctores en Educación y de Magister en Habilidades Intelectuales que hoy se desempeñan en los espacios escolares como investigadores de la problemática educacional contemporánea. Por sus aulas han estado reconocidos intelectuales del país y del exterior como Docentes

De igual manera, ha sido incansable en sus andanzas por el país (de este a oeste y de norte a sur), en pos de ir creando condiciones para el pensar juntos, en ir abriendo e instituyendo cauces para el despliegue de su pensamiento crítico. En ese trayecto, en ese caminar animado siempre por la contextualización del pensamiento, es decir, por formas de pensar vinculadas a los contextos culturales y pedagógicos, en los que cobraron sentido sus prácticas pertinentes y propias, que nos condujeron a un proceso de desplazamiento de lo que él llamó el paradigma positivista que se ha instalado en el corazón y en la cotidianidad “académica” de los espacios educativos.

Los programas doctorales propician una actividad académica, investigativa y científica continua. Esto redundará en el mejoramiento de la docencia universitaria, en el fortalecimiento de áreas y disciplinas críticas, en el afianzamiento del proceso de relevo generacional de país. José Luis Murillo Amaro es de una nobleza intelectual cuando se trata de su tiempo y conocimientos, para asesorar las Tesis Doctorales y de Maestría aún en las circunstancias más adversas como el inmenso trabajo de Administración y Coordinación del Doctorado y la Docencia frente a grupos. Su tolerancia deliberativa

permite que sus asesorados comprendan inexorablemente la realidad educativa desde sus más paradójicos perfiles.

En varias oportunidades me ha comentado que las tesis doctorales y las tesis de maestría demandan de quién la construye una militancia ética. Interpretamos que para José Luis el sujeto investigador está obligado a descifrar el mundo social y educativo desde la contingencia del pensamiento complejo y la interdisciplinariedad. Debe realizar una lectura de la vida, con evocaciones intimistas, con alquimia amorosa, con una vivencia rica en transacciones y sugerencias. Ello le permite reinventar sus reflexiones y argumentaciones. Su excepcional condición humana, cultivada por su propia ética y estética de la existencia, marca su quehacer como educador con compromiso ético y social.

En la verdadera amistad los cuerpos se entremezclan con nuestro imaginario individual y colectivo. Decimos con Montaigne “En la amistad de la que hablo, las almas, se mezclan y se confunden una con otra en una unión tan universal que borran y ya no vuelven a encontrar la sutura que las unió. Si se me fuerza a decir porque yo lo quería, siento que solo se puede expresar respondiendo: porque era él; porque era yo”. Nosotros admiramos profundamente a José Luis porque es como nosotros.

José Luis Murillo Amaro es un activo militante de un Proyecto Continental de Educación (La Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe). La primera participación de José Luis fue en el Congreso Internacional de Educación que se realizó en Venezuela en la década del Noventa. Compartimos actividades en Ambato, Ecuador, en Santiago de Chile y en Los Congresos Internacionales en la República de Cuba.

José Luis Murillo Amaro aborda los procesos formativos relacionándolos con una perspectiva psicológica y sociológica, donde destaca y reafirma la confluencia de identidades de los sujetos sociales que se configuran desde los otros y con los otros. Precisa

su convencimiento de la necesidad imperiosa de una Educación Mexicana plena de sentido, que tiene que pulsar los espacios que cuentan con un espesor simbólico para cuestionar y superar la individualidad, el consumismo, el anonimato y el aturdimiento, y apostar por la reconstitución de costumbres, saberes, narrativas, prácticas, horizontes de sentido, reformulación de utopías, y esperanzas; que puedan abrir franjas para reconocernos en el estatuto de nuestra existencia terrenal y espiritual. Enfatiza que el docente debe apropiarse y reapropiarse de las nuevas estrategias que produzcan la reorientación de las identidades colectivas desarrollando múltiples formas de lectura, escritura y re-escritura, de intercambio y circulación de ideas.

Su postura y pensamiento desde siempre enriquece la dimensión integral del ser humano. En sus reflexiones refleja un compromiso cultural y político que habría de involucrarlo en la lucha permanente por el logro de una educación emancipadora. En México nos invitó a desarrollar una Jornada Pedagógica recorriendo durante 15 días los lugares más lejanos del país para compartir con los maestros de México un diálogo que fecundara ideas y conocimientos para construir una Pedagogía Latinoamericana y Caribeña que se opusiera tercamente a la Pedagogía Transnacional que está instalada en el corazón de nuestros espacios escolares. Nos acompañaron amigos educadores de diferentes países hermanos (Dr. Carlos Díaz de Chile, Dra. Lidia Emerencia de Aruba, Dra. María Sirley de Brasil, Dra. Hilda Noriega de Cuba). Se constituyó en una hermosa experiencia que nos gratificó la vida, en lo afectivo, socioemocional e intelectual.

La compleja realidad social, económica y política en la encrucijada de este siglo XXI que vivimos en una aldea planetaria divergente e incierta, requiere de la presencia de una pedagogía insurgente y popular para potenciar una educación emancipadora en la cual no se reproduzcan las modalidades, fenómenos y representaciones que son irreductibles a una rigurosa visión disciplinaria. En este sentido la pedagogía popular para una transformación sociopolítica debe referir las tramas de tejidos articulados donde lo

global y lo local, que aparecen expresando la circulación de los saberes.

El perfil curricular de los estudios de Postgrado que brinda el CEIDE y el Centro de Postgrado Lev Vigotsky construye un tiempo humanizado donde sobresalen diálogos socializados, imaginarios simbólicos, experiencias intelectuales, simbolización de actores educativos, animación del deleite de un futuro promisorio. Todo ello para acariciar la magia y la fantasía de la creación pedagógica. Aportan estos estudios reflexiones para que se pueda profundizar en estos aspectos. Exponemos en nuestras actividades docentes que hemos compartidos con educandos de estas dos Organizaciones (Ceide y el Centro de Postgrado Lev Vigotsky), que es importante develar el impacto de la problematización del sentido ético, de educar para asumir la pedagogía popular como parte inherente del compromiso ético y social que refiere interpretar la complejidad educativa a través de un episteme, del poder y la pedagogía. En la vocación ética del ser humano se fundamenta una acción educativa, para que pueda recrear su vivir, sus relaciones, la historia en función de las representaciones que posea de su contexto social, cultural y educativo.

En su libro “Paradigma de la Otra Educación” publicado en (2015). Con sus reflexiones, puntualizaciones, valoraciones y utopías asume desde las más diversas referencias y connotaciones semánticas: dimensión teórico-conceptual, constructo, relato epistemológico, trama cultural, historicidad y transcendencia del ser, instancia unificadora del lenguaje y la cultura, territorio discursivo, su ductilidad para adaptarse a nuevos horizontes hermenéuticos. De hecho, en esta primera aproximación sentimos que existe profusa bibliografía concerniente a los paradigmas en investigación, nos obliga a reconocer una relevante flexibilidad para la construcción de un proceso investigativo ajustado a la realidad y, basarnos para ello en experiencias conceptuales construidas y repensadas durante el proceso de nuestra formación como colectivo. Este intento de configuración de José

Luis, de una plataforma epistemológica obedece a incentivar el espíritu crítico de los sujetos educativos. De allí que ha definido tres momentos discursivos dentro de este ejercicio epistemológico, cuyo hilo conductor se sustenta en la revalorización de la ética de la subjetividad, de la construcción en colectivo, a partir del reconocimiento de su accionar, su pensar y su sentir.

Sostiene que el paradigma asume un cuestionamiento del academicismo imperante, herencia de la modernidad. Se trata de construir alternativas metodológicas, desde campos teóricos autónomos y de una amplia heterogeneidad, a fin de asir los intersticios y recodos de la investigación educativa. Una investigación que revela la estructuras de significación del discurso, que le permitió desarrollar un análisis semiótico de la experiencia y del conocimiento, que define la verosimilitud de los resultados y que reconoce la autonomía de los lenguajes.

Para este amigo de siempre la investigación educativa vigoriza el espacio nacional y el espacio local en donde se construyen y se difunden relaciones que gratifican el saber y los rituales del poder. En este sentido José Luis inicia con una reflexión epistemológica sobre la noción de paradigmas educativos, donde intenta develar la concepción filosófica y epistemológica que se concreta en formas discursivas y praxis, desde un abordaje metodológico que se empeña en conectar a los sujetos educativos para la comprensión de los espacios sociales, culturales y pedagógicos.

Partiendo de estas reflexiones José Luis Murillo Amaro intenta presentar una relación dialéctica entre paradigma e investigación articulada a la dinámica socio-cultural de las comunidades en base a la reconstrucción de las informaciones y de la documentación que se dispone, como aproximación de una caracterización de los grupos sociales. Señala el autor que los sujetos pedagógicos exploran la realidad educativa y están inclinados a valorar la trama de sentido

Por eso deja traslucir José Luis que es necesario pensar en la pedagogía por-venir. Es reflexionar sobre el despertar del sujeto afectado que habita en el sujeto que se forma con una pedagogía que anuncia discursos dominantes. Una pedagogía que basa su acción en proceso que estructura el conocimiento de acuerdo al interés de una determinada cultura escolar. Es necesario despertar al “otro” distinto del afirmado para que la educación sea regreso a su plano de constitución, sea refundación. En este sentido, deberá entenderse a la enseñanza no como un acto del docente, sino un acto que involucra el enseñarme, “yo me enseño” en tanto soy capaz de despertar el “otro” que me ocupa, el “otro afectado” por una enseñanza pre-establecida y en la cual el “otro” queda fuera y por tanto se afecta por el acontecer de una enseñanza rutinaria, repetitiva.

Pensar en el recorrido de la trama que se configura en el texto “Paradigma y la Didáctica” (2016) planteada por José Luis, la interpretamos como dos categorías que deben estar permeadas por una fuerza semiótica del lenguaje, que fluye para descubrir la dimensión de lo vivido, así como sus múltiples determinaciones, interrelaciones e interdependencias. Señala que debemos asumir con profundidad una obsesión por el abordaje epistémico, en este mundo contemporáneo complejo, heterogéneo, difuso y descentrado, en el cual, se podría restituir la propia viscosidad de su dialéctica. Sostiene con mucho énfasis que debemos apostar para que aflore el pensamiento crítico, divergente, complejo.

Un pensamiento que operaría, en razón de los nuevos dispositivos de representación. La representación pedagógica, remite a una virtualidad frente a la actualidad de ese algo que es, que preexiste en el mundo. Debemos asumir las complejidades por medio de la cual, la historia, la antropología, la sociología, la sensibilidad, la filosofía; re-significan las heterogeneidades culturales, las narrativas en su interacción con la gente, y las formas de memoria social.

Con esta argumentación de José Luis la formación docente se dinamiza, se transforma, se refunda, se modifica en su accionar pedagógico, para responder a la materialidad del poder, diseñando sus propios paisajes de sentido, sus textos, sus historias, sus conflictos, para dibujar y describir una escritura que se redacta con palabras y con vida. Actividad que nos pone en la pista de afrontar un desafío ético, estético y político.

Paulo Freire en su libro “Cartas a quien pretende enseñar” (1997) se refiere al sujeto docente en su práctica profesional y cuestiona el calificativo de tía con que los dueños de instituciones educativas privadas han querido sustituir la condición de profesional del maestro y la maestra. El calificativo de tía, por el de maestra o maestro, está intencionalmente orientado a desarmar política, ideológica y profesionalmente al educador. Las formas específicas en la que este referente discursivo fue conformado, involucra las características singulares de cada sujeto, tanto en el orden de una determinada simbolización de las distintas relaciones sociales a través de las cuales fue conformando su identidad en general (como integrante de una familia, como ciudadano, como mujer u hombre, etc.) como en el entrelazamiento de estos referentes con su dimensión ontológica.

Este denso libro de José Luis despliega una propuesta representacional que permite asir, atrapar la realidad de la educación comunitaria través de la aplicación de paradigmas críticos; y es al mismo tiempo una invitación a desarrollar la acción investigativa. Cada acción investigativa propende a ser entonces una exploración incesante de rupturas, ausencias, reacomodos, atesorados por un movimiento dialéctico infinito. Por ello de cara a la razón técnico-instrumental se plantearía superar este sometimiento a través de la puesta en práctica del paradigma de la complejidad. La educación comunitaria contiene una heterogeneidad que le es inherente. Sus modalidades discursivas, escriturales, están permeadas por representaciones gramaticalizadas que deben cimentar un diálogo interdisciplinario de saberes,

trasvasado por un discurso descentrado y una polifonía de géneros. La discursividad de José Luis abre franjas para reconocer un estatuto de unos imaginarios otros, de unos saberes otros, de unas prácticas investigativas otras.

José Luis Murillo Amaro constituye siempre la inspiración para todos los que conocemos y compartimos sus prácticas de vida, que refieren los caminos cotidianos de realización del ser maestro, porque sabe tejer las mejores disposiciones del espíritu científico, humanista, en una ardua tarea de compromiso, diálogo, convivencia, solidaridad y afectividad. La reflexión intelectual de José Luis constituye un canto a la vida, por cuanto sus numerosos textos son de descubrimiento, asombro, y de profunda emocionalidad; porque reivindica un nuevo modo de interpretar, comprender y recrear el discurso educativo.

Su afán que lo motiva sin pausa se encarna en un esfuerzo colectivo por producir los espacios de debate a través de eventos de distinta naturaleza, la profusión de las ideas a través de una política editorial consistente y el diálogo directo con las comunidades de maestros de base a partir de diversas modalidades de relacionamiento entre las política científico-técnica y la organización del poder popular, son todos mecanismos para asegurar la más amplia democratización de los saberes. Allí la discusión teórico-política ha sido esencial. Por ello el empeño en promover por todos los medios este debate. En la convicción de que es la única manera de hacer avanzar el conocimiento en cada campo, generar condiciones para los acuerdos estratégicos y fomentar activamente una cultura democrática donde el diálogo intelectual sea su vehículo.

José Luis Murillo Amaro nos ha inspirado por su conciencia radical crítica muy vinculada con su claro sentido de compromiso pedagógico, social y político. Se empeña con sus renovadas pulsiones a develar las implicaciones del pensamiento de Lev Vigotsky, Psicólogo Ruso. En la búsqueda de la historicidad de su pensamiento se apropia de sus horizontes de

sentido, la reformulación de utopías y así se acerca a los estudios que hace este autor sobre la naturaleza, la cultura, la educación, el lenguaje, el enfoque histórico-cultura, la mediación del maestro y los padres de familia, el desarrollo cognitivo y la sensibilidad a toda prueba y su ideario político y como estas reflexiones pueden explicar las tendencias que se identifican en esta aldea planetaria contemporánea, definiendo las categorías discursivas con que construir las estrategias de resistencia para afrontar las actuales circunstancias de crisis.

Esta mirada descentrada del autor es la que posibilita el doble abordaje de “Propuesta para la mediación del desarrollo cognitivo y afectivo-motivacional en la relación paterno y materno-filial” (Tesis para lograr el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Las habilidades sociales y el aprendizaje, texto “Paradigmas de la Otra Educación”, texto “Paradigma y Didáctica” entre otros. Esta producción intelectual impulsa un debate fecundo sobre una temática atractiva. Nos advierte sobre las serias contradicciones en nuestros países que ocasiona un drama de la sociedad que domina, esclaviza y destruye al hombre en las representaciones y prácticas sociales. Por otro lado esta sociedad capitalista se constituye en espacio de sumisión, de dominación y explotación de un hombre sin identidad, sin raíces y que no se reencuentra así mismo. El hombre es víctima de un plan maquiavélico que lo desangra en este tiempo intenso. Lo perverso de la situación es que, en tanto un oprimido conozca sólo la historia y el saber generado por los opresores que es plasmado en el currículum educativo, y desconozca su propia historia, le es más difícil comprender su situación y emprender acciones de cambio. Esta omisión de la historia y el conocimiento generados desde los oprimidos en la educación implica una forma profunda de desacreditar y negar la experiencia de vida y el conocimiento generados desde estos sectores, por lo que tiene una intencionalidad claramente ideológica.

La ruptura con la creación pedagógica de la modernidad que implicó una educación mecanicista,

fragmentada, represiva es una de sus argumentaciones más profundas y consistente. En su recorrido y travesías percibimos reflexiones que fluyen con claridad. Tenemos que considerar que estamos en presencia de un diálogo epistemológico-escritural con la obra de un autor que se mira saturado de un acopio de voces e historias múltiples. Una heterogeneidad de experiencias que se expresan en un paulatino e indetenible procesos de flujos, exteriorizando su conciencia de vivir y escribir. Por ello en su obra todo aparece en búsqueda de enlace con diversas temáticas: la vida, la escuela, el arte, la poesía, la política, los paradigmas emergentes, el contexto escolar con su conflictividad, la didáctica, las ausencias, las insuficiencias, las emergencias, por mencionar algunos focos de sus textualidades.

Es una búsqueda siempre hacia adelante, pero al mismo tiempo una apuesta a la utopía para gestar un germen de actualidad profética tal como le gustaba imaginar al escritor Walter Benjamin. Asume con una profunda convicción su Proyecto Innovador. Proyecto Político. Proyecto de Emancipación. Se rebela a la esclavización capitalista que tiraniza al ser humano. Parece querernos hacer notar un nuevo tipo de subversión. Una revolución que está en ciernes por intersección de la palabra y la experiencia que puede expresar un devenir posible.

Su extraordinaria producción Intelectual continuará alumbrando un extraordinario debate en los centros académicos; un camino que nos invita a recorrer a través de la lectura de sus libros, el papel ético del maestro, la alteridad, la ontología, el diálogo de saberes, los paradigmas emergentes, la pedagogía y la didáctica. En el devenir de nuestra vida intelectual en este mundo planetario compartimos con este dilecto amigo la significación de los elementos de una concepción epistémica, que se orienta a la configuración de una propuesta de formación docente que se descubre por la fuerza sustantiva de la cotidianidad del ser, porque por sus signos corre sangre de eternidad. La vida, pasión y vigor intelectual de José Luis Murillo Amaro es

extraordinaria y cargada de un sentido hermosamente poético y humano.

La sensibilidad expresada por José Luis reafirma el poder de la palabra, el poder de las ideas y del pensamiento en el constructo del devenir de la humanidad. En estos tiempos de polarizaciones (donde los violentos han incinerado las ideas y las palabras), José Luis rescata el valor de la palabra, para que, mediante las mediaciones, debates e intercambios de ideas, logremos espacios de entendimiento con los otros, siempre en el escenario del respeto, de la paz, la tolerancia y los valores democráticos.

La práctica activa de los valores democráticos y de la tolerancia política es la energía liberadora que nos permitirá vacunarnos contra los insensibles, contra los que tienen dobles intenciones y agendas ocultas. Este es un desafío que requiere máxima paciencia. Gracias a las ideas del maestro José Luis podemos entender y descifrar las distintas formas estéticas, la puesta en escena de las cosas. Encontrar el vaso comunicante que permite comprender las distintas posturas, ver qué dicen y piensan los opuestos, ver las disímiles e infinitas "miradas múltiples para el diálogo". Solo desde este escenario podremos entender nuestro complejo contexto político actual.

Pocas personas como el me han dado la impresión de moverse sin parar, no de cambiar, sino de vibrar de arriba abajo en apoyo del más mínimo gesto, de cualquier palabra, del más mínimo timbre de voz, como un Kaleidoscopio que saca cada vez una nueva combinación para gratificarse con la educación y con la vida

Dr. Ronald José Lárez Romero

Maturín, 21 de Enero 2024.

República Bolivariana de Venezuela

La escuela y la preparación para la vida

Julio Cereza Mezquita ¹

Centro de Investigación y Desarrollo Educacional¹

Correspondencia: julio.cereza@gmail.com

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana”. John Dewey (1859 – 1952)

INTRODUCCIÓN

He querido iniciar esta ponencia con una idea de John Dewey, dicha en el siglo pasado, pero que tiene total vigencia en los momentos actuales, que tratamos de encontrar una didáctica desarrolladora, activa, vinculada con la vida.

Este “Primer Simposio Internacional”, tiene como tema central: “Modelos educativos contemporáneos y los retos para su implementación didáctica en un escenario global de transformaciones y exclusión social, 30 años construyendo utopías”.

“¿A qué nos convoca este “Simposio?” pues a debatir acerca del papel que han jugado los modelos ¹ se considera el proyecto de realización social, que resulta una aspiración, una representación de lo que se quiere construir, y que se inspira en las formas concretas del momento histórico de la sociedad, y busca la forma de superar sus problemas y reordenarlos en torno a una idea.

Entonces, estamos ante una “situación problemática”, que nos presenta una contradicción entre lo que debería estar ocurriendo en la escuela, con la aplicación, por parte de los maestros, de esos modelos educativos contemporáneos y los retos para su implementación didáctica, y lo que realmente ocurre,

educativos contemporáneos y los retos para su implementación didáctica, en un escenario global, “muy convulso”, de transformaciones y exclusión social. Y, qué cierta es esa expresión de cierre, donde dice que “¡llevamos 30 años construyendo utopías!”

El término “utopía”, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, nos presenta dos acepciones: a) Plan, proyecto, doctrina o sistema ideales que parecen de muy difícil realización; b) representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano.

En sentido general, podemos decir que por utopía

en el salón de clases, ante un escenario de transformaciones y de exclusión social.

De acuerdo con lo que nos plantea el Dr. Gustavo Torroella, en su artículo “Educación para la vida: el gran reto” “Al comenzar el siglo XXI estamos en presencia de dos tendencias pedagógicas fundamentales: una declinante y en vías de extinción (la pedagogía del saber) y otra emergente y en vías de extensión (pedagogía del ser o educación para la vida) (Torroella, G., 2001: p.73).

La “pedagogía del saber” no es más que la educación tradicional, de carácter intelectual, verbalista, que

¹ La palabra Utopía proviene del helenismo; Isla imaginaria con un sistema político, social y legal perfecto descrita por Tomás Moro en 1516, durante el renacimiento

tiene por objetivo la transmisión y acumulación de conocimientos; que se caracteriza por ser informativa, pasiva y reproductiva; donde el alumno se limita a memorizar y a repetir lo que le dicen o lee. Es una pedagogía cerrada, acabada, autoritaria, porque el maestro impone su criterio sin la participación del alumno. Esta resulta la tendencia didáctica “aun sobreviviente” en nuestras escuelas. Es lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria”, y lo que la doctora Gloria Fariñas acuñó como “didactismo”. (Fariñas, G., 2004).

Frente a esta concepción tradicional, está surgiendo gradualmente la tendencia a la educación humanista, con variadas modalidades, que podríamos llamar “pedagogía del ser”, que consiste en una educación para la vida, tanto individual como social. Esta pedagogía propende el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del ser humano y se caracteriza, entre otros, por los principios siguientes: la educación centrada en el alumno; la actividad frente a la pasividad; la vitalización de la escuela en su vínculo con la vida (llevar la escuela a la vida e introducir la vida en la escuela). Estamos hablando de una escuela que propende una didáctica activa y desarrolladora.

Como se puede apreciar, aún la escuela está lejos de lograr, la aspiración, de formar integralmente la personalidad de nuestros alumnos. Debemos pensar, en una educación orientada a la vida, hacia la comunidad, hacia la sociedad, para lograr una convivencia armoniosa y cooperativa, para promover la responsabilidad y la conducta prosocial.

Para superar ese panorama, podemos formular el problema científico siguiente:

¿Cómo transformar la escuela tradicional (basada en la pedagogía del saber) en una escuela activa, desarrolladora, vinculada con la vida (sostenida en la pedagogía del ser)?

De ahí que esta ponencia tenga como “objetivo general”, exponer algunos postulados teóricos y regularidades que caracterizan la educación del ser

humano; la relación que se presenta en toda sociedad, entre el hombre, la cultura y la educación; el proceso de enseñanza-aprendizaje (la didáctica que predomina en nuestras escuelas), así como proponer algunas vías y presentar ejemplos que permitan desarrollar una didáctica desarrolladora vinculada con la vida, donde el contenido de enseñanza se oriente a la solución de problemas presentes en el entorno donde viven y se educan nuestros alumnos, en la comunidad donde se encuentra la escuela.

Desarrollo

El Dr. Justo Chávez, en su obra “Acercamiento necesario a la pedagogía general” nos plantea de forma resumida que: “...el hombre, como consecuencia de la evolución, es un ser vivo, biológico, psíquico, individual, social e histórico” (Chávez, J., et al.; 2005, p.2).

Seguidamente precisa, siguiendo a nuestro Apóstol José Martí que dos madres tienen los hombres: la naturaleza (como esencia universal) y las circunstancias (como condición que se deriva de lo histórico concreto.

El hombre creó la cultura y las condiciones sociales de existencia, las que completaron su dimensión humana, y permitieron el desarrollo de sus potencialidades, de ahí que lo humano en el hombre, en gran medida, lo engendra la vida en sociedad y la cultura creada por la humanidad.

De lo anterior se deriva la expresión que “Cada hombre está inmerso en una cultura, de ella depende y sobre ella influye. Él es al mismo tiempo hijo y padre de la cultura a que pertenece”. (Chávez, et al., 2005; p.2) La educación tiene que ver con la esencia humana, por eso el hombre, la cultura y la educación, junto a la sociedad, constituyen cuatro categorías interrelacionadas.

¿Qué es la educación?

La categoría “educación”, ha sido definida por muchos pedagogos; aquí tomamos dos de ellas: la

primera nos la ofrecen los doctores Lesbia Cánovas y Justo Chávez, la que aparece en el libro “Compendio de Pedagogía”², dice:

“La educación es una actividad trascendente; responde al hombre en sociedad. Es por ello que se encuentra en consonancia con la propia naturaleza humana; con su condición de ser social; y con su carácter cognoscente transformador” (Compendio de Pedagogía, 2008; p. 7).

La segunda la tomamos de José Martí, Apóstol de la República de Cuba:

“...educar: es depositar en cada hombre, toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, J., 1975; p. 281).

Nótese en esta definición, en su última frase, como Martí, sintetiza que: “educar es preparar al hombre para la vida”.

Debemos precisar que en la educación participa no sólo la escuela y la familia, sino que es tarea de todos los agentes y agencias de la sociedad. Al respecto resulta oportuno presentar algunas ideas, que escribí en el prólogo del libro “Los chicos del barrio: una experiencia educativa para la participación social”³

Si decimos que: “La educación es tarea de todos”, entonces surgen las interrogantes siguientes: ¿estamos todos preparados y en capacidad de contribuir a la educación de los demás?; ¿tenemos la disposición para hacerlo?; ¿están creadas las

condiciones para que todos actuemos unidos para alcanzar ese fin?

Si no estamos convencidos de la necesidad de unirnos para lograr una educación desarrolladora, de calidad y vinculada con la vida; y si tampoco estamos preparados, ¿cómo entonces lograr esa disposición e implicar a todos en ese compromiso?

Para ese fin debemos unirnos, para producir y extraer las mejores experiencias, en este tema de integrar a todos, para unidos educar a todos (Cerezal, J., 2011; pp. 9-15)

Ahora resulta importante preguntarnos: ¿cuál es el papel, la función que debe jugar la escuela en este proceso de educación y formación integral de los niños y jóvenes?; ¿Realmente se ha logrado esa aspiración?

Veamos qué ha pasado en la escuela y para eso tomemos lo que nos dice el profesor Jaume Carbonell en el prólogo del libro “15 personajes en busca de otra escuela”:

“...Los sistemas escolares han ido creciendo, los métodos de enseñanza se han perfeccionado, las estrategias de aprendizaje se han modernizado, e incluso los planes de estudio se han ido ajustando al rápido ritmo de los tiempos. La función de la escuela, sin embargo, permanece inmóvil y anclada en las raíces del pasado. La escuela como institución es especialmente insensible al cambio. Por eso las utopías de antaño continúan siendo reformuladas, actualmente, adaptadas a las nuevas situaciones y expectativas” (Carbonell, J., 1986; p. 5)

La escuela se mantiene inmóvil, a pesar de todos los cambios que se han producido en los modelos

² Este libro es fruto de la sistematización de los resultados de las más recientes investigaciones realizadas, principalmente por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Iccp), en torno a la conceptualización teórica y metodológica en la pedagogía y la psicología, y que se utiliza como texto en la disciplina de Formación Pedagógica, con vistas a lograr una educación más científica y por lo tanto de mayor calidad.

³ Libro derivado de los resultados del proyecto de investigación que fue coordinado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Iccp) del Ministerio de Educación con el acompañamiento y apoyo financiero de la ONG Save the Children de España y la participación de un grupo de instituciones, organizaciones y gobiernos territoriales de dos municipios y escuelas de Ciudad de La Habana.

educativos contemporáneos y en las concepciones didácticas; ¿qué está ocurriendo con la educación de nuestros niños y jóvenes? Parece, que son más de 30 años los que llevamos construyendo utopías.

¿Para qué se educa? Pues, se educa para preparar y formar al hombre integral, al hombre total y armónico física, intelectual y moralmente. Un hombre saludable, firme, decidido, enérgico, activo; que esté en condiciones para aprender a lo largo de su vida, que pueda llegar a interpretar el mundo en que vive, y en particular su comunidad.

En este punto, es necesario, referirnos al reto que hace la Comisión de la UNESCO a la educación para el siglo XXI, lo que se conoce como “Declaración mundial de Educación para Todos”, celebrada en Jomtien, Tailandia, 1990. Veamos que nos dice:

La finalidad principal de la educación está dirigida a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos, aptitudes, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir.

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que se consideran los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

El desarrollo del ser humano va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. Los cuatro pilares de la educación no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar; es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento. (Delors, J., 1994)

A continuación, una rápida mirada a los Principales paradigmas didácticos⁴: (Zilberstein, J., 2001; pp. 6-17)

En la actualidad, coexisten diferentes paradigmas, enfoques o tendencias acerca de la influencia de la enseñanza en el proceso de conocimiento humano y su relación con el aprendizaje de los estudiantes; todas ellas, influyen en las concepciones educativas, así como en la labor del maestro. Veamos:

a) La escuela tradicional: Considera que la enseñanza debe ser directa, simultánea, en salones de clases con grupos de estudiantes; enseñarle por igual a todos; el centro es el maestro y el contenido de enseñanza; se provoca la formación de un pensamiento empírico; el maestro es sujeto activo y el alumno pasivo; la clase es frontal; el conocimiento se ofrece como verdades acabadas; no existe vínculo con la vida.

b) La escuela nueva: Surge en contraposición de la enseñanza tradicional. El maestro como transmisor de información, centrado en lo instructivo; el estudiante pasivo, disciplinado ante la palabra del docente; niños capaces, carentes de perseverancia y de compromiso con la tarea, con baja inteligencia práctica, temerosos al fracaso.

c) El conductismo. Aquí lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que ocurre dentro de la persona; se apoya en el positivismo y reducen al sujeto a un elemento pasivo; el papel activo lo desempeña el medio, aportando los estímulos (E-R);

⁴ Tomado del libro: Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa, Ediciones CEIDE, México, 2001.

insiste en la repetición de las acciones por parte del alumno para fijar una conducta, sin que este parti-cipe o razone para llegar al conocimiento.

d) El cognitivismo: Interacción sujeto-medio, como un elemento esencial en el proceso del conocimiento; se debe enseñar a pensar a partir de la propia actividad, teniendo en cuenta lo que ocurre en su interior; se da mayor valor a lo que ocurre dentro del sujeto; se absolutiza la actividad cognoscitiva por encima de la formación de valores y consideran que la interacción con el medio, ocurre a partir del acomodo de estructuras prefijadas en el sujeto; la enseñanza debe esperar porque ocurran los procesos de desarrollo.

e) La tecnología educativa: Considera que el alumno ve el mundo procesando la información; se iguala al ser humano con la computadora; desconocimiento del carácter subjetivo del proceso del conocimiento, al absolutizar que este es producto de la percepción, la recepción y el almacenamiento; la enseñanza y el aprendizaje como acumulación de la información.

f) El humanismo: Hace un énfasis en el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los problemas de la sociedad; se insiste en los elementos afectivos, valorativos y emocionales. Esta tendencia tuvo su expresión en el movimiento de la “Didáctica crítica”, que se centró a partir de la educación no escolarizada, en la atención a los procesos políticos que ocurrían en el área; se da valor a la formación de la personalidad integral, no como un ente individual sino como un producto de la actividad social.

g) El constructivismo: Este paradigma constituye un intento de sistematización teórica: ecléctico y electivo, al asumir posiciones teóricas diferentes; los constructivistas sostienen que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales se construyen, a partir de la actividad del sujeto; se reconoce que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende y se sostiene la importancia de potenciar el desarrollo; se insiste en exceso en lo cognitivo, y que la sociedad es mediatizadora del desarrollo individual.

h) El enfoque histórico cultural: Se considera a L. Vigotsky, como el iniciador de este enfoque, que reconoce el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso. Se asume en esta posición, que la enseñanza sea desarrolladora, que vaya delante y conduzca al desarrollo, siendo este el resultado del proceso de apropiación de la experiencia histórica acumulada por la humanidad. (Zilberstein, J., 2001, pp. 6-17).

Aprendizaje vinculado a la vida (en y para la vida)

Grandes próceres latinoamericanos se refirieron a la necesidad de vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida. En nuestra revisión encontramos muchas ideas alrededor de esta temática y de ellas tomamos algunas, que la caracterizan:

William H. Kilpatrick: La educación se refiere a la vida, para hacer a la vida mejor; Ovidio Decroly: El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo hombre es, ante todo, el de vivir; María Montessori: La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejándolo libre para que se desarrolle; John Dewey: En la escuela deben introducirse las llamadas actividades educativas, mediante las cuales ofrecen oportunidad para afiliarse a la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño; Paulo Freire: El proceso pedagógico debe partir de la realidad que rodea al educando; José de la Luz y Caballero: Educar no es dar carrera para la vida, sino templar el alma para vivir; y José Martí: El verdadero maestro del hombre es la naturaleza; Y acaso el hacer no es el brazo del pensar.

Del análisis de las ideas anteriores se pueden extraer muchas enseñanzas, puedo decir, que de algún modo están expresados los argumentos que fundamentan la necesidad de desarrollar una educación para la vida en nuestras escuelas.

Ahora, de lo que se trata es de orientar y preparar al docente para seguir esa lógica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El aprendizaje vinculado a la vida para nada niega los diferentes modelos educativos contemporáneos y mucho menos los paradigmas didácticos que hemos presentado, de lo que se trata es tomar lo valioso de cada uno de ellos, es integrar esas experiencias para finalmente, lograr una propuesta didáctica desarrolladora vinculada a la vida.

Un proceso docente educativo que no contenga la vida, los problemas a resolver, no motiva, no interesa, no estimula, no educa y en esencia tampoco enseña, ni instruye, ni alcanza los objetivos que se traza la educación para la formación integral de la personalidad.

Lo educativo hay que preverlo en el desarrollo del proceso; planificar y organizar el proceso de modo tal que al desarrollar el conocimiento y aplicar los métodos se vaya incidiendo en el enfoque, en los puntos de vista del estudiante, de modo que este vaya conformando sentimientos, cualidades y convicciones bajo la influencia de la acción educativa que ejerce el maestro en correspondencia con el objetivo propuesto.

Es necesario organizar el plan de estudio de modo tal que todas las asignaturas incidan en el objetivo educativo, en el que cada asignatura contribuya a la formación de la personalidad del estudiante.

Sólo a través de la acción y de la comunicación de todos los profesores de las diferentes asignaturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos, es que se pueden formar los altos valores, cualidades y sentimientos que aspira la sociedad en cada uno de los estudiantes.

Concebir una escuela vinculada con la vida, es garantizar que todas las actividades que se realizan en la escuela, incluido el contenido de estudio de cada asignatura que compone el currículo, esté relacionado con la problemática social y laboral concreta del territorio donde está ubicada la escuela. De este modo, el aprendizaje de los estudiantes se concibe como proceso, a partir del planteamiento y la solución de problemas en y para la vida.

Teniendo en cuenta la complejidad de la vida contemporánea y el desarrollo científico técnico alcanzado a nivel mundial, la escuela del presente y del futuro debe brindar al hombre una preparación más eficiente y acabada, donde los contenidos de estudio no estén limitados solo al campo del intelecto, sino que estén balanceados armónicamente con un conjunto de habilidades y hábitos de trabajo que capacite a los alumnos para la actividad social y laboral.

La sociedad requiere de hombres preparados para enfrentar las tareas que demanda el desarrollo del país, por lo que la educación debe lograr que los alumnos al culminar sus estudios de formación básica sepan actuar y utilizar hábilmente sus conocimientos, que puedan enfrentarse a la vida, conocer e interpretar el mundo actual, pero que, además, estén preparados para transformarlo y adecuarlo a las condiciones concretas de cada región y país.

Tomando en consideración estas estrategias es que se debe perfilar la nueva concepción del plan de estudio de la escuela; se debe partir de la formulación de los objetivos que se desean lograr en la educación básica, teniendo como centro la formación de un individuo integral, que sea capaz de enfrentar y dar solución a los problemas de la vida, tanto social como laboral. Con estas premisas se estructuran las asignaturas de los distintos niveles, ciclos y grados en la que cada una con su propósito particular y todas en conjunto, como sistema, dirigen la atención al logro de los objetivos propuestos.

En esta propuesta que queremos presentar resulta necesario hacer algunas precisiones de tres aspectos que considero de suma importancia en este propósito de vincular la escuela con la vida: el aprendizaje: sus características; la relevancia de la educación y finalmente las habilidades conformadoras del desarrollo personal.

Acerca del aprendizaje y sus características:

Un elemento de partida esencial en el análisis lo constituye la consideración de la enseñanza como

guía del desarrollo; los niveles de desarrollo que alcanza el estudiante estarán mediados por la actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en los agentes mediadores entre el estudiante y la experiencia cultural que va a asimilar. Se asume como definición de aprendizaje la siguiente:

“El aprendizaje es el proceso de apropiación del niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social”. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo” (Rico, P., et al., 2004, p. 13).

En esta definición he resaltado dos aspectos importantes que caracterizan el aprendizaje: el primero está relacionado con la “cultura” que comprende todo el legado histórico de las generaciones precedentes. El segundo elemento esencial lo constituye la “apropiación”, la que debe ser comprendida como las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto de forma activa y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive.

Es importante llamar la atención acerca del papel activo que se refleja en este proceso de aprendizaje, donde el sujeto al apropiarse de la cultura también la construye, la enriquece y la transforma, lo que permite a su vez, su propio desarrollo.

Se destacan, además, otros elementos esenciales que caracterizan el aprendizaje como son: su carácter social, individual, activo, de colaboración, significativo y consciente. (Rico, P., et al., 2004).

Por eso, el aprendizaje no puede verse como una acumulación de conocimiento, de ahí la importancia del término “apropiación”; si el estudiante no hace suyo ese conocimiento, si no logra operar con él, pues sencillamente “no hay aprendizaje”. Tristemente la escuela, se ha preocupado más por transmitir conocimientos (saber) y muy poco por transmitir o enseñar procedimientos (saber hacer); resultado por el cual ese conocimiento cae en el campo del olvido.

Características del aprendizaje humano

En la literatura revisada (Rico, P.; Castellanos, D., 2001; entre otros), se declara que las características esenciales del aprendizaje responden a las interrogantes siguientes:

¿Qué es el aprendizaje? Por naturaleza es social, individual, multidimensional y a lo largo de la vida; ¿Qué se aprende? Se aprende a conocer, a hacer, a convivir y a ser; ¿Cómo se aprende? Se aprende a través de procesos: activos, regulados, constructivos, significativos y motivados; y ¿En qué condiciones se aprende? En condiciones de medicación, de cooperación y contextualizado.

Relevancia de la educación

Este concepto es muy importante en este tema de vincular la enseñanza con la vida. Estas ideas las tomamos de la Dra. Sylvia Schmelkes: ella plantea, que no puede hablarse de calidad educativa, si el sistema educativo no está siendo capaz de propiciar el desarrollo de aprendizajes relevantes, significativos, útiles, relacionados con la vida de los alumnos.

Para el logro de esa relevancia, el punto de partida es tomar el contexto específico como punto de partida del aprendizaje; tomar el contexto, además como punto de llegada testimonial de los aprendizajes y tomar en cuenta al alumno en sentido general. (Schmelkes, S., 1997).

Erróneamente se piensa, que los estudiantes no saben “nada” de aquel contenido de enseñanza que nos toca desarrollar, sin embargo, el niño desde que nace está aprendiendo, porque está viviendo, porque vive en

comunidad con su familia, sus amigos, con otros seres humanos, y mediante esas relaciones se comunica y desarrolla actividades y todo eso va educando, forjando su personalidad; por supuesto, ese conocimiento es mayormente empírico, pero conocimiento al fin, pero sin duda aprende; luego en la escuela tenemos que encargarnos de lograr un aprendizaje más dirigido, donde este presente la búsqueda y solución de problemas, la indagación y la investigación.

Por eso, tomar el contexto como como pretexto significa aceptar que los estudiantes saben, saben hacer y valoran lo que hacen; que además están dispuestos a tomar ese saber, referido de manera concreta a su contexto -como punto de partida del aprendizaje. Pero también el contexto debe convertirse en el punto de llegada testimonial de los aprendizajes.

La escuela, el hogar, la comunidad en pleno, o sea todo lo que rodea al estudiante, constituye el contexto; es ahí donde está la vida; es ahí donde tenemos que ir para buscar la aplicación del contenido de enseñanza que nos toca desarrollar por el programa de estudio.

De lo que se trata es buscar la aplicación de ese contenido en la vida y preguntarnos

- ¿Qué aplicación tiene el contenido de enseñanza que se va a desarrollar en la la práctica social, en la vida que rodea a los estudiantes?
- ¿Qué problemas podrá resolver el alumno cuando se apropie del nuevo contenido de enseñanza?
- ¿Qué procedimientos deberá seguir el alumno para aplicar el contenido de enseñanza en la solución de nuevos problemas?
- ¿En qué medida se relaciona el nuevo contenido de enseñanza con los aprendidos anteriormente?

Si como maestros pensamos así, entonces la clase debe comenzar presentando el problema de la vida, proponiendo a los alumnos la búsqueda e indagación para encontrar su solución; en ese proceso, el propio alumno corrobora que le faltan conocimientos para llegar a la solución del problema. Nótese como

necesidad de aprender surge a partir de las limitaciones que tiene para resolver el problema. De este modo logramos que ese aprendizaje sea significativo y motivante.

Tristemente, en la práctica ocurre de modo diferente, presentamos el contenido a desarrollar, transmitimos esa información a los estudiantes; y en ocasiones, ni siquiera explicamos o nos referimos a la aplicación que ese conocimiento tiene en la vida. Entonces los estudiantes se preguntan: ¿para qué me hace falta ese conocimiento? ¿por qué tengo que aprenderlo? Se pierde el interés, la motivación, y lo más seguro es que el conocimiento se olvide.

Veamos un ejemplo práctico (tomado de una clase que observe en una escuela primaria de Cuba); el contenido a desarrollar se refería al estudio del “diccionario y su utilización”.

La maestra lo primero que hizo fue escribir el asunto en el pizarrón, explicó a sus alumnos que la clase estaría dirigida a conocer ¿Qué es un diccionario y para qué sirve? Aquello para mí, fue suficiente: no podía creer que la clase hubiera comenzado por ahí; recuerdo que al final me reuní con la maestra y le pregunté: Maestra, ¿para qué se utiliza el diccionario en la vida? Ella me respondió bien, que lo utilizaba cuando tenía desconocimiento del significado de una palabra, o para revisar su escritura, ortografía, etc.

Entonces le dije: Maestra, usted no cree que hubiera sido más motivante y significativo para sus alumnos, si hubiera iniciado la clase por ahí, por la vida, por la aplicación que tiene el diccionario en la vida. Entonces le dije: Podía buscar algunas palabras, que no forman parte del vocabulario común de sus alumnos y las hubiera escrito en el pizarrón y seguidamente preguntarles: ¿Conocen ustedes el significado de estas palabras? ¿cómo podemos hacer para encontrar su significado? Yo estoy seguro maestra, que algún niño hubiera mencionado la utilización del diccionario. Aquí se ponen de manifiesto algunas funciones didácticas, como son: el aseguramiento del nivel de partida, la orientación hacia el objetivo, etc. En el transcurso de la clase se

pueden desarrollar otras interrogantes acerca de la estructura y organización que tiene un diccionario, hasta finalmente invitarlos a utilizar el diccionario para la búsqueda del significado de algunas palabras.

Ahí está el contexto de partida y por supuesto la constatación del aprendizaje, a eso es a lo que la doctora Schmelkes llama “relevancia de la educación”.

Las “habilidades conformadoras del desarrollo personal”

Si analizamos, en la vida están presentes los contenidos de los cuales deben apropiarse las personas para estar aptos para vivir en sociedad, sin embargo, organizamos el currículo, el plan de estudio en disciplinas o asignaturas, o sea en la vida los contenidos se presentan “integrados”, y luego nosotros los descomponemos en asignaturas y disciplinas, y le dejamos al alumno, la tarea de integrarlos. Está sucediendo algo similar a lo que ocurrió en la antigüedad cuando se consideraba la “Filosofía” la madre de las ciencias, que sólo después del desarrollo científico las ciencias se desgajaron y ocuparon su lugar.

Entonces, ¿qué sucede en la escuela?, que cada maestro se ocupa de la enseñanza de una asignatura, de una parcela del conocimiento que debe recibir el alumno, para estar en capacidad de enfrentar los problemas de la vida; a eso se suma que centra su enseñanza en la reproducción de conocimientos, con un enfoque conductista; solo alcanza a ver resultados inmediatos en el aprendizaje de sus alumnos; habilidades y conocimientos (muchas veces fugaces) progresos cuantitativos, pero no el avance cualitativo de sus personalidades; por ejemplo, la aparición y desarrollo de hábitos e intereses cognoscitivos, de aspiraciones, de la vocación, por solo mencionar algunos elementos ausentes en lo que debiera estar la influencia real del maestro. Esta costumbre de ponderar conocimientos mostrables a corto plazo y que pueden olvidarse, cuestiona el valor del concepto

de aprovechamiento escolar. Eso es lo que acuña la Dra. Fariñas como “didactismo”.

Con el propósito de ofrecer una solución a este problema, con la marcada intención de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, se describe una propuesta de: conjunto de habilidades; que por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad, pueden ser colocadas como “columna vertebral” de cualquier currículo, ya sea escolar o extraescolar que pretenda encauzar y desplegar el potencial de desarrollo psicológico de la persona. Estas son las denominadas “habilidades conformadoras de desarrollo personal” (HCDP), porque posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación; en cualquier esfera de la vida, porque están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos del autodesarrollo.

Se describen cuatro grupos de HCDP, estos son:

- Grupo I: Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales y la organización temporal de la vida.
- Grupo II: Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
- Grupo III: Habilidades relativas a la expresión, la comunicación.
- Grupo IV: Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

Estos grupos, por su carácter generalizado, su estructura compleja y poder de asociación a acciones y conocimientos más específicos, pudieran ser considerados como capacidades⁵. Cada grupo es tan abarcador por su extensión, puede incluir la mayoría de las habilidades que la educación trata de desarrollar. (Fariñas, G., 2004, pp. 29-32).

El punto de partida para el diseño del plan de estudio y su ulterior desarrollo, tiene que ser la vida, la práctica social, los problemas inherentes a la realidad social y para cuya solución se preparan los alumnos.

⁵ Entendiendo la capacidad como grupos complejos de habilidades de carácter generalizado y generalizador.

La solución de problemas debe caracterizar el proceso educativo en los diferentes niveles de enseñanza por la importancia que este tipo de actividad tiene, tanto para el desarrollo intelectual como para el vínculo del contenido con la solución de problemas prácticos concretos. Esta forma de trabajo sienta las bases y entrena al estudiante para la solución de problemas cada vez más complejos de la práctica social, donde el problema a resolver llega a ser una situación inherente al objeto, que establece una necesidad social, cuya modificación posibilita alcanzar un objetivo en el desarrollo de la comunidad. Por tanto, el problema constituye el vínculo operativo entre la necesidad social y el objetivo pedagógico.

Esta manera de enseñar y de aprender es motivante, ya que el estudiante comprende su papel activo en el desarrollo de su comunidad, de una manera concreta y específica. El nuevo contenido se aprende más conscientemente, ya que resulta imprescindible su dominio para resolver los problemas (se aprende haciendo).

Los problemas se escogen de manera tal que utilizando los conocimientos necesarios y esenciales que ofrece la teoría, el estudiante sea capaz de forma independiente de aplicarlos a la práctica social.

Los objetivos instructivos, cognoscitivos se logran porque el estudiante se apropia de la teoría mediante su uso en la práctica social, así como los objetivos educativos debido a la participación activa, consciente y motivada en la solución de problemas planteados.

El planteamiento, desarrollo y solución de problemas concretos de la práctica social posibilita el vínculo del estudiante con la actividad científica, promoviendo la incorporación a la investigación, la innovación y el desarrollo del espíritu creador.

La integración de la escuela con la vida en la comunidad puede incidir en elevar el nivel cultural de esa comunidad, convirtiéndose incluso en centro de atención cultural, donde, con la participación de los alumnos, se realicen actividades recreativas,

culturales, etc., que repercuten en la vida espiritual de los niños, jóvenes y adultos de la comunidad.

Un proceso educativo que no contenga la vida, los problemas a resolver, no motiva, no interesa, no estimula, no educa y en esencia tampoco enseña, ni instruye, ni alcanza los objetivos.

Lo educativo hay que preverlo en el desarrollo del proceso; planificar y organizarlo de modo tal que al desarrollar el conocimiento y aplicar los métodos se vaya incidiendo en el enfoque, en los puntos de vista del estudiante, de modo que este vaya conformando sentimientos, cualidades y convicciones bajo la influencia de la acción educativa que ejerce el maestro en correspondencia con el objetivo propuesto.

Es necesario organizar el plan de estudio, de modo tal que todas las asignaturas incidan en el mismo objetivo educativo, en el que cada asignatura contribuya a la formación de la personalidad del estudiante.

Solo a través de la acción y de la comunicación de todos los profesores de las diferentes asignaturas; de los distintos contenidos de enseñanza, es que se pueden formar los valores, cualidades y sentimientos que aspira la sociedad en cada uno de los alumnos.

A manera de conclusión:

- Una escuela integrada a la vida requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, en permanente interacción con la práctica social, que prepare realmente a las nuevas generaciones para la vida en general y la producción material en particular.
- La combinación de la teoría con la práctica, del estudio con el trabajo, propicia amplias y variadas formas de interacción de los alumnos, entre sí, de estos con los maestros, con los trabajadores de la comunidad y con esta en sentido general, lo que ofrece posibilidades educativas en la formación de las cualidades y sentimientos que deben caracterizar al hombre que necesita nuestra sociedad.
- Es necesario dirigir el proceso educativo a resolver la problemática planteada por la sociedad a la escuela: La formación de un egresado que responda

al encargo de preparar al hombre para la vida social, su función y tarea en la sociedad.

- Este proceso debe desarrollarse en estrecha relación con el proceso social que transcurre en la comunidad, de ahí la necesaria interrelación escuela-comunidad.
- La vinculación de la teoría con la práctica, con la vida social, exige que el contenido de esas actividades motive e interese a los estudiantes y que a su vez posibilite en la acción volitiva-consciente de este su participación activa, planificada y creadora en la práctica social.
- Preparar al hombre para la vida no es formarlo para cuando deje a esta y se enfrente a la vida; es, ante todo: educarlo para servir a su comunidad, participando desde la misma escuela en la construcción de la sociedad: es prepararlo para resolver problemas como resultado de que en su tránsito por la escuela aprenda a resolverlos.

Finalmente, quiero concluir con dos ideas relativas a lo que debe ser una clase: la primera la escribí, para una charla que desarrollé con un grupo de maestros en Cuba, está escrita en un lenguaje figurado, metafórico; la idea es transmitir en esencia, la orientación de la clase hacia la solución de problemas de la vida. La segunda es una composición literaria (un poema) escrito por un gran pedagogo cubano, acerca de lo que debe ser y representar la clase, Veamos:

“La clase, no es para enseñar un nuevo contenido que después hay que buscar dónde y cómo aplicarlo; la clase es para aprender a resolver un nuevo problema de la vida, de la práctica social, y para lo cual se requieren nuevos conocimientos y habilidades que permitan dar solución al problema planteado” (Cerezal, J., 2008).

“La clase

Es una paloma

en la escuela de cristal,

en el mar sería la sal,

en la flor sería el aroma,

Por la clase limpia asoma,

de los niños el lucero,

darla bien es lo primero,

que ella resuma el amor,

la vergüenza y el honor,

del maestro verdadero”

(Dr. Raúl Ferrer)

Referencias:

Álvarez de Zayas, C., et al., (1993): La escuela integrada a la vida; folleto para el curso pre-congreso, Pedagogía 1993, La Habana, Cuba.

Castellanos, D., et al. (2001): Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos, ISPEJV, La Habana, Cuba.

Castillo, S., et al., (2011): Los chicos del barrio. Una experiencia educativa para la participación social, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (aecd), La Habana, Cuba.

Cerezal J., et al. (2010): La formación laboral de los escolares como vía para el desarrollo de la conciencia de productores, Tema X para el Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010-2011, La Habana, Cuba.

Cerezal, J., et al., (2000): La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Chávez Rodríguez, J. et al., (2005): Acercamiento necesario a la Pedagogía General, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Chávez Rodríguez, J. et al., (2009): Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Cuadernos de Pedagogía (1986): 15 personajes en busca de otra escuela, Editorial Laia, Barcelona, España.

Delors, J. (1994): Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro, Correo de la UNESCO.

Fariñas, G., (2004): Maestro: para una didáctica del aprender a aprender, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

García, G., et al. (2008): Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

López Calva, M. (2006): Educar para la vida obedeciendo a la vida y guiando la vida. Cinco fábulas y una confabulación: Revista Iberoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXVI, núm. 1-2, Universidad Iberoamericana, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036204>

Martí Pérez, J. (1975): Obras completas, Tomo 8, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Rico, P., et.al. (2004): Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: Teoría y Práctica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Schmelkes, S., (1997): Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación, en Ensayos sobre la educación básica, Documento DIE, 50, México.

Schmelkes, S., (2002): Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, Biblioteca para la actualización del maestro, México.

Torroella, G. (2001): Educación para la vida. El gran reto, Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 33, Núm. 1, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

Zilberstein, J y Héctor Valdés (2001): Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa, Ediciones CEICE, México.

Zilberstein, J. y Silvia Olmedo, (2023): Didáctica desarrolladora. Retrospectiva desde sus primeras publicaciones, Revista Desafío Escolar, Vol. 1, Núm. 1, enero-abril 2023, México.

Hacia una dirección científica y democrática en la escuela

Elisa F. Herrera Orúe¹

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba¹

Correspondencia: eherreraorue@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El mundo actual atraviesa una situación de cambios profundos en todos los ámbitos de la vida humana, caracterizada además, por el desarrollo vertiginoso del conocimiento, la tecnología y el manejo de la información; es por ello que la supervivencia de las organizaciones depende de la capacidad de adaptarse a estos cambios, ya que los viejos paradigmas de la dirección están mostrando que son insuficientes para producir eficacia, eficiencia, innovación permanente y calidad en el accionar de dichas organizaciones.

En consecuencia, en las últimas décadas del siglo pasado se puso énfasis en la necesidad del “carácter científico” del proceso de dirección, a partir del conocimiento de las leyes que rigen el proceso que se dirige; atender al hombre, tomar en cuenta sus necesidades e intereses, seleccionar los métodos más adecuados y proyectar objetivamente las acciones para la transformación.

De igual forma, se presenta la necesidad cada vez más creciente de “ampliar la participación” de los involucrados en los procesos de dirección, ya que en el potencial humano radica el capital más preciado que existe: el intelecto, que es el factor estratégico esencial de cualquier organización. Por ello, se ha transitado de modelos unidireccionales del sujeto de dirección, hacia el objeto, hasta modelos más centrados en procesos de interacción, en el que ambos son sujetos de dirección, pues los dirigidos juegan un papel activo, lo que requiere un cambio en el estilo hacia una dirección cada vez más científica, democrática y participativa.

Estas exigencias muestran, que no basta que el directivo sea el encargado de que se hagan bien las cosas establecidas; si no que debe conducir de manera “democrática, científica y estratégica” dicho proceso, preocuparse por el trato que les ofrece a los integrantes del colectivo y en su gestión, propiciar el desarrollo de las potencialidades del personal y lograr eficiencia, productividad, efectividad, calidad y excelencia.

La Educación no escapa a esas exigencias actuales, su propio encargo social es consustancial con el progreso científico y con la necesaria participación de todos, ya que en el desarrollo de la labor educativa todo descansa sobre factores humanos, lo que le confiere una particularidad especial al estilo de dirección. Todos los integrantes del colectivo protagonizan un proceso de dirección, aunque desde posiciones y condiciones diferentes. La dirección escolar está presente en todas las actividades que se realizan en la institución educativa, por lo que el estilo de dirección permea todo el quehacer educativo, incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje, en constante comunicación e interrelación con los docentes, educandos, personal administrativo, padres de familia y factores de la comunidad. Todo ello con el objetivo de la formación integral del alumno.

Las consideraciones realizadas enfatizan en la aplicación creadora de estas ideas en la concepción y proyección estratégica del trabajo de la institución educativa, donde el educando se convierta en el centro de atención, en el protagonista de su propia formación.

El trabajo que se presenta tiene como propósito reflexionar en torno a algunas ideas acerca del

carácter científico y la necesidad de una dirección cada vez más democrática y participativa.

Desarrollo

“Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época”¹.

José Martí

La función educativa de la escuela se encuentra en correspondencia con el desarrollo social, responde a las demandas actuales de ese desarrollo, dirigida a la formación del hombre que exige la sociedad.

En su acepción más amplia, la Educación es la preparación para la vida en sociedad, a partir de un conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad dirigido a la transmisión y apropiación de la herencia cultural y las normas y valores de una sociedad determinada (agentes socializadores) y, en su acepción más estrecha consiste en el proceso de enseñanza aprendizaje, su aspecto más vinculado a lo pedagógico. La Educación no debe limitarse sólo al aprendizaje de los contenidos sino abarcar la actividad práctica del individuo, en la que se materializa lo aprendido.

Como se ha valorado anteriormente el mundo de hoy se caracteriza por el vertiginoso desarrollo de la Revolución Científico Técnica que, -en esencia constituye un proceso complejo de transformaciones radicales en el sistema de conocimientos científicos y tecnológicos, en virtud del cual la ciencia y la técnica se convierten en fuerzas productivas directas del desarrollo social, ya que se utilizan en función del crecimiento continuo de la producción material y espiritual de la sociedad.

Por tanto, los cambios en el orden económico, social, cultural y científico técnico han influido en la Educación, la cual debe ser desarrolladora, con la aplicación de métodos y procedimientos didácticos

productivos que conduzcan a la reflexión, la valoración crítica y a la elevación de la calidad educacional; así como a una concepción científica del mundo en el hombre para desarrollar su vida en cualquier esfera de la sociedad actual.

En resumen, el desarrollo de la educación de nuestro tiempo exige de una dirección especializada y profesional o sea una “dirección científica de la educación”, esto demanda el cambio en la mentalidad de quienes asumen el papel directivo. En este sentido adquiere una relevancia esencial el ser humano en su rol protagónico y el ambiente sociopsicológico en que este está inmerso y que constituye al mismo tiempo, causa y consecuencia del sistema de relaciones que se genera en la institución educativa, en función del crecimiento profesional y humano y el exitoso funcionamiento institucional.

Dirección Científica Educacional -DCE-; conceptualizada inicialmente por el Dr. Sergio Alonso, como el “tomar decisiones acertadas a partir de situaciones concretas y condiciones objetivas que permitan atender al hombre, colocándolo como sujeto y objeto del proceso de dirección, atendiendo al desarrollo corriente y perspectivo de la organización que se dirige” (Alonso, S., 2002; p.61).

Compartimos la definición anterior en tanto que, conocer la realidad es una necesidad ineludible para transformarla creadoramente. Esto exige una estrategia de trabajo que garantice abordar con óptica científica la problemática real de cada institución. En este sentido, el “director” de la institución educativa debe jugar el papel principal en la utilización eficaz del método científico para la toma de decisiones y la solución de los problemas.

Este propio autor posteriormente en una interpretación de mayor alcance teórico, la redefine como “ciencia de la Educación que estudia las relaciones de dirección que se establecen entre dirigentes y dirigidos en la esfera educativa y el impacto de las mismas en el perfeccionamiento

¹ José Martí, Obras Completas, tomo 8, p. 281

continuo de la actividad de dirección de todos los profesionales que trabajan en ella” (Alonso, S., 2006; p.27).

Un análisis de la definición anterior, al declarar el perfeccionamiento continuo del proceso de dirección de cada nivel directivo e institución educativa, reafirma la importancia y trascendencia del desarrollo científico de esta rama del conocimiento, llamada a encauzar y articular de manera coherente los diferentes esfuerzos encaminados a este propósito.

Estamos en presencia de una ciencia en la que su marco teórico, sus leyes y principios están en pleno desarrollo, que posee definido el proceso de dirección en correspondencia con las funciones del ciclo directivo en plena formulación y en la que se pueden aplicar una gran diversidad de métodos y procedimientos.

En resumen, la Dirección Científica Educacional se está gestando como una ciencia de la Educación y en este propio proceso de conformación se trata de brindar respuesta a demandas de la sociedad. Es una “ciencia de aplicación”, funciona como fundamento de la Pedagogía y a la vez, se nutre de la Pedagogía, de la Didáctica, Organización escolar y de las demás Ciencias de la Educación.

Para poder materializar las acciones necesarias de transformación se precisa una información sólida y objetiva de la realidad que permita interpretar, encontrar causas y proponer soluciones eficientes y eficaces. Es un paso previo importante para elaborar el plan en el que se involucran todos. El director de la institución educativa es el encargado de idear y conducir estos procesos de investigación.

El carácter científico de la dirección educacional significa en primer lugar, conocer la realidad de forma objetiva, concreta, íntegra y multilateral, en su devenir histórico, en sus interrelaciones y en su desarrollo. En segundo lugar, se considera el enfoque de sistema que presupone una armonía entre el todo y las partes integrantes del sistema de dirección. La interacción en el conjunto de componentes engendra

nuevas cualidades que no poseen aisladamente los elementos integrantes.

En la institución educativas, la interrelación entre todos los componentes del proceso directivo muestra la conformación de un sistema de dirección, a partir de la definición de sus objetivos tanto tácticos como estratégicos, los vínculos de sus componentes con el proceso pedagógico, las relaciones de la institución con el micro y macro entorno.

De hecho, se reconoce el papel del diagnóstico y el pronóstico científico, para tomar decisiones acertadas, a partir de situaciones concretas y condiciones objetivas, que se materializan en una eficiente planificación estratégica del trabajo de la institución educativa, concebido sobre la concepción de la escuela como un sistema abierto, asegurando la unidad del sistema y su capacidad de adaptación al entorno.

El “diagnóstico integral” de las instituciones educativas incluye a los docentes, alumnos, familia y comunidad lo que posibilitará comprender de una manera integrada el papel que juegan los principales sujetos que están implicados en el proceso educativo.

Además, incluye un buen dominio del nivel de logros de los diferentes factores, conocer qué saben, qué saben hacer con éxito, a qué aspiran, como viven, cómo se relacionan, las características de la comunidad, entre otros, elementos muy importantes para una acertada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, de la vida de la institución educativa, de las relaciones y atención a la familia; así como de orientación para el apoyo en las potencialidades de la comunidad y para contrarrestar los efectos negativos del entorno donde está la institución y viven los educandos.

La búsqueda de la posición del docente respecto al origen de los problemas de aprendizaje y de su atención, la identificación del nivel real de logros de sus educandos, de las necesidades específicas de cada uno de ellos y de las potencialidades de la familia, el

estilo de aprendizaje, el clima sociopsicológico de la institución, dado en las relaciones entre sus componentes son, entre otros, factores decisivos que el diagnóstico deberá identificar y constituyen el inicio de las estrategias de transformación que imprescindiblemente se han de derivar de este .

El empleo de forma objetiva y consecuente de los métodos de investigación ofrece una “caracterización del estado deseado”, revela las acciones necesarias para alcanzarlo, a partir del estado inicial e impone la necesidad de desarrollar un proceso de “planificación estratégica” a tales efectos.

Ante este proceso de cambio y transformación, se nos presentan las interrogantes siguientes: ¿es posible modificar con éxito esa realidad tan compleja? ¿Puede lograrlo el Director como un elemento aislado?

La respuesta es evidente, no puede el director sólo; este proceso demanda la participación e implicación de todos los factores: docentes, educandos, familias y representantes de la comunidad, los que se involucran en la toma de decisiones y actividades que se desarrollan en la institución educativa.

Lograr la participación activa y consciente de todo el personal exige, necesariamente, una “dirección democrática y participativa”, por lo que el estilo que emplee el directivo debe fomentar la implicación de todos en todas las actividades y tareas.

El proceso directivo es expresión de la unidad entre lo objetivo y lo subjetivo, en tanto lo objetivo viene dado por las leyes, principios, métodos y técnicas, lo subjetivo se vincula –como refieren Harold Koontz y Heinz Weihrich, Orlando Borrego, Orlando Carnota y otros autores y especialistas--, con el estilo, el arte, o sea a la forma que utiliza el dirigente para realizar la actividad de dirección (las cualidades y características de cada individuo para ejercer la dirección: su ejemplo, su comunicación, motivación, dedicación, manera particular en que aplica los métodos, su inteligencia, su capacidad creadora y organizativa, su temperamento, su flexibilidad,

iniciativa, entre otras). El estilo de dirección por tanto pertenece al campo de lo subjetivo y se manifiesta en ese proceso de influencia entre el dirigente y dirigido.

El estilo es importante en la dirección de cualquier proceso, ya sea de la producción o los servicios; y se hace aún más esencial en estas últimas, fundamentalmente, cuando se trata de la esfera educacional. Así lo reflejan resultados de investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en la década del 90 referidas a los procesos de cambio y transformaciones en las instituciones escolares, que como característica fundamental se considera que estos debían “situar al hombre como objeto real del cambio, como protagonista principal, y a las estructuras de dirección y sus métodos y estilos de trabajo, como el medio para lograr tales fines” (Valle, A.,1994).

Tanto el concepto dirección, como estilo han evolucionado en dependencia de las exigencias que se les plantea no sólo a los procesos productivos, sino también sociales, y han transitado de modelos unidireccionales del sujeto de dirección, hacia el objeto, hasta modelos más centrados en procesos de interacción, en el que ambos son sujetos de dirección, pues los dirigidos juegan un papel activo.

Como definimos en el artículo “Sistema de capacitación a directores de escuelas primarias en Cuba. Experiencias y sugerencias”, (Herrera, E., 2003), el “estilo de dirección”:

“se concibe como un proceso de interrelación dialéctica entre él, su colectivo de trabajadores, alumnos y agentes educativos asociados que caracteriza un modo de actuación, en el que se reflejan las características de su personalidad y que de forma más estable emplea para conducir a todos hacia el cumplimiento del Fin y los objetivos de la Educación en el nivel de enseñanza de que se trate, bajo la influencia de las condiciones de un determinado contexto”

En el marco de la concepción que se desarrolla en este trabajo, no se absolutiza ni lo personológico ni lo

técnico, sino que se concibe como un proceso continuo de formación y de interacción dialéctica, en el cual intervienen diversos factores.

Es importante que el directivo tenga presente que el proceso de dirección es esencialmente humano porque se dirigen personas. Debe tener agudeza para entender a los integrantes de su colectivo, conocer sus sentimientos, estados de ánimo, aspiraciones; lo que permite ofrecer el tratamiento que cada uno merece y requiere.

El director debe tener presente que de él aprenden las experiencias de dirección los directivos de las instancias inferiores, los docentes, los demás trabajadores hasta los educandos. El estilo del director, como regla, suele irradiarse a toda la institución, se fija una orientación determinada, consciente o inconsciente, se genera lo que pudiera denominarse estilo colectivo o estilo medio de dirección. Por ello, la definición que se presenta, aunque se centra más en la figura del director, puede ser aplicada al estilo de dirección de cualquier directivo, en los diferentes niveles de la estructura, en la esfera de la Educación.

Un análisis de la definición presentada nos permite distinguir las tres dimensiones en que se operacionalizó la variable objeto de estudio: cualidades personales, relaciones humanas que se establecen y formas que se emplean.

Como resultado del estudio teórico realizado y basado también en la experiencia profesional de la autora, se propone una clasificación de los estilos de dirección que se consideran satisfacen mejor la caracterización de los que pueden estar presentes actualmente en las instituciones educativas, como necesario tránsito hacia uno más democrático y participativo.

En tal sentido, a continuación, se muestran las características más generales de este estilo de dirección: Democrático y participativo, teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas anteriormente:

Cualidades personales del directivo:

- Revela seguridad en sus conocimientos y capacidades, así como en la toma de decisiones y su actuación con determinación de acuerdo con ellas.
- Defiende con firmeza sus criterios y a la vez manifiesta valentía y humildad para reconocer la verdad.
- Es autocrítico, al evaluar los resultados de su labor y su conducta, reconocer sus errores y asimilar los señalamientos que le realizan.
- Realiza la crítica con argumentos sólidos, de forma constructiva y oportuna, teniendo en cuenta las características de las personas a las cuales se dirige: docentes, alumnos, padres, funcionarios de educación; etc.
- Manifiesta una actitud de fraternidad y solidaridad con todos, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Manifiesta una actitud de ayuda y apoyo ante los problemas de los integrantes de su colectivo, alumnos, padres y la comunidad.
- Socializa los resultados del trabajo.
- Promueve actitudes colectivista
- Es responsable y cumple con el compromiso asumido, por el cargo que desempeña, ante sí mismo, el colectivo y la sociedad
- Desarrolla con disciplina, eficiencia, calidad y rigor las tareas asignadas. Propicia un clima de consagración de todos, de alto nivel de respuesta ante las tareas asignadas y sentido de pertenencia.
- Logra integridad en el trabajo de la escuela, al establecer adecuadas relaciones de coordinación y subordinación entre todos.
- Posee conocimiento y destrezas para identificar, obtener y organizar los recursos necesarios para cada tarea y procesar la información.

Su grado de justeza se caracteriza por valorar con objetividad y fundamentar los juicios y conclusiones sobre los resultados del trabajo. Es imparcial en la toma de decisiones y analiza todas las alternativas, seleccionando la más conveniente para todas las partes y valora las condiciones de las personas involucradas, para que la decisión tomada sea comprendida por todos.

Relaciones humanas que se establecen:

- Existe confianza en sus subordinados (colaboradores).
- Ofrece un trato correcto y respeto mutuo.
- Establece relaciones fuertes, estables, sinceras y leales entre todos, en las que predomina la solidaridad y cooperación; entre los miembros del Consejo de dirección y los demás colectivos de trabajadores. Su autoridad la aplica sin imposición; entre maestros y alumnos se establecen relaciones de camaradería, sobre la base del respeto y del ejemplo.
- Entre los docentes se muestra preocupación y ayuda para resolver tanto los problemas laborales como personales.
- Manifiesta muy buenas relaciones de comunicación y empatía en el centro, entre todos los factores.
- Logra un clima socio psicológico favorable, alto grado de motivación y compromiso. Se actúa como un grupo.
- En el desempeño de su cargo y en su conducta en general, se manifiesta un alto nivel de sinceridad, sencillez y veracidad. Existe unidad entre su pensamiento, discurso y acción.
- Es exigente y a la vez comprensible. Establece un riguroso y efectivo sistema de control, seguimiento y análisis del cumplimiento de las tareas, del deber y los resultados.
- Reconoce y estimula lo positivo y cuando el resultado es negativo detecta las causas que lo provocaron para actuar sobre ellas y aplica medida a los responsables, con objetividad y argumentos muy bien fundamentados, a fin de lograr comprensión y que se cumpla la función educativa y humana de la medida tomada.

Formas que se emplean:

- Se caracterizan por la utilización de la persuasión y el convencimiento, lo que propicia la participación creciente y consciente de todos en las diferentes tareas del centro; así como aumenta el grado de responsabilidad.

- El nivel de flexibilidad es alto; emplea sistemáticamente el estímulo oportuno; la solución del mayor número de problemas, mediante el análisis, la participación colectiva y el debate, logrando un mayor compromiso y responsabilidad.
- La toma de decisiones tiene un carácter colectivo, teniendo en cuenta las opiniones de todos, fundamentalmente, la de los alumnos como principales protagonistas. Los subordinados se sienten libres para actuar y sienten responsabilidad. La información circula entre todos los colectivos en ambas direcciones, o sea, de arriba abajo y viceversa.
- Mantiene un amplio nivel de información, de forma sistemática hacia los subordinados y viceversa.
- Se logra un alto grado de compromiso y motivación ante las tareas.
- Se prioriza el trabajo, pero se tiene en cuenta las características personales y las posibilidades de desarrollo de cada docente.
- Existe conocimiento profundo de las características de los subordinados. Al evaluar el trabajo se emplean los estímulos positivos. El directivo distribuye en forma objetiva sus elogios y críticas.
- Existe unidad y cohesión del colectivo, los objetivos individuales se subordinan a los colectivos. Se aprecia una confianza mutua total. Alto grado de compromiso y sentido de pertenencia.

Los aspectos anteriores muestran una aproximación a las características más representativas que debe tener el estilo de dirección democrático y participativo y que pueden ser enriquecidas por la práctica de la dirección en las instituciones educativas.

Conclusiones:

La constante transformación de los procesos de dirección en las nuevas condiciones socioeconómicas en que vive la humanidad y las tendencias futuras hacen de la Dirección Científica una Ciencia en pleno

desarrollo y donde el aporte de la investigación científica jugará un rol primordial en su consolidación.

La dirección de las instituciones educativas demanda un enfoque de actualidad, utilizando métodos de dirección que propicien la participación activa consciente y protagónica de dirigentes y dirigidos; así como un elevado nivel científico expresado en el dominio y el uso de un sistema de métodos, técnicas y procedimientos de dirección, de forma creativa en la toma de decisiones y la solución de problemas, que conduzcan a la preparación del hombre para la vida en sociedad, propiciando nuevas motivaciones e intereses, compromiso, pertinencia, en la búsqueda de la eficiencia y la calidad de la educación.

Referencias:

- Alonso, S., (1997): Dirección estratégica y administración por objetivos en el MINED, impresión ligera de la dirección de Cuadros del MINED, La Habana, Cuba.
- Alonso, S., (2002): El Sistema de trabajo del MINED, Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana, Cuba.
- Alonso, S. y Elisa Herrera, (2002): Tecnología de la dirección educacional, Editora magisterial. servicios gráficos, Lima, Perú.
- Alvarado, O., (1995): Gerencia Educativa. Oportunidades y desafíos. Universidad César Vallejo. Trujillo. Ediciones Vallejanas, Perú.
- Álvarez, M., (2005): La función directiva hoy, Congreso de Directores de Centros la Salle. El estilo de dirección Lasaliana. España.
- Álvarez, M., (2000): Diagnóstico de los estilos de dirección. Departamento de Formación. Comunidad de Madrid. Organización y Gestión Educativa, España.
- Bringas, J y José Carbonell, 2010: Contribución al concepto de dirección educacional. En Revista Varona. No. 51 julio-diciembre.
- Casassus, J., (2010): Problemas de la gestión educativa en América Latina. Disponible en <http://moodle.eclac.cl/file.php/1/documentos/grupo6>
- Bennis W. y Burt Nanus, (1985): Lideres. El arte de mandar. Merlín. Libros. México.
- Buenavilla, R., (1995): La lucha del pueblo por una escuela democrática y progresista en la república mediatizada, Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Borrego, O., (1989): La ciencia de la dirección. Algunos antecedentes y enfoques actuales. Impresión SUPSCER, La Habana, Cuba.
- Carnota, O., (1987): El estilo de dirección, en Teoría y práctica de la dirección socialista. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Casales, J., (1992): Papel del estilo de dirección en el funcionamiento grupal. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas, La Habana, Cuba.
- Chávez, J., et al. (2005): Acercamiento necesario a la Pedagogía General, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Chiavenato, I., (1993): Administración de recursos humanos. Editorial. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana. S.A, México.
- Gálvez, S., (1990): Sobre las técnicas de dirección y el estilo de dirección. En selección de Temas sobre Técnicas de Dirección. Ministerio de Educación Superior, Ediciones ENPES. La Habana, Cuba.
- García, G. et al., (2008): Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- González, S. y Belkis Velásquez, (1989): Una estrategia para capacitar a los dirigentes de la Educación Primaria en estilo de dirección, Facultad

de Educación Primaria. ISP Enrique J. Varona. La Habana, Cuba.

Herrera, E., (2009): Procedimiento para caracterizar y perfeccionar el estilo de los directores de escuelas primarias; Tesis en opciones al título de doctor en ciencias pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

Martí, J., (1975): Obras completas, Tomo 8, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.

Omarov A.M., (1997): Elementos Básicos de la Dirección Científica de la sociedad. Editorial Orbe. La Habana, Cuba.

Schmelkes, S., (2002): Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro, México.

Valle, A. et al., (1994): “¿Cómo transformar la escuela cubana actual? Reproducción ligera. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.



Visita:
www.ceide.edu.mx