



---

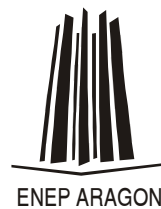
# Otras miradas en educación

---



# Otras miradas en educación

**Marco Eduardo Murueta (Coordinador)**



Arte gráfico y diseño de portada: Alejandro Dávila Loo

Derechos Reservados conforme a la Ley  
©2003, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.  
Instituto de Higiene No. 56  
Col. Popotla C.P. 11400  
México, D.F.  
Miguel Hidalgo  
Tels. 53 41 80 12, 53 41 50 39  
Correo-Electrónico: [murueta@servidor.unam.mx](mailto:murueta@servidor.unam.mx)  
[www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)

ISBN 968-7612-06-1

Impreso y Hecho en México – Printed and Made in Mexico

---

# INDICE

---

Prólogo	5
Capítulos	
<b>1</b> Introducción (el seminario de filosofía y educación) Marco Eduardo Murueta	7
<b>2</b> Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau Rosa María Martínez Medrano	17
<b>3</b> La educación y la filosofía de Marx María del Carmen B. Galicia Valerio	29
<b>4</b> El advenir de la educación: entre la construcción del "sí mismo propio" y "el uno" planteados por Heidegger Fabiola Hernández Aguirre	45
<b>5</b> La teoría sociocultural de Vygotski: una perspectiva educativa integradora José Antonio Jerónimo Montes María Teresa Barrón Tirado	63
<b>6</b> La teoría histórico-cultural de Vygotski y el fomento de la apreciación artística en los niños Silvia Padilla Loredo	83
<b>7</b> Freinet: el niño como sujeto concreto en la tarea educativa Dolores Flores Carmona	105

## Capítulos

<b>8</b> Paulo Freire, pedagogo de la libertad Ricardo Buil Ríos	123
<b>9</b> Freire: la vida en la escuela o una mirada distinta de la escolarización Rosa María Soriano Ramírez	137
<b>10</b> Bruner y el conocimiento Daniel Gómez Ramírez	151

---

## Prólogo

---

Como las grandes naciones, es en época de crisis cuando crecen y se consolidan como tales, de la misma manera hoy día la educación mexicana atraviesa por un rezago y una crisis considerable; es inherente la necesidad de una renovación y una incesante puesta al día para diseñar, estructurar, reordenar y proponer nuevos esquemas y metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por poco más de dos décadas, tiempo de haberse instaurado la División de Estudios de Posgrado en la ENEP Aragón, ha sido incesante el trabajo que se ha ido realizando, y es por ello que hoy podemos presentar este libro *Otras miradas en educación* que recoge los frutos de la labor investigativa que han llevado a cabo los alumnos del Doctorado en Pedagogía y que hoy se convierten en los autores activos de esta publicación.

Cierto es que existen importantes filósofos y pedagogos que inauguraron los diferentes enfoques y diversas perspectivas sobre la conceptualización de la pedagogía y la epistemología; es claro que sin la obra de esos investigadores nuestro tiempo no sería el mismo, pero también es claro que las sociedades evolucionan, no olvidemos que la historia se hace precisamente de cambios. En nuestra sociedad actual, inmersa en un proceso de globalización, ya no basta sólo con comprender e interpretar a los clásicos y sus teorías, sino habrá que adecuarlos a las necesidades que la sociedad demanda.

*Otras miradas en educación* es un libro que aborda con penetración, en ensayos intrínsecamente ligados, diversas perspectivas y visualizaciones sobre temas educativos. Este material es parte de los resultados obtenidos de los seminarios y de las destacadas investigaciones realizadas por los alumnos del doctorado en pedagogía, en las cuales se conjuntan también el esfuerzo de los tutores que han sido parte sustantiva en el crecimiento del posgrado por su vasta experiencia en la investigación y la docencia, buscando llevar a los estudiantes, no sólo universitarios sino –ahora a través de este material– de todo México, a un acercamiento real con la temática pedagógica.

Este libro busca difundir los resultados obtenidos de dichas investigaciones, que sin duda valen por poseer y atribuírseles aplicaciones actuales, los autores hacen un aporte a la praxis educativa y es por ello que hoy están aquí publicados. Es una

recopilación de actualidad, que podrá suscitar en el lector discusión y polémica, pero que estamos ciertos, le servirá como un medio para darle un nuevo entendimiento al proceso educativo y a las prácticas docentes, así como fomentar mayor investigación en el terreno socio-humanístico generando conocimiento y ciencia para así coadyuvar al desarrollo de nuestro país.

Dr. Emilio Aguilar  
Jefe de la División de Estudios de Posgrado de la ENEP Aragón

---

# Capítulo 1

---

## Introducción (el seminario de filosofía y educación)

Marco Eduardo Murueta

Como miembro del claustro académico de tutores del Doctorado en pedagogía de la UNAM Aragón, el Dr. Emilio Aguilar, coordinador de dicho posgrado, me solicitó impartir un seminario de “filosofía y educación” durante la primavera de 2003. Este libro es producto de esa experiencia educativa en la que se aplicaron conceptos pedagógicos y propuestas didácticas que forman parte de la *Teoría de la praxis* que yo he formulado como alternativa a las teorías psicológicas más conocidas, la cual también contiene propuestas ontológicas y epistemológicas relevantes que entran en el campo de la discusión filosófica.

En este caso no expondré los contenidos de la *Teoría de la praxis* sino únicamente pretendo describir y explicar sus posibles aplicaciones educativas en un caso específico que dio lugar a un producto: este libro.

En el seminario mencionado se inscribieron 10 doctorandos que son los autores de los diferentes capítulos de este volumen; cada uno de los participantes obviamente venían con ideas e intereses diversos dentro del ámbito pedagógico. En la primera sesión –después del consabido rito de presentaciones mutuas– comentamos el programa del seminario. El objetivo propuesto fue el siguiente:

“Analizar críticamente la manera en que diferentes autores han concebido a la educación, así como las implicaciones que el pensamiento de algunos filósofos tiene en torno a posibles diseños de procesos educativos en México durante el Siglo XXI”.

¿Qué es “analizar críticamente”? Se recordó que “análisis” significa descomponer o separar y clasificar, con diversos criterios, lo que puede advertirse como partes de un todo integrado. Y la crítica –se dijo– paradójicamente no significa lo que comúnmente se entiende por “criticar a alguien”, señalando sus defectos. “Crítica” es una palabra derivada de “crisis”, concepto que mucha gente sabe que significa un estado o situación transitoria en la cual se define el rumbo que tomará una secuencia fenoménica, como lo ilustra una ruta “crítica”.

Como genialmente fue planteado por Kant con su trilogía de “críticas” (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*), hacer una crítica significa realizar un *juicio*, o más bien un *enjuiciamiento*, exhaustivo de un objeto determinado, señalando características, relaciones y derivaciones, límites y posibilidades. Una buena crítica, por tanto, no puede ser parcial y debe ir a los componentes esenciales del objeto hasta comprenderlo a cabalidad.

Por eso Kosik –en contraposición al marxismo dogmático– señalaba que “criticar a un autor” no significa oponerse a sus conceptos o simplemente buscar y mostrar sus equívocos, sino reconocer sus aportaciones tanto como sus posibles errores, ubicarlos en su contexto social, filosófico y científico, intentar sinceramente comprender su perspectiva y, por tanto, necesariamente proponer sendas para superarlo.

Como lo reiteramos durante el seminario: ninguno de los grandes autores puede considerarse simplonamente como “fallido” o “tonto”, pues todos, sin excepción, han descubierto aspectos y propuesto conceptos relevantes para la evolución del conocimiento científico. Pero, al mismo tiempo, ninguno de ellos tampoco debiera ser deificado o tomado dogmáticamente, pues todo enfoque es superable con la perspectiva que dan las siempre cambiantes circunstancias que incluyen, por supuesto, la existencia de las obras científicas o filosóficas de las cuales alguna se pretende “criticar”.

No podemos, aunque quisiéramos, simplemente repetir lo dicho por un determinado autor, como no podemos leer el mismo libro dos veces. Al cambiar el contexto cambia el significado del objeto. Por eso quien pretende repetir en realidad deforma, siempre interpreta, como lo ha enseñado –entre otros– Gadamer. A eso se refería Marx cuando redactó la Tesis XI sobre Feuerbach, cuya paráfrasis diría: “Basta de intentar copiar el mundo, asumamos nuestra ineludible función de transformarlo”. Al interpretar propositivamente, críticamente, se transforma el objeto que se estudia, se le da una nueva realidad; cuando simplemente se pretende copiarlo, el objeto también se transforma pero el propósito queda solamente implícito, oculto, dominante para otros.

Entonces, en el seminario se planteó la idea de no repetir lo que decían los pensadores sobre la educación, sino de que los participantes expresaran, con rigurosidad analítica, sus propios puntos de vista sobre lo que decían dichos autores.

Con algunos de mis amigos filósofos hemos comentado que muchos de los que han estudiado filosofía se han formado como *filofilósofos* o como “maestros de filosofía” (en el sentido tradicional de maestro como “transmisor de conocimientos”), porque se limitan a la exégesis escolástica de los planteamientos de uno u otro gran filósofo, sin atreverse a hacer propiamente filosofía, lo cual en Hegel significa *pensar sobre lo pensado*, y en Heidegger implicaría *pensar lo no pensado*, mientras que en Marx ya hemos dicho que significa *transformar el mundo*. Para mí, estas tres frases definitorias de lo que es la filosofía se implican mutuamente y son indisolubles, pues como el propio Heidegger en la *Carta sobre el humanismo* señala:

“El pensar no se vuelve acción porque de él se derive un efecto o porque sea empleado. El pensar obra en cuanto piensa”.

Pero ¿qué es pensar? De acuerdo también con Heidegger: pensar es “producir”, “consumar”, “realizar algo en la plenitud de su esencia”, es decir, transformar propositivamente un objeto determinado en otro o en parte de otro. Asimismo, al pensar sobre lo pensado, y sólo entonces, puede surgir lo no pensado, el producto.

En ese sentido, el seminario de filosofía y educación se planteó como un proceso “productivo”, valorando el pensar (producir) de los participantes al procesar o transformar su objeto de estudio: *lo que otros han pensado sobre la educación*. Les llamó la atención la anécdota de Newton en la cual sus admiradores lo calificaban como un “gigante” al conocer su obra *Principia Matemática*, a lo que él respondió: “No soy un gigante, pero me he subido sobre los hombros de gigantes”. Con lo cual – en mi concepto– señalaba la necesidad y prácticamente obligación ética de todos los científicos de “ver más allá” de donde pudieron ver sus antecesores. “Subirse sobre sus hombros” significa juzgarlos epistémicamente, de manera crítica y rigurosa, en el sentido antes señalado.

La otra parte del objetivo propuesto para el seminario se refiere a la posibilidad de generar ideas y propuestas educativas que respondan al contexto mexicano de principios del Siglo XXI, a fin de proponer rumbos para este elemento clave en la evolución económica, cultural y política de este país y de otros con historias y condiciones similares (América Latina).

Para hacer la crítica de un autor se requiere un para qué, un desde dónde. Uno de los problemas del “intelectualismo” es su extravío en las marañas conceptuales con su implícito desarraigo de la vida circundante. Su ensimismamiento que conlleva el aferrarse a esquemas que funcionan dentro de un contexto pero no en otro. Por eso, a algunos les gusta el “relativismo”: todo depende de los “lentes” que te pongas, los cuales cambian como las modas de vestir. La *relatividad* es otra cosa; concibe los infinitos ángulos y contextos que le dan significado a cada elemento, pero considera que todos ellos forman parte del proceso. Una situación o un objeto no es distinto según el cristal con que se mire, sino el caleidoscopio cambiante que se produce de todas las miradas diacrónicamente consideradas. Las miradas interactúan y así van puliendo el objeto, lo van transformando; no son miradas aisladas que se asoman por una ventana determinada para contentarse con el ángulo esquemático que les tocó por suerte.

Por ello, en el seminario se consideró importante procesar los autores a partir de la situación educativa, social y política del México en que vivimos, pues –como hemos dicho– no se trataría de un ejercicio escolástico, pseudofilosófico, sino de pensar el mundo, aportarle “otras miradas” en el ámbito educativo, tomando como referencia a pensadores de esa temática que se consideraron como los más relevantes para el caso.

En efecto, para iniciar el seminario solicité al grupo que comentáramos mi libro *Psicología y praxis educativa*, en el cual hago un repaso crítico de algunos de los autores más influyentes durante el siglo XX en el campo del pensamiento educativo. Al mismo tiempo, en ese pequeño libro expongo los puntos de vista esenciales de mi *teoría de la praxis* en lo referente a la educación. Con esto pretendí tres propósitos convergentes:

- a) Mostrar un abanico esencial, básico, de los conceptos y autores más relevantes en la temática del seminario; lo que permitiría después tener referencias para seleccionar uno u otro autor para profundizar en su pensamiento.
- b) Exponer ante el grupo la manera esencial de pensar del coordinador del seminario sobre la temática a abordar y sobre varios de los más importantes autores, así como el estilo de respeto crítico llevado a cabo con cada uno.
- c) Ofrecer el contexto teórico esencial para la metodología de trabajo que se proponía, la cual se describe a continuación.

Desde el programa del seminario, ofrecí a los participantes una lista amplia de filósofos de toda la historia, de los cuáles cada quien o en pequeños equipos debió seleccionar uno o dos para profundizar y procesar sus ideas sobre la educación o las implicaciones para ésta del pensamiento ontológico, epistemológico o ético de dicho autor.

A partir de dos sesiones en que se discutió grupalmente el contenido del libro *Psicología y praxis educativa* –antes mencionado–, los participantes en el seminario eligieron al pensador de la educación que querían trabajar, obviamente de acuerdo a sus propios intereses, perspectivas y preocupaciones. Dicha elección corresponde a los capítulos subsecuentes de este libro. De cada autor pude sugerir algunas bibliografías iniciales y cada participante se encargó de recabar otras publicaciones originales del autor seleccionado, o bien de comentaristas sobre su vida y obra.

En lugar de que todos los miembros del seminario revisaran la misma bibliografía, en este caso cada uno revisó bibliografía distinta según el autor elegido y las librerías y bibliotecas a su alcance. Así, en lugar de que el grupo leyera entre 10 y 15 artículos distintos a lo largo del semestre, con esta propuesta se leyeron más de 100 artículos distintos que intervinieron en las discusiones grupales, pues cada uno de los 10 miembros del grupo se estima que leyó por su cuenta más de 10 artículos o capítulos de libro relacionados con el autor seleccionado. La confluencia de perspectivas y enfoques diversos enriquece las posibilidades de la discusión.

El resto del seminario se compuso de dos rondas completas:

En la primera ronda, de exploración, se dedicó una sesión por autor seleccionado, en la cual se discutió lo más detalladamente posible su pensamiento y las implicaciones posibles para la educación actual en México. Para ello se solicitó a quien o quienes habían seleccionado a ese autor, trajeran a la sesión un conjunto de *fichas de trabajo* que distribuían entre todo el grupo.

Dichas fichas de trabajo consistían en tarjetas de tamaño media carta con dos componentes esenciales:

- a) La transcripción textual de segmentos de la obra del autor señalado, o de sus comentaristas, que fueran considerados especialmente relevantes para el tema de la educación en México; y

- b) El comentario *crítico* de lo anterior por parte de quien había elaborado la ficha, explicando su relevancia para la educación en México, sus limitaciones, sus vínculos o contraposiciones teóricas con otros autores, etc.

Además de esos dos elementos, la ficha de trabajo debió considerar varios elementos técnicos: ficha bibliográfica, número consecutivo respecto a un artículo o capítulo de libro revisado, clasificación temática, página del libro donde se había extraído la cita textual, eliminar la “paja” de la cita textual mediante puntos suspensivos y/o paréntesis, y el nombre de quien elaboró la ficha.

Se recomendó especialmente que los “comentarios” fueran reflexivos o analíticos, evitando la paráfrasis simple del contenido de la cita textual, así como frases sin relevancia.

La idea propuesta fue que por semana cada participante leyera entre uno y dos artículos o capítulos de libro del autor seleccionado o referentes a él, extrayendo entre 6 y 10 fichas de trabajo de cada lectura.

Al inicio de la sesión en que se revisarían los planteamientos de cada autor seleccionado, el responsable del mismo repartía las fichas de trabajo entre todo el grupo; se asignaban 5 minutos para leer las dos o tres fichas que tocaban a cada quien. Con base en ello se originaba la discusión sobre lo señalado en las citas textuales, así como sobre los comentarios planteados por el o los autores de las fichas. Por supuesto, la discusión no tenía límites mayores que el tiempo de la sesión y el objetivo acordado para el seminario. Las discusiones ya realizadas respecto a unos autores fueron reiteradamente retomadas al discutir a otros, haciendo comparaciones y contrastes; señalando coincidencias, diferencias y complementaciones. Haciendo dialogar a los autores entre sí y con el grupo sobre las posibilidades de la educación en México.

Como en la primera, con anticipación se definió el calendario de la segunda ronda, en la cual cada participante o equipo entregaría fotocopias de la primera versión de su trabajo a todos los miembros del grupo a fin de que fuera discutido en la siguiente sesión; así uno tras otro, con la obvia implicación de que los trabajos sucesivos retomarían las enseñanzas de los comentarios del grupo a los productos anteriores. No resultó casual que hubiera una línea ascendente en la calidad de los trabajos presentados, tanto en su estructura y manejo de la información pertinente, como en la incorporación oportuna del análisis crítico de quienes los elaboraron.



A los miembros del grupo les pareció novedoso que su trabajo “escolar” tuviera destinatarios reales (los demás miembros del grupo), que realmente tuviera trascendencia. Acostumbrados estaban a entregar un trabajo a revisión únicamente del maestro y, a lo sumo, recibir algunos comentarios generales sobre lo que habían escrito.

Al discutir cada uno de los trabajos revisamos todos los aspectos: contenido, estructura, calidad del análisis y conceptos vertidos por quienes los habían elaborado, forma de citar y de enlistar la bibliografía, redacción, ortografía, presentación profesional.

Esta dinámica generó en el grupo un clima de entusiasmo, responsabilidad, cuidado de la calidad y dedicación, así como de respeto y ánimo de contribuir unos al trabajo de los otros y de recibir las contribuciones de los demás, la crítica bien intencionada.

Como parte del proceso vivencial, hablamos de la importancia que tiene el aprender a escribir, aún en el nivel de doctorado. Pues la enseñanza predominante de la lecto-escritura en la actualidad se ha orientado principalmente a la lectura de comprensión, con resultados relativamente magros, mientras que la escritura generalmente se concibe como la capacidad de copiar textos o “tomar dictado”. La lectura representa la parte receptiva de lo que otros han pensado, lo que no deja de ser valioso; pero – como alguna vez dijo Feuerbach– es aún más valioso producir algo “digno de ser leído”. La escritura (no el copiado) representa con mayor claridad la parte activa, afirmativa y creativa de una personalidad.

Constituye una parte fundamental de la dependencia económica, política y cultural de los países latinoamericanos en los países norteamericanos y europeos el hecho de que allá se escriban la mayoría de los escritos científicos que acá se leen y se recitan. La escritura propicia la posibilidad de crear y nombrar, y –como bien lo veía Vygotski– al nombrar se abre el acceso a nuevos aspectos de la realidad que será compartida por aquellos que utilicen el mismo instrumento lingüístico. Si solamente unos son los que nombran y otros sólo recogen esos nombres, se produce una dominación ontológica y epistemológica que está en el fondo de la inequidad socioeconómica de países, clases sociales y personas.

Por lo anterior, un enfoque educativo alternativo pondría la prioridad en la escritura, como la capacidad para poder expresar y transmitir con precisión ideas y emociones a través del medio gráfico, lo que indudablemente genera una buena comprensión de la lectura, promueve el razonamiento y la capacidad para incorporar la perspectiva de los receptores a quienes se dirige el escrito, sin contar con la retroalimentación que

permite la comunicación oral. Aprender y enseñar a escribir bien, a comunicarse por escrito de manera efectiva, es, por tanto, uno de los propósitos más importantes que los educadores de todos los niveles pueden plantearse en esta época.

Como en Freinet, en la *Teoría de la praxis* se considera que el mejor aprendizaje se logra en la medida en que la acción escolar de los educandos se proyecta hacia destinatarios reales. Los primeros destinatarios de las reflexiones educativas de cada uno de los miembros del seminario fueron los demás participantes. Sin embargo, como parte de esta idea pedagógica se planteó el propósito de elaborar el presente libro. El hecho de que ahora tu, estimado lector, estés revisando su contenido es ya la realización de esa posibilidad de trascendencia; pero, además, si de estos trabajos surge en ti al menos una idea, una propuesta, una perspectiva, entonces se habrá logrado el propósito más importante del esfuerzo realizado durante cuatro meses de investigación, discusiones y elaboración escrita.

Los autores elegidos por los miembros del grupo para tomarlos como referencia en las reflexiones educativas son tres filósofos clásicos (Rousseau, Marx y Heidegger), dos pedagogos (Freinet y Freire) y dos psicólogos (Vygotski y Bruner). Todos ellos “pensadores de la educación”. Tres personas se interesaron por Vygotski y dos por Freire. Resultó interesante observar la incidencia directa o indirecta del pensamiento de Marx en casi todos los trabajos, pues Freinet, Freire y Vygotski recogen expresamente las tesis de ese filósofo, y Bruner se considera, a su vez influido por Vygotski. En el trabajo sobre Heidegger también el análisis incorpora de manera importante tesis marxistas. Aún en el texto referido a Rosseau se advierte la presencia de ese pensamiento crítico de la sociedad capitalista.

Esta multirreferencia a Marx no deja de ser interesante considerando que “ha dejado de estar de moda” desde 1989 en que cayó el Muro de Berlín y con él la Unión Soviética. Como dijo uno de mis alumnos de otro seminario: “En los sesentas y setentas se veneraba a Marx sin haberlo leído y ahora se le desprecia también sin haberlo leído”. No cabe duda de que es necesario hacer balances *críticos* de la obra de este filósofo que –para bien o para mal– inundó el pensamiento y la esperanza de muchos millones de personas durante casi todo el Siglo XX. Buena parte de su pensamiento se ha incorporado al lenguaje cotidiano general y sus conceptos centrales siguen teniendo gran fuerza para explicar mucho de lo que ocurre en el mundo del Siglo XXI.

En todos los trabajos realizados como producto del seminario se advierte el interés de los autores por encontrar alternativas educativas que superen las prácticas educativas

o escolares vigentes en México. Entre los elementos que comparten los nueve trabajos mencionados podemos encontrar –entre otros– los siguientes:

1. Inconformidad con la dinámica de la sociedad actual y reivindicación de los procesos educativos para la construcción de un mundo –paradójicamente diría Nietzsche– “más humano”, es decir, más ético, más racional, más afectivo, más equitativo y, por tanto, más libre.
2. Hay una preocupación por la despersonalización y la “deshumanización” que están enfatizando los medios de comunicación masiva y la vorágine tecnológica.
3. Se valora el compromiso de los educadores con el cambio y la transformación social.
4. Se insiste en el diálogo y se rechaza la imposición en las relaciones de educador y educando en el proceso de transmisión y creación de conocimientos.
5. Se busca concebir a la educación de manera integral y más amplia que la sola escolarización. La familia y la comunidad se plantean como parte esencial del proceso educativo.
6. Se propone incorporar la noción de cultura y de contexto cultural en la realización de los procesos educativos, atendiendo a la diversidad cultural de la sociedad.
7. Se considera indispensable atender los aspectos emocionales y afectivos de los procesos de aprendizaje, poniendo énfasis en la capacidad de expresión y apreciación estética.
8. Se ve como algo fundamental vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas con la vida real del mundo en que viven educadores y educandos.
9. Se plantea como alternativa hacer socialmente productivo, creativo y trascendente el trabajo de educadores y educandos en las escuelas.

10. Se señala la posibilidad de la colaboración entre los educandos a través de la organización de comunidades de aprendizaje, en lugar de la enseñanza a aglomeraciones de individuos.
11. Se piensa a la educación como un posible medio para el encuentro consigo mismo, el desarrollo de la libertad y la realización personal de cada uno de los educandos, tanto como de los colectivos escolares.

Las anteriores tendencias coincidentes de los trabajos que integran este volumen no resumen otras importantes aportaciones que contiene cada uno. Para la integración de este libro los trabajos fueron ordenados considerando el orden cronológico histórico de los autores seleccionados.

Después de la revisión minuciosa de los nueve trabajos por parte del grupo, ellos fueron corregidos por sus autores y presentados al coordinador del seminario, quien hizo la última revisión para su publicación. Como siempre, la responsabilidad y el mérito de cada texto corresponde esencialmente a sus autores.

---

## Capítulo 2

---

# Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau

Rosa María Martínez Medrano

Juan Jacobo Rousseau vivió durante la época de *La Ilustración* o *Siglo de las Luces* (siglo XVIII), llamado así por el movimiento cultural que modificó la manera de pensar sobre el hombre, la naturaleza y el universo: la razón y la experiencia humana se consideraron como fuente de todo conocimiento. Este movimiento intelectual propició hacer una crítica al absolutismo y cuestionar el origen divino del poder de los monarcas; se criticó el pensamiento dogmático, la superstición, el fanatismo religioso, el orden feudal y la corrupción. El énfasis sobre la razón y experiencia impulsó la reivindicación de la libertad en todos los aspectos de la vida que habían estado sometidos por el orden teológico que prevalecía hasta entonces, si bien había antecedentes importantes desde el Renacimiento (Siglo XVI y XVII) con los aportes y avances científicos de Copérnico, Bacon y Newton, entre otros.

Durante la época de *La Ilustración* existía un poder predominante de la monarquía y una división de clases sociales muy marcada, por lo cual los pensadores de ese tiempo, entre ellos Rousseau, concibieron a la educación como el medio idóneo para remediar los males que aquejaban a la humanidad. Sin embargo, las propias distinciones sociales, económicas y políticas motivaban cuestionamientos sobre los modos, niveles y alcances de la educación. Por un lado, la nobleza destinada a gobernar, ostentaba el poder político con un gran apoyo del clero que tenía el control ideológico y económico; por otro, la burguesía en pleno crecimiento económico a través de la promoción de la industria y el comercio; y, finalmente, las clases mayoritarias: artesanos y campesinos que vivían en la pobreza y explotación, haciendo posible con su trabajo la manutención del resto de la sociedad. Esto en su conjunto anunciaba una

distinción en las características que la educación habría de tomar de acuerdo a la heterogeneidad social.

Si bien *La Ilustración* se diseminó por toda Europa en países como Alemania, España, Portugal, Inglaterra, Italia y Francia, fue en este último donde se desarrolló con plenitud, destacando personajes como Diderot, Voltaire, Montesquieu, Locke y Rousseau, cada uno con aportaciones muy importantes.

### *Algunos datos biográficos*

Rousseau, dada su orfandad a pocos días de nacido y el modesto trabajo de su padre como relojero, se desenvuelve en una situación económica limitada. Sin embargo, bajo el cuidado de su tía se aficiona a la lectura y a los 6 años ya leía a los clásicos. Posteriormente se emplea como aprendiz en distintos oficios, sale de su tierra natal y bajo la protección de la baronesa Anecy se convierte al catolicismo (ya que su familia era calvinista) y se va formando intelectualmente de manera autodidacta.

Posteriormente parte a París y comienza a participar en la Academia de Ciencias, establece amistad con los ilustrados D'Alembert y Diderot. Aparece su *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres*, considerando que los hombres en estado natural son inocentes y felices, y que la cultura y la civilización son las que imponen la desigualdad entre ellos, en especial a partir del establecimiento de la propiedad, y con ello les acarrea la infelicidad.

A los 49 años de edad se publican sus obras *Emilio*, y el *Contrato Social*, mismas que causan un gran revuelo, generando simpatizantes pero también mucha gente que se incomoda y rechaza fuertemente sus ideas, al grado que la obra *Emilio* es condenada por el Parlamento de París y se ordena la detención de su autor, quien logra huir. La prohibición de la obra se amplía a casi toda Europa, por lo que Rousseau emigra a Londres. Su vida transcurre copiando partituras musicales y su situación económica es de pobreza. Finalmente muere en 1778.

### *De la crítica social a la crítica educativa*

Rousseau participó en la elaboración de *La Enciclopedia*. Criticó muchos aspectos de la vida social de la época, como el absolutismo, la riqueza y la propiedad privada, pues consideraba a estos elementos como causantes de la desigualdad social. En cambio,

defendió los derechos de libertad e igualdad. Asimismo, criticó a la educación que se daba en su tiempo y a la forma en que se impartía bajo el monopolio que ejercían principalmente los jesuitas, pues a los jóvenes de ese tiempo

*“se les enseñaban cualidades relumbrantes y superficiales que hacían de ellos hombres de mundo más o menos brillantes (...) les enseñaban a hablar bien, no a pensar con profundidad. Para la formación moral utilizaban la emulación (...), así como el espionaje mutuo” (Palacios, 1999; p. 39; cursivas de RMMM).*

Dichas críticas siguen siendo vigentes en el sentido de que la educación debiera generar en los sujetos capacidades de análisis, crítica, reflexión y por tanto acciones concientes, lo que algunos autores han denominado praxis. Además, el respeto a la pluralidad y la tolerancia deben estar presentes, pues, una de las finalidades de la educación es la libertad y no el sometimiento<sup>1</sup>.

Otro aspecto que observó Rousseau fue la diferencia en la educación que se daba a los hijos de la aristocracia y la que se daba a los hijos de la “gente común”. Aunque aparentemente éstos últimos necesitaban más educación que los primeros, la realidad mostraba que los hijos de la “gente común” estaban más expuestos a la naturaleza, los hombres y las cosas, y de esa manera recibían una mejor educación que la de los hijos de la nobleza que vivían más apartados de dichos elementos y sus necesidades eran satisfechas inmediatamente sin sufrir carencia alguna además de que –por las propias actividades de la nobleza– la educación de sus hijos era delegada a otras personas:

*“Los hijos de la aristocracia y la alta burguesía francesa carecían de educación familiar. De la nodriza que amamantaba, los niños pasaban al ayo que los educaba... un criado de rango superior. Más tarde, los niños ingresaban en los colegios” (Palacios, 1999; p. 39).*

Es decir, los hijos de la aristocracia estaban en menor contacto con el mundo. Para Rousseau la educación tiene un amplio sentido y debe iniciarse desde que el niño nace y durante toda la vida, lo cual contrasta con el concepto restringido de educación: la escolástica, que deviene desde los griegos (a excepción de Sócrates) y en la edad media, con Santo Tomás de Aquino, se convirtió en la idea educativa prevaleciente planteando a la enseñanza como la explicación y exégesis de las Santas Escrituras, sin considerar la producción del conocimiento a partir de analizar la realidad circundante. En este enfoque, la escuela se encarga de la transmisión de conocimientos ya establecidos en la fe y los dogmas religiosos.

---

<sup>1</sup> Cf. Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, 29ª edición, México.

En cambio, de acuerdo con Rousseau, la educación debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal (la escuela es uno de esos tantos espacios), superando la idea limitada de ver a la escuela como la que educa, cuando ésta sólo brinda espacios para instruirse en ciertos conocimientos, actividades, habilidades, oficios y ciencias, entre otros. Por tanto, la idea de la educación que propone dicho autor implica compartir con la familia y la sociedad en general la responsabilidad que tienen todos y cada uno para formar a sus miembros.

Esta idea es particularmente importante en países como México cuya tradición cultural por siglos considera a la familia como núcleo social y por tanto tiene un papel importante en la educación de los hijos.

En particular, Rousseau valora a la madre en su papel de educadora, a quien le dirige estas palabras:

*“A ti dirijo estos renglones, madre amorosa y prudente que haz sabido apartarte del camino trillado, y preservar el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones. Cultiva y riega el tierno renuevo antes que muera: así serán un día sus razonados frutos, las delicias tuyas” (Rousseau, 1976; p. 1)*

Para el autor, es la educación que proporciona la mujer como madre, lo que más importa; pues realza la capacidad de amamantar y criar al niño, demostrando su reconocimiento preponderante por la mujer en estos menesteres. Esta idea es rescatable y de gran importancia hasta el momento actual, ya que una parte importante de la educación la constituyen los afectos, y éstos se enseñan a través de su ejercicio cotidiano en el que la madre tiene prioridad en la sociedad mexicana dada su trayectoria histórico-cultural. No obstante, las características del sistema económico actual han propiciado la necesidad de que las mujeres incursionen en el campo laboral asalariado, lo que ha disminuido el impacto materno en el proceso educativo a través de la crianza. Dado el crecimiento en el proceso de especialización del trabajo, muchas mujeres han delegado y compartido con un mayor número de personas y con los diversos medios masivos de comunicación la educación de sus hijos, situación que ha generado que la unión al interior de la familia se vaya debilitando y provoque, en algunos casos, la desintegración familiar y/o al cambio de valores por antivalores en las prácticas cotidianas, donde se ponen en juego los procesos de formación de la identidad de los jóvenes.

Estas condiciones actuales, serían la antítesis de las ideas de Rousseau respecto al género, ya que él sólo preserva para la mujer el espacio tradicional que sería el de educar desde el hogar y no invadir los espacios del hombre; así, podría decirse que la mujer –y con ella toda la sociedad– pierde más al tratar de parecerse al hombre en

lugar de reivindicar y valorar la importancia de ser mujer y lo que como tal puede aportar a la familia y a la comunidad.

No obstante, Rousseau también señala el papel que tiene el padre en la educación de los hijos, expresando que

“cuando el padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace más que un tercio de sus funciones. Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables; y debe ciudadanos al Estado. Todo hombre que puede satisfacer esta triple deuda y no la hace, es culpable, y más culpable acaso cuando la paga a medias. Ningún derecho tiene para ser padre quien no puede desempeñar las funciones de tal” (Rousseau, 1976; p.12).

De acuerdo a lo anterior, ambos padres tienen una importancia trascendental en la educación de los hijos, teniendo funciones complementarias e indispensables en la formación de individuos que finalmente puedan encontrar la felicidad dentro de una sociedad que se presenta cada vez más compleja.

La mujer moderna no se puede quedar en la sumisión del hogar y en casos extremos en la sumisión de la pobreza y la ignorancia; es un ser inteligente y capaz de desarrollarse en distintos ámbitos de la vida social como la ciencia, la tecnología, el arte, etc. Cada mujer debiera desarrollarse de acuerdo a sus propias capacidades e inquietudes, compartiendo responsablemente el cuidado y la integración de la familia con el género masculino dentro de un marco de amor, respeto, libertad y tolerancia.

Rousseau además da prioridad en la educación de un individuo a la formación de un hombre antes que a la instrucción para desarrollar cualquier oficio o conducta en un espacio y momento determinado; para él lo más importante es enseñarles el oficio de vivir. Esta idea pareciera recuperarse cuando muchas instituciones educativas actuales utilizan reiteradamente la frase “educar para la vida”; respondiendo a las políticas de organismos internacionales o mundiales, como la UNESCO, quienes al realizar un diagnóstico de la situación educativa de las generaciones actuales han resaltado las deficiencias en cuestiones morales y humanísticas. Esto se debe al énfasis que en décadas pasadas se colocó en la idea de formar sujetos con capacidades científicas y/o técnicas para responder a las necesidades del mercado laboral capitalista, donde la competencia, la eficacia, la eficiencia y la productividad en masa se hicieron presentes, descuidando los aspectos axiológicos.

Otro elemento insoslayable que plantea Rousseau es la sensibilidad que caracteriza al ser humano como fuente del conocimiento. Al respecto dice:

“Para nosotros existir es sentir; nuestra sensibilidad es indisputablemente anterior a nuestra inteligencia, y antes de tener ideas hemos tenido afectos” (Rousseau, 1979; p. 220).

Esto implica que en el hecho educativo, en su sentido más amplio, la afectividad como parte inherente al individuo cumple una función preponderante en la apropiación y producción de conocimientos. Estas ideas de la ilustración vuelven a tener auge en el presente, ante el descuido de la afectividad en los procesos de enseñanza que se han desarrollado en las escuelas durante las últimas décadas, con programas de estudio saturados de conocimientos, donde la tecnología educativa parece robar espacio a la sensibilidad humana.

La atención educativa de la afectividad es una idea recuperada en la teoría sociohistórico-cultural de Vigostky, quien plantea el origen sociohistórico-cultural del conocimiento, considerando que la cognición está en conjunción con la afectividad. La experiencia y el conocimiento que el individuo posea de todos los ámbitos sociales, laborales, etc., generará grados de conciencia que le permitirán comprender a los demás grupos e individuos y darán la posibilidad de una praxis educativa distinta.

En este sentido, se considera que el conocimiento, tanto en su asimilación como en su producción, tiene lugar de manera más efectiva cuando le precede la afectividad y responde a necesidades concretas del sujeto cognoscente.

Para Rousseau

“la educación es efecto de la naturaleza, de los hombres, o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas” (Rousseau, 1976; p. 2).

Rousseau decía que en el ámbito de la educación de las cosas “sólo en parte está en nuestra mano”; sin embargo en la época actual, las cosas que nos rodean podemos clasificarlas en dos tipos: las que emanan de la propia naturaleza y las creadas por el hombre, por tanto éstas últimas se convierten en medios del hombre para facilitar los aprendizajes en los sujetos. Es importante que para Rousseau el conocimiento que el sujeto adquiere a través de la experiencia es el de mayor importancia en la formación de los hombres, con sus propias palabras expresa:

“no es aquél que más ha vivido el que más años cuenta, sino el que más ha disfrutado de la vida” (Rousseau, 1979; p. 6).

Para Rousseau, el hombre debe ser humano como obligación primaria en todos los momentos y en todas las edades, favoreciendo esto el entendimiento de los momentos por los que pasan los hijos, a quienes no se debe dar nada porque lo piden sino porque lo necesitan, y no deben hacer nada por obediencia sino por necesidad. Considera que a cada niño se le debe tratar conforme a su edad y debe conocer el lugar que ocupa dentro de la familia y retenerse ahí de manera que no haga tentativas para salir de su posición, y debe hacerse de tal forma que ni siquiera imagine que se pretenda tener sobre él autoridad ninguna. Debe formarse a un hombre capaz de contenerse por sí mismo y no por la autoridad del otro. Más que prohibirle, se le debe estorbar en las acciones que le pueden ser perjudiciales a su persona sin explicaciones ni racionamiento. Las concesiones –agrega– deben ser determinadas inmediatamente sin ruegos y sin condiciones; si se concede con gusto y si se niega sin repugnancia, pero de manera irrevocable para que el niño sienta en cinco o seis ocasiones que la determinación no se cambiará, ya no tratará de cambiar éstas:

“así le haréis sufrido, sereno, resignado, sosegado” (Rousseau, 1976; p. 48).

Rousseau fue uno de los inspiradores de los movimientos liberales que precedieron a la Revolución Francesa, defendiendo la libertad y la igualdad de los individuos. Sin embargo, por lo visto, aún él no se había logrado despojar de la formación en un sistema autoritario y manipulador que mantenía sometidos a los hombres mediante engaño y sutilezas por parte de grupos dominantes sobre los grupos débiles. No concibió que las condiciones socio-históricas y económicas exigen un perfil distinto, más aún si se piensa en la actualidad, en México, en el proyecto de hombre y de ciudadano que se requiere en función del lugar que ocupa este país en el concierto mundial, que exige un perfil personal caracterizado por la iniciativa, la audacia, la innovación, etc.

Rousseau critica a la educación tradicional por estar basada en el desconocimiento del niño, de sus características y necesidades, pretendiendo educar sin conocer su naturaleza, y por tanto, la educación que se proporciona a los niños es inadecuada. Este desconocimiento lleva a por lo menos dos acciones equivocadas: se le atribuyen al niño conocimientos que no posee y se razona o discute con él sobre cosas que no está capacitado para comprender, mientras que el objetivo de la educación debiera ser formar gradualmente las capacidades de racionamiento. La razón se desarrolla tardíamente, pues es un compuesto del desarrollo de todas las facultades del hombre, por lo tanto, en el niño la educación tradicional pretende empezar por el final y quiere hacer del instrumento la obra.

La otra equivocación se da cuando el adulto pretende que el niño preste atención a situaciones para él indiferentes, lo que hace notar Rousseau al señalar en diversos pasajes que el aprendizaje debiera vincularse a la experiencia sensorial y a las vivencias cotidianas que son el fundamento de la creatividad, idea precursora de lo que hoy se conoce como “aprendizaje significativo”. Rousseau critica que la enseñanza se pretenda esencialmente por medio de los libros, lo que para él representa una repetición de palabras sin significado. Así, el sujeto no aprende a pensar sino que aprende a servirse de la razón de otras personas, aprende a creer mucho y no saber nada. El niño aprenderá realmente más en una hora de trabajo que en un día de explicaciones. Sin embargo, ello no significa un rechazo a los libros y a la lectura pues el propio Rousseau era un lector asiduo desde su infancia.

Lo que sí es vigente aún en la actualidad es la necesidad de experimentar más que obtener únicamente información aislada de significado y al margen de los sentidos, vivencias y necesidades. Esta idea también ha sido planteada de manera más reciente por autores como Piaget en su teoría constructivista, Freinet, que propone aprender a través de las experiencias, y Bruner con su concepción del aprendizaje significativo dándole gran importancia a las experiencias vividas. En todos ellos subyace la idea del aprendizaje y el conocimiento como un producto construido que responde a las necesidades concretas de los sujetos cognoscentes.

Asimismo, podría decirse que en términos teóricos esta situación queda superada actualmente con los análisis hechos el siglo pasado por Vigotsky, quien ve el lenguaje, en cualquiera de sus formas y medios, como un instrumento mediador entre los sujetos que contribuye a incrementar la cultura, y con ello –entre otras cosas– permite desarrollar funciones psicológicas superiores como la inteligencia, el pensamiento, etc.

Al referirse a Rousseau, Palacios (1999) resume su idea educativa de la siguiente manera:

“Toda enseñanza (...) debe responder a la curiosidad de la necesidad del niño, debe ser una respuesta a los problemas que a él se le plantean, debe ser deseada y aceptada con gusto, pues la atención y el esfuerzo provienen de la afición y el deseo, pero no de la obligación” (p. 46).

Esto nos remite a pensar en la mayéutica socrática como parte posible de la metodología educativa propuesta por Rousseau, al pretender desarrollar la curiosidad del niño y no debiendo dar en su totalidad las respuestas, sino provocar la búsqueda de éstas por sí mismo.

En síntesis, se puede decir que algunas de las propuestas pedagógicas de este autor han sido ya superadas por otros paradigmas, sin embargo, todavía tiene elementos factibles de aplicación en la actualidad en nuestra sociedad mexicana, sin perder de vista su congruencia con el contexto y necesidades mundiales.

## Conclusiones

Es pertinente emitir las conclusiones clasificándolas en dos planos: a) las que parten de un análisis comparativo de algunos elementos que resaltan en los contextos en que se desarrolló *La Ilustración* y algunos aspectos correlativos a la época actual, y b) las que retoman ideas y conceptos emanados de Rousseau, considerados claves para la educación, vigentes y rescatables en la actualidad, así como otros que se podrían considerar obsoletos. De este modo, en el primer plano tenemos:

Mientras que en la época en que surgió y se desarrolló *La Ilustración*, la Iglesia ejercía una fuerte influencia ideológica en la formación de los sujetos de la sociedad de ese tiempo para preservar el *status quo*, en la época actual son los medios de comunicación los que ejercen la influencia ideológica en las sociedades, al servicio de los intereses de la clase hegemónica.

El movimiento de *La Ilustración* ocurrió de manera paralela al expansionismo de la burguesía con el control e incremento de la industria y el comercio al tiempo que la monarquía perdía poder; mientras que en la época actual aumenta el poderío del capitalismo, ampliándose las redes de telecomunicaciones y tecnología aplicada a distintos ámbitos. Asimismo, el poder del Estado va perdiendo fuerza ante los intereses de los capitalistas; por tanto, la educación experimenta una clasificación más notoria: se debilita la impartida por el Estado y se va fortaleciendo la educación privada que se dirige a satisfacer las necesidades de la clase dominante para asegurar los rumbos que permitan conservar su poderío. Tanto en el siglo XVIII como en la actualidad la educación se impartía y se imparte diferenciando las clases sociales existentes.

En el plano de ideas claves emanadas de Rousseau se tiene la de *Educación para la vida* que sigue vigente. Lo cual sigue siendo un propósito a replantear en la *misión* de las instituciones educativas de todos los niveles, ya que es notorio que esa idea no ha sido realizada por las instituciones actuales pues brindan instrucción y están aún lejos de la verdadera formación. Por ejemplo, en educación superior se forman profesionistas especializados en determinadas habilidades o ciencias, y se carece de

elementos humanísticos básicos que parecieran de sentido común pero que se han ido diluyendo en el afán de la cientificidad y la tecnologización, la eficacia y la eficiencia. No se toma en cuenta el papel importante de la *afectividad* centrándose exclusivamente en los procesos cognitivos.

En lugar de la concepción de *educación en un sentido amplio* planteada por Rousseau, prevalece el concepto reducido al espacio escolar delegando sólo a los profesores las responsabilidades y la tarea educativa que debiera recaer principalmente en la familia y la sociedad en su conjunto.

La *educación* en el pensamiento de *La Ilustración* se vio –y actualmente se sigue viendo– como un medio para remediar *muchas de las problemáticas que aquejan a la humanidad*. Si bien puede considerarse que efectivamente la educación tiene esa posibilidad hasta la fecha no ha sido posible cumplir ese cometido a pesar de los múltiples paradigmas, enfoques y metodologías que se han implementado.

La *cultura* y la *civilización* fueron vistas por Rousseau como causantes de la desigualdad social, sobre todo la propiedad privada como base de la infelicidad. A diferencia de esta idea, actualmente se puede valorar a la cultura y a la civilización como elementos que contribuyen a la educación. Más aún, si retomamos el enfoque sociohistórico-cultural de Vigostky que concibe a la cultura y el lenguaje “como elementos mediadores entre un individuo y su entorno” (Muruet, 2002; p. 29). La cultura tiene así un papel importante en la formación de los individuos.

Ante las características socio-políticas, culturales y económicas en que vivió Rousseau, defendió la *libertad* y la *igualdad* como derechos que debían ser disfrutados por los hombres, los cuales siguen siendo un ideal en la lucha de muchos pueblos en la faz de la tierra, ya que todavía en la actualidad prevalecen la desigualdad, la explotación y la marginación.

La *responsabilidad de los padres de familia* es ineludible. La familia es el espacio donde los sujetos se forman en una primera instancia, desarrollando la sensibilidad humana, generando afectos, valores y principios, que la escuela más tarde sólo reforzará junto con los demás miembros de la sociedad, que tampoco deben eludir su responsabilidad educativa.

Rousseau por una parte valora y reivindica el papel de la mujer en la sociedad y en la educación y, por otra, la concibe dentro de algunos de los límites establecidos para ella en la época en que escribió. Aún sin profundizar en esta temática, es importante reiterar que tanto la mujer como el hombre poseen responsabilidades y derechos que

han ido logrando a través de luchas históricas en distintas latitudes geográficas, lo que actualmente significa que ningún género debe ser privilegiado o sometido a expensas del otro.

De este modo, queda a los educadores actuales el reto por dirigir su encomienda hacia una praxis verdaderamente comprometida y transformadora para un mundo humanizado y con mejores condiciones de vida.

## *Bibliografía*

Bruner, J. (1988). *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, 29ª edición, México.

Frost, Elsa Cecilia (1986). *La educación y la ilustración en Europa*. SEP/Ediciones El Caballito, México.

Murueta, M. E. (2002). "El ser humano en Vygotski". En: Carlos Mondragón (Coordinador). *Concepciones del ser humano*. Paidós, México.

Murueta, M. E. (2002). *Heidegger frente a la teoría de la praxis. Discusiones sobre psicología y ontología*. Ediciones Amapsi, México.

Olmos Roa, Andrea (2002). *Construcción de Comunidades colaborativas en Educación Superior*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.

Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. Fontamara, 4ª edición, México.

Rousseau, J. J. (1976). *Emilio o de la educación*. Porrúa, México.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.

<http://77www.terra.es/personal8/biografia/rousseau.htm>



---

## Capítulo 3

---

# La educación y la filosofía de Marx

María del Carmen B. Galicia Valerio

El presente trabajo parte de la experiencia concreta, la del papel que como trabajadora docente desempeño en mi quehacer cotidiano, del cual surge una doble preocupación: por un lado el interés de analizar críticamente la manera en que algunos autores han concebido a la educación, así como sus posibles implicaciones en el diseño de procesos educativos en México; y por otro, revisar las implicaciones educativas de uno de los proyectos filosóficos más influyentes en el último siglo representado por el pensamiento de Carlos Marx, pretendidamente olvidado o menospreciado después de la caída de la Unión Soviética en 1989.

El papel social de la educación ha sido estudiado por diversos autores desde la antigüedad hasta la época moderna\*. Sin embargo, en Marx encontramos una de las construcciones teóricas más sólidas para comprender el acontecer social actual y, por tanto, resulta interesante analizar la manera en que concibe a los procesos educativos dentro del proceso económico y político de las sociedades modernas. Por ello me planteo las siguientes interrogantes: ¿Qué ideas pedagógicas se desprenden de la filosofía de Marx? ¿Cómo se relaciona el contexto histórico con los procesos educativos? ¿Cómo entender el trabajo docente desde el pensamiento de Marx?

No obstante que Marx y Engels no se ocuparon directamente de la pedagogía ni de la educación y sólo relativa y ocasionalmente escribieron acerca de los problemas de la

---

\* La literatura aparecida sobre los diversos pensadores de la educación es tan amplia que resulta imposible siquiera resumirla en una nota al pie de página. Citar solamente a algunos podría desvalorar a los otros, por lo que me limitaré a señalar algunas obras consultadas: Chateau, J. (1985). *Los Grandes Pedagogos*. F.C.E. México. Debesse, M. y Mialaret, G. (1973). *Historia de la Pedagogía*. Oikos-tau, Barcelona. Larroyo, F. (1990). *Historia General de la Pedagogía*. Porrúa, México.

escuela, la formación y la educación, me propongo extraer las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de la obra de Marx.

No se trata de redactar, en lugar de Marx, el capítulo de la educación o de la pedagogía de su obra, sino sólo de algunas reflexiones y un modesto análisis, de ninguna manera exhaustivo. Es a propósito, para respetar el carácter necesariamente polémico en la obra de Marx, que he puesto cuidado en esbozar algunos ejes de análisis a partir de dicha obra: la concepción materialista de la historia, aportes pedagógicos del marxismo, planteamientos educativos.

### *La concepción materialista de la historia*

Marx es el maestro del pensamiento infraestructural, es decir, explica la forma de organización social a partir del proceso de producción de los bienes necesarios para la existencia. Para él no existe una esencia en general: el hombre se hace a sí mismo a través de la historia, en la sociedad, transformando la naturaleza.

El hombre es un ser activo, práctico, siendo el trabajo su actividad principal. El centro de la relación activa del hombre con su medio ambiente natural y social, de su praxis, es el trabajo. Por ello el trabajo es el elemento distintivo del género humano: lo que lo constituye como una especie a diferencia de otros animales. En el trabajo el hombre no solamente da forma a la naturaleza que le rodea, sino que también se forma a sí mismo, individual y colectivamente.

Pero si el trabajo, sin más, es parte integral y fundamental de la formación del hombre, las distintas formas de organización del trabajo darán como resultado distintos tipos de hombres, tanto a través de la historia como si consideramos transversalmente a la sociedad en un determinado momento. De ahí que el análisis de las formas históricas de la producción, y en concreto del capitalismo, pueda y deba ser enfocado también como un análisis del proceso de formación del hombre, es decir, de su educación, con o sin escuela.

Al respecto Engels (1980) señala:

“La concepción materialista de la historia parte de la tesis de que la producción y con ella el intercambio de los productos es la base de todo orden social; de que en todas las sociedades que han desfilado por la historia la distribución de los productos y la agrupación social de los hombres en clases o estamentos que se lleva aparejada, se

halla precedida por lo que esa sociedad produce y por el modo como cambia sus productos" (p. 293).

El concepto de *modo de producción* es retomado y elevado a rango de categoría fundamental del materialismo histórico, pues si bien los modos de producción no se han dado de manera cíclica o uno detrás del otro, dicho concepto ha permitido realizar un análisis más profundo de los procesos económico-sociales que han ocurrido en los modos precapitalista y capitalista.

Marx (1855/1985; tomo I) plantea que:

"Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción (...) que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos (...) que brindan las condiciones materiales. La economía política (...) tiende desde el primer momento a una síntesis sistemática de todo el conjunto de la ciencia económica, a desarrollar de un modo coherente las leyes de producción burguesa" (pp.437-439 y 441).

En el análisis del capitalismo, Marx parte de la mercancía que representa el intercambio de unos productos por otros, de donde surge la dicotomía del valor: el valor de uso y el valor de cambio, en cuya unión y contraposición se fundan los conflictos económicos propios de este modo de producción.

Para comprender los procesos humanos que implica el capitalismo desde el punto de vista de Marx se requiere una perspectiva histórica. Kwant (1967) apunta :

"Comprender significa: ver la unidad en la muchedumbre de los hechos o fenómenos en presencia. Marx quiere comprender la multiforme historia y para hacerlo tendrá, por lo tanto, que llegar a sorprender la unidad que se esconde en esa maraña de tantas direcciones o el poliedro de tantas caras que es el acontecer humano" (p. 15).

Marx analiza la manera en que el modo de producción capitalista surge históricamente a partir del desarrollo de los medios de producción que, en última instancia, es lo que determina la forma de organización de la sociedad.

En ese contexto teórico, dentro del capitalismo la preocupación por invertir en educación es determinada por el aparato productivo, lo que explica –por ejemplo– la conformación actual de la oferta de servicios educativos, haciendo que la escuela sea un servicio limitado y excluyente. Esto se ve enfatizado por las políticas derivadas de la globalización que a su vez se sustentan en la vorágine tecnológica.

Resulta importante retomar de Marx el análisis de los procesos económicos en su impacto sobre la educación escolar. El modo de producción se integra por dos componentes: las *fuerzas productivas* y las *relaciones de producción*.

*Fuerzas productivas*. Equivalen a las técnicas de producción y comprenden los instrumentos con cuya ayuda se producen los bienes materiales que pueden ser desde un palo hasta la más sofisticada máquina. Llevan implícito el desarrollo del conocimiento y el dominio del hombre sobre la naturaleza. En la actividad productiva, los hombres transforman los objetos de la naturaleza para cubrir sus necesidades. Así pues, la transformación de la naturaleza es al mismo tiempo transformación del hombre. La transformación de la naturaleza exterior del hombre es también transformación de su naturaleza interior orgánica.

A su vez, son dos los componentes de las fuerzas productivas: la *fuerza humana de trabajo* y los llamados *medios de producción*. El hombre es la primera fuerza productiva que utilizando su inteligencia y energía transforma la naturaleza.

Los medios de producción son parte de la naturaleza que el hombre ha adaptado, transformando materiales o domesticando animales para usarlos en su actividad. Estos comprenden:

- a) *Objetos*: son las cosas que se aplican en el trabajo, pueden ser: materia prima (la que ha sufrido cierta transformación) y materia bruta (la tierra, un árbol).
- b) *Medios de trabajo*: son las herramientas, máquinas, instalaciones, edificios, sistemas de transporte.

*Relaciones de producción*. Los hombres no luchan de manera aislada con la naturaleza, y no realizan la producción de bienes materiales estando desligados unos de otros, sino juntos, en grupos, en sociedades. Por eso, la producción está condicionada por las relaciones que establecen los hombres entre sí, que pueden ser de colaboración y/o subordinación. Esta última, por ejemplo, se da cuando se establecen las relaciones entre los propietarios de los medios de producción y los productores directos en un determinado proceso de producción.

Las relaciones de producción a su vez comprenden tres aspectos interrelacionados:

- a) *Propiedad de los medios de producción*

- b) *División social del trabajo*
- c) *Distribución de la riqueza*

Además de estos componentes del modo de producción, también es necesario distinguir sus niveles:

1. *La base económica o infraestructura*. En ella se realiza todo el proceso de la producción.
2. *La superestructura político-ideológica*

*Formación económico-social*. La formación económica es el conjunto articulado y estructurado de modos de producción tal y como se presentan en una sociedad específica en un momento histórico.

La formación social tiene como base una estructura económica sobre la que se levanta el edificio de las correspondientes superestructuras. La función general que cumple la superestructura es posibilitar la reproducción, en un tiempo, de un modo de producción determinado. Por ejemplo, la escuela contribuye a preparar a los sujetos para integrarse al modo de producción mediante la internalización de normas, valores, imágenes, actitudes, pautas de comportamiento para el desempeño de roles, etc. La escuela se convierte en un instrumento de control debido a la división social en dos clases fundamentales y antagónicas: *explotadores* y *explotados*. La educación se entiende como una práctica social transformadora de conciencias, la cual es diferencial en tanto diferentes son las condiciones sociales de su realización. Ello implica que al hablar de educación es hablar del proceso de constitución de la conciencia.

De manera más desglosada, la formación económica es una totalidad concreta estructurada de la siguiente manera:

1. Una estructura económica compleja que se integra por diversos modos de producción, los cuales están dominados por uno de éstos, lo que caracteriza al resto de la estructura.
2. Una estructura jurídico-política (o superestructura) compleja, en la que se comprenden al Estado y las leyes como instrumentos al servicio de la clase en el poder.

3. Una estructura ideológica (superestructura) que se integra por numerosas tendencias ideológicas que luchan entre sí, y que finalmente están dominadas por una de ellas: la ideología dominante.

Luporini (1979) hace ver que la categoría de formación económica tiene tres rasgos importantes:

- a) El modelo tiene una función interpretativa respecto al acaecer del ámbito al que se refiere y delimita. Funciona así como una ayuda valiosa a la interpretación de leyes y tendencias objetivas en el desarrollo social.
- b) Sirve también como base para priorizar un sentido historiográfico. De hecho, la periodización histórica se basa en los modos de producción.
- c) Abriga en su seno varios modos de producción, que en sus rasgos esenciales incluyen no solo aspectos económicos, sino también determinadas clases sociales.

### *Aportes pedagógicos del marxismo*

Las bases pedagógicas del marxismo se encuentran principalmente en *La Sagrada Familia*, especialmente porque formula de forma clara los fundamentos del materialismo histórico. Esta obra la dedicaron Marx y Engels a refutar a los hermanos Bauer, para quienes las ideas surgen independientemente de la realidad material social (Suchodolski, 1965).

Según Suchodolski (1965), *La Sagrada Familia* indica claramente el hecho de que las concepciones pedagógicas de la teoría del materialismo histórico se diferencian básicamente de la pedagogía burguesa. Esta diferencia se manifiesta con la concepción nueva de que una educación en el hombre tiene que dar cuenta de los elementos sociales. En dicha obra se formula de un modo más claro el problema del desarrollo del materialismo histórico, de sus fundamentos teóricos y consecuencias prácticas, así como la crítica de los fundamentos de toda ideología. Ello tiene una gran importancia para la pedagogía, ya que ésta se encuentra íntimamente vinculada con la *ideología*.

La crítica de la ideología dominante es el arma de la clase obrera en la transformación revolucionaria, socialista, de la sociedad. Marx y Engels señalan que por medio de la

revolución puede la clase que derriba, liberarse de toda la podredumbre y ser capaz de crear una sociedad nueva. La crítica de la ideología de la sociedad clasista abarca de modo directo a la educación.

Los hombres, al desarrollar por medio del trabajo su producción material, cambian sus formas de pensar y producen distintos tipos de ideologías. Se puede decir que todas las concepciones del mundo independientemente de la envoltura con que éstas se presentan: filosofía, científica, política, religiosa, etc., expresan el momento histórico de la formación social en la que fueron generadas, un carácter clasista y carácter político.

Las concepciones no son un mero reflejo mecánico y lineal del mundo y del momento que se vive; se producen concepciones que interpretan el pasado, el presente y el futuro, afirmando o negando relaciones específicas de dominación, propiedad y producción, dependiendo de la interpretación a la que el individuo se ha adherido y que expresa la posición de una de las clases y su proyecto político.

La crítica de la ideología abarca el terreno filosófico en el que imaginan los filósofos mediante sus sistemas “derribar” y “suprimir” los anteriores errores y quimeras del espíritu humano, hasta el terreno de lo histórico y práctico para deducir la genealogía social y los productos ideológicos, así como la actividad concreta, material y social que cambia la realidad misma, las condiciones de vida sociales de los hombres y con ello su esquema ideológico.

Existen 2 caracterizaciones de la ideología:

- a) En toda la historia humana, las relaciones sociales más elementales y básicas, que son aquellas que los hombres contraen en la producción de sus medios de vida, engendran en las mentes de los hombres una reproducción o expresión ideal, inmaterial, de aquellas relaciones materiales dominantes. concebidas como ideas. Es en las relaciones sociales de producción en donde hacen su aparición la división del trabajo (cuya primera manifestación es la división de trabajo físico y espiritual), la propiedad privada y, posteriormente la producción mercantil; aquellas relaciones materiales adquieren el carácter de un antagonismo social entre poseedores y desposeídos, entre propietarios y expropiados: son los factores históricos genéticos de la alienación. Este antagonismo también encuentra su expresión ideal en las mentes de los hombres: la alienación material adquiere su expresión y su refuerzo justificador en la alienación ideológica. Así como en el plano de las relaciones materiales el

antagonismo cristaliza en la formación de una capa social dominante, del mismo modo y como expresión ideal de aquel dominio se constituye una ideología dominante:

“Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal (*ideelle ausdrück*) de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas” (Roces, 1968, p. 51).

Marx al analizar y poner al descubierto la verdadera estructura de las relaciones sociales, enfatiza el carácter histórico y no “natural” de aquella desigualdad social. La ideología es un fenómeno histórico y en modo alguno pertenece a la “naturaleza” o “esencia” del hombre.

- b) La ideología es un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación, es decir, lo que interesa es cómo la clase proletaria se reproduce como tal dentro del modo de producción capitalista.

La ideología está compuesta de 2 niveles que comprenden los elementos:

- Políticos, científicos, artísticos.
- Jurídicos, morales y religiosos.

Se diferencian de modo general en que los primeros pueden determinar condiciones y los segundos son netamente ideológicos.

La creación del materialismo histórico significó un cambio en el desarrollo del pensamiento social. Permitted por una parte, aplicar consecuentemente la concepción materialista al mundo en su conjunto, no solo a la naturaleza, sino también a la sociedad. Puso al descubierto el carácter material condicionado del proceso histórico-social.

En este contexto, el materialismo histórico permite analizar la educación capitalista desde las contradicciones que le subyacen; es decir, el proceso de explotación bajo el disfraz del progreso técnico y científico. Dentro desde la escuela se dan los mecanismos de selección y promoción social, bajo la idea de que la “preparación del proletariado” es la llave para incorporarse al estatus de la clase dominante.

Marx plantea dos aspectos de la teoría de la ideología: la división del trabajo y las relaciones de clase. Esto abarca de un modo inmediato a la educación, pues la escuela es un instrumento utilizado por la clase dominante para fortalecer su poder mediante la transmisión de su ideología a las clases dominadas.

Vasconi (1984) señala que

“el síndrome ideológico ‘modernizante’, corresponde sin duda a los intereses objetivos de la dominación imperialista, de la gran burguesía local asociada a él y de los sectores de la burocracia-tecnocrática, civil y militar. (...) Los elementos principales del síndrome modernizante en la universidad están constituidos por la ‘racionalización’ (administrativa), la ‘despolitización’ de los procesos universitarios y la ‘tecnificación’ de la problemática, todos contribuyendo al logro de una mayor ‘eficiencia’ del Aparato Universitario. ¿Eficiencia para qué? Naturalmente para que la universidad contribuya mejor a la reproducción de las condiciones generadas por el desarrollo del capitalismo dependiente en la fase de la nueva división internacional del trabajo y de implantación y desarrollo de la gran empresa capitalista monopólica. (...) En su forma más elaborada el síndrome modernizante se expresa en el ‘cientificismo’ (postulación de una ‘neutralidad’ de la ciencia frente a la lucha de clases –cuya vigencia histórica se niega– a los procesos sociopolíticos en general) entre otros” (p. 222).

Para Marx, la división del trabajo en el capitalismo se traduce esencialmente en la separación del trabajo industrial y comercial con respecto al trabajo agrícola y, con ello, en la separación del campo y la ciudad:

“Si nos atenemos al trabajo mismo, se puede denominar división del trabajo en general al desdoblamiento de la producción social en sus géneros, como la agricultura, industria, etc.; división del trabajo en particular, al desglosamiento de esos géneros de la producción en especies y subespecies; y división del trabajo en singular a la que opera dentro de un mismo taller. La división del trabajo tiene su punto de partida en la separación de las profesiones más diversas y prosigue hasta esa división en la cual varios trabajadores se distribuyen en la confección de un mismo producto” (Marx, 1867/1990; p. 427).

Esta división del trabajo lleva de manera implícita el establecimiento de relaciones de dominio de clase, apareciendo en consecuencia contradicciones y conflictos entre la clase dominante y la clase dominada.

En la sociedad burguesa o capitalista resulta evidente el doble significado de la palabra educación: educación como un proceso de adaptación a las relaciones existentes, adaptación que asegura a los hijos de la clase dominante las ventajas y privilegios de

su clase, y “adapta” a los hijos de la clase oprimida a las condiciones de explotación de su existencia.

En la sociedad capitalista, la escuela pública atiende a los miembros de las clases subalternas desarrollando en ellos habilidades que el régimen requiere en cuanto a utilización de fuerza de trabajo; es decir, desarrolla en los individuos las actitudes y conocimientos requeridos para hacer de él un vendedor de fuerza de trabajo. Entre estas actitudes se cuentan la sumisión, el “sentido de responsabilidad”, el culto al esfuerzo individual, la competencia con sus compañeros, los deseos de superación. El contenido y la forma de la enseñanza no busca la formación de dirigentes sociales o de hombres superiores, se orienta a la formación de individuos que satisfagan el mercado de trabajo. Esto actualmente se refleja con claridad en la postura de muchas de nuestras Instituciones.

Dado el enfoque de la clase dominante, la escuela transmite contenidos “educativos” que poco o nada le serán de utilidad al alumno en su formación personal. Por ejemplo, como lo señala Gálvez (1976), actualmente a los alumnos de quinto y sexto grado de primaria se les enseña a identificar las partes y funciones de la célula ¿Para qué si solamente 5 alumnos terminan algún tipo de educación superior? La alternativa es pugnar porque en las escuelas se cambie a un enfoque pedagógico que corresponda a los intereses y aspiraciones del proletariado.

En la *Tercera Tesis de Marx sobre Feuerbach* se plantea una idea esencial sobre la educación:

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por tanto, los hombres modificados son productos de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado” (Marx y Engels, 1985, T. I; p. 6).

Para Marx (1970) la educación nueva requiere cambiar su carácter y arrancar la influencia de la clase dominante. Precisamente a partir de ello surgirá una manera diferente de formar hombres nuevos como parte del cambio social. Engels (1952) agrega que la educación socialista o proletaria

“permitirá a los jóvenes participar rápidamente en todo el sistema de producción, pondrá las necesarias premisas para que puedan trasladarse de una rama industrial a otra, cada uno según las necesidades de la sociedad o sus aptitudes (p. 376)”

Por ello, la unión de instrucción y producción, trabajo intelectual y manual, acción, teoría y práctica se basan en conseguir una educación integral o polivalente. Ello supone, necesariamente, la superación de la dicotomía clásica entre enseñanza académica, que tiende a formar a los alumnos de manera abstracta conceptos y teorías, y la enseñanza técnico-profesional, orientada hacia la simple ejecución de actividades manuales.

Marx coloca al trabajo y al mundo de la producción en el centro de todos sus planteamientos, incluidos los que hace de la educación y la escuela. En el trabajo el hombre adquiere conciencia tanto de sus relaciones con el medio ambiente como de los otros hombres que participan en la producción. La actividad del hombre es la praxis<sup>1</sup> o el trabajo:

“El trabajo es la fuente de toda riqueza y de toda cultura, como el trabajo útil sólo es posible dentro de la sociedad y a través de ella, el fruto íntegro del trabajo pertenece por igual derecho a todos los miembros de la sociedad” (Marx, 1875/ 1979; p. 9).

## Planteamientos educativos

Para Marx (1848/1970), la actividad educativa debe estar centrada en una educación social, por lo cual considera que en la sociedad socialista la educación debe ser: pública y gratuita para todos los niños; propone la abolición del trabajo infantil en las fábricas tal como se practica hoy; en su lugar, la escuela debe tener un régimen de educación combinado con la producción natural.

El programa educativo esbozado por Marx en la *Crítica del Programa de Gotha* (1979; pp. 32 y 35) propone:

1. Educación popular
2. Prohibición del trabajo infantil
3. La combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual

---

<sup>1</sup> praxis: movimiento histórico de la humanidad en cuanto este íntimamente iluminado por la conciencia o es consciente de sí mismo (Kwant, 1967; p. 79).

4. Contenidos: deben abarcar lo mental, físico, tecnológica y politécnica, que instruya sobre los principios generales de educación y que inicie con el manejo elemental de la industria (Palacios, 1984; p.346).

La educación popular significa que la instrucción sea gratuita y obligatoria para todos. Con ello, el Estado se responsabiliza de garantizar los recursos de las escuelas públicas, del personal y de las materias de enseñanza que deben substraerse de toda influencia de la Iglesia.

La distribución de la jornada del trabajo escolar, Marx (1985) la divide en 3 clases:

“la primera comprende de 9 a 12 años de edad, la segunda de 12 a 15 años, y la tercera de 16 a 17 años. Proponemos que la ley restrinja el trabajo de los niños de la primera clase a dos horas en todos los tipos de talleres o a domicilio; la duración del trabajo para la segunda en cuatro horas, y para los de la tercera en seis... haciendo un intervalo de una hora, como mínimo, para comer o descansar” (p. 82).

Asimismo, Marx (1985) plantea los tres aspectos generales que debe incluir la educación: primero, educación mental; segundo, educación física, como la que se da en los gimnasios y mediante los ejercicios militares; tercero, educación tecnológica, que da a conocer los principios generales de todos los procesos de la producción e inicia, a la vez, al niño y al joven en el manejo de los instrumentos elementales de las industrias.

La educación socialista exige, por lo tanto, la participación de niños y jóvenes en el proceso de producción, teniendo en cuenta que, la producción supone la unidad de la actividad material e intelectual. Según la paráfrasis de Dietrich, la actividad productiva constituye un proceso determinado a nivel intelectual, pero siempre sobre la base de un desarrollo material que posee sus propias leyes. Cuando Marx y Engels hablan de educación y trabajo, debe entenderse como actividad productiva socialmente útil.

El fundamento de la pedagogía socialista plantea que la enseñanza intelectualizada debe sustituirse por una pedagogía de trabajo, solo el trabajo social puede volver a humanizar al hombre deshumanizado.

La educación socialista pretende formar un hombre nuevo, transformar sus hábitos y sus estructuras mentales con una nueva visión del mundo, por ello se impulsa siempre el contacto con la realidad social.

Desde el punto de vista marxista, los conceptos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje podrían plantearse de la siguiente manera:

- a) *Aprendizaje*: relación cognoscente, activa, que toma al individuo en su especificidad histórico social. Todas las acciones humanas van a tener un significado histórico, aunque en ese momento no se tenga una conciencia plena de su significado al realizarla. Por ello, el aprendizaje está determinado por las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas que reflejan la clase social a la que pertenece un individuo. Se basa en el práctica social, en la participación en las luchas populares, en las luchas por la producción y experimentación científica.
- b) *Enseñanza*: promoción del trabajo productivo de los educandos
- c) *Docente*: activador del desarrollo social y cultural en el contexto que se desempeñe
- d) *Alumno*: sujeto activo. Colabora en la construcción de una sociedad humana.

Hablar de formación docente es un campo muy amplio al que Marx en sus escritos no hizo referencia de manera directa. Sin embargo, cuando señala que “el educador necesita ser educado” demuestra que también fue una de sus preocupaciones.

Considerando lo expresado por Marx en la *Tercera tesis sobre Feuerbach*, podemos observar que si bien son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado, encontramos, que en un momento histórico determinado, al imperar un modo de producción impone su dominio en las relaciones de producción, así como también lo hace en el resto de las superestructuras, tanto jurídico-políticas, como ideológicas, entre las que encontramos a la educación. En un momento histórico determinado el ideal de formación responde a las condiciones histórico-sociales.

## Conclusiones

Tratar de examinar el pensamiento de Marx es una tarea compleja, más aún cuando se intenta establecer un análisis de su pensamiento en relación con la educación. La creación del materialismo histórico significó un cambio en el desarrollo del pensamiento social. Puso al descubierto el carácter material condicionado del proceso histórico-social.

En el contexto del materialismo histórico, la enseñanza intelectualizada abstracta típica de la escuela capitalista debe sustituirse por una pedagogía de trabajo, solo el trabajo social puede volver a humanizar al hombre deshumanizado.

La educación ha sido un instrumento para fortalecer el poder de la clase dominante en la sociedad capitalista. Por ello, es necesario cambiar la esencia del pensamiento pedagógico para proporcionar armas intelectuales a favor del proletariado.

La actividad educativa alternativa debe ser una educación social con la participación de niños y jóvenes en el proceso de producción, teniendo en cuenta que la producción supone la unidad de la actividad material e intelectual. Cuando Marx y Engels hablan de educación y trabajo, esto debe entenderse como actividad productiva socialmente útil.

El punto central alrededor del cual gira el pensamiento pedagógico y educativo en Marx es precisamente la actividad revolucionaria. La educación es un instrumento poderoso de transformación social.

Marx explica a los cambios educativos como cambios sociales, al no seguir reproduciendo la conciencia dominante; por ello, la educación tiene una gran potencialidad como vía para la transformación social. En este sentido, podemos observar la influencia del pensamiento filosófico de Marx en diversos pensadores de la educación.

Por ejemplo, Vygotski tuvo una amplia formación filosófica en el enfoque de Marx: reconoció la importancia de la dialéctica materialista y ponderó las aportaciones de Marx, Hegel y de Engels. Intentó explicar el problema del conocimiento y del desarrollo psicológico a través del marxismo. Las obras de otros destacados teóricos de la educación y la pedagogía como Freinet y Freire –entre muchos otros– también están sustentadas en la concepción filosófica de Marx.

## Bibliografía

Chateau, J. (1985). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México.

Engels, F. (1980). *Anti-Duhring*. Ediciones de Cultura Popular, México.

Engels, F. (1968). *Para leer El Capital*. Enlace Grijalbo, México.

Gutiérrez Sáenz, R. (1971). *Historia de las Doctrinas Filosóficas*. Esfinge, México.

Krupskaya, Nadezhda (1986). *La educación laboral y la enseñanza*. Progreso, Moscú.

Kwant, R. C. (1967) *La filosofía de Carlos Marx*. Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires.

Luporini, C. (1979) "Dialéctica Marxista e historicismo". En: Varios autores. *El concepto de formación económico-social*. Siglo XXI, México.

Marx, C. (1979). *Crítica del Programa de Gotha*. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín.

Marx, C. (1990). *El Capital*. Tomo 1/ Vol. 1, 2, 3. Siglo XXI, México.

Marx, C. (1946). *El Capital. Crítica de la Economía política III*. Fondo de Cultura Económica. México.

Marx, C. y Engels, F. (1970). *Manifiesto del Partido Comunista y otros escritos políticos*. Grijalbo, México.

Marx, C. (1974). *El método en la economía política*. Grijalbo, Madrid.

Marx, C. y Engels, F. (1985). *Antología de la economía política*. Ediciones de Cultura Popular, México.

Marx, C. y Engels, F. (1962) *La Sagrada Familia y otros escritos*. Grijalbo, México.

Marx, C. y Engels, F. (1985). *Obras escogidas T I, II, y III*. Quinto Sol, México.

Mehring, F. *Carlos Marx, historia de su vida*. Colección Enlace Grijalbo, México.

Palacios, J. (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia, Barcelona.

Ponce, A. (1986). *Educación y lucha de clases*. Editores Unidos, México.

Suchodolski, B. (1965). *Teoría marxista de la educación*. Grijalbo, México.

Vasconi, T. y otros (1984). *La educación Burguesa*. Nueva imagen, México

## Biografía de Carlos Marx

Nació el 5 de mayo de 1818 en Treveris, Renania. De familia religiosa judía. En 1843 contrajo matrimonio con Jenny Von Westphalen. Se trasladó a París donde conoció a Friederich Engels.

Anduvo de país en país, pues lo expulsaban por sus ideas políticas y sociales. Se estableció en Londres, donde murió en 1883.

Estudió Derecho en Bonn y Berlín en 1841. Se Doctoró en filosofía en Jena con la tesis: *Diferencia entre las filosofías de Demócrito y Epicuro*. Editó una revista: *La gaceta renana*. Fue político, filósofo y economista.

Entre sus principales obras pueden mencionarse las siguientes:

1843 *Crítica a la Filosofía del Derecho de Hegel*.

1845 *La Sagrada Familia*: estudios sobre Feurbach, Bruno Bauer y Stirner (junto con Engels).

1845 *Tesis sobre Feuerbach*

1846 *La Ideología Alemana*

1847 *Filosofía de la miseria*

1848 *Manifiesto del partido comunista*

1857 *Contribución a la crítica de la economía política*.

1867 *El Capital* que se publicó en tres partes en tiempos distintos: la primera la publicó él mismo, la segunda Engels en 1885, y la tercera después de la muerte de ambos en 1895.

Marx tuvo influencia importante de Hegel, de él tomo el método dialéctico aplicado a la materia y no al espíritu, así como de Feuerbach asimila el materialismo ateo, y de Saint Simon y Prudhon recupera las ideas económicas.

Lenin decía que la doctrina de Marx apareció como continuación directa e inmediata de las doctrinas de los más grandes representantes del siglo XIX: la filosofía alemana, la economía política inglesa y el socialismo francés.



---

## Capítulo 4

---

# El advenir de la educación: entre la construcción del "sí mismo propio" y "el uno" planteados por Heidegger

Fabiola Hernández Aguirre

*Cuando el no ser queda en suspenso  
se abre la vida ese paréntesis  
Con un vagido universal de hambre  
Somos hambrientos desde el vamos  
Y lo seremos hasta el vámonos  
Después de mucho descubrir  
Y brevemente amar y acostumbrarnos  
A la fallida eternidad*

*la vida se clausura en vida  
la vida ese paréntesis  
también se cierra incurre  
en un vagido universal  
el último.  
y entonces sólo entonces  
el no ser sigue para siempre*

Mario Benedetti

Las vicisitudes del pasado siglo no lograron enterrar la capacidad de asombro de muchos de los que aún tenemos la suerte de participar en la construcción de la historia de este nuevo siglo. Aún nos maravillan éxitos científicos que a mediados del siglo XX pertenecían a la ciencia-ficción; caminar por la superficie de Marte gracias a un sofisticado equipo robotizado, descifrar el código genético humano y la clonación, son sólo tres de los enormes logros de la razón humana que nos permite enorgullecernos de nuestra especie.

Sin embargo, el orgullo contrasta con los 1300 millones de personas que según informes de la ONU viven en la pobreza; este mismo organismo declara que existen 500 millones de niños sin escuela, 1000 millones de desempleados y 700 millones que están clasificados como subempleados. Ante los avances espectaculares de la medicina, cada año 13 millones de niños mueren de enfermedades que se podrían prevenir fácilmente y de desnutrición. Incluso en la superpotencia capitalista, los Estados Unidos, cada 35 minutos muere un niño por causas relacionadas con la pobreza.

Además, los jóvenes de este nuevo milenio enfrentan una terrible incertidumbre acerca de su futuro; entre otros motivos de angustia nos encontramos con que incluso en los países "centrales" el desempleo en este sector de la población va en aumento: en 1992 presentó un 14% en los Estados Unidos, 15% en Reino Unido, 33% en Italia y 34% en España.<sup>1</sup>

Si centramos nuestra atención en México, el panorama no es nada alentador: a los 53 millones de personas en pobreza extrema que contrastan con las 12 familias multimillonarias, hay que añadir que

"el 26.3 por ciento de la población total presenta problemas de salud derivados de una alimentación precaria; en 1998 la contención salarial había erosionado el 70 por ciento del poder adquisitivo de los trabajadores y no habrá recuperación ni siquiera en 30 años; en ese mismo periodo, sumaba mil 376 millones de pesos la disminución del gasto social, por lo que quedan más de dos millones de indigentes sin posibilidad de acceder a programas de asistencia social" (Arteaga, citado en CIMAC, 2001).

Dichas condiciones se agravan si consideramos que en 2001

"el saldo de la deuda externa se ubicó en 81 mil 602.2 millones de dólares" (*Ibid*)

Esto se convierte en uno de los elementos que acentúan y eternizan las relaciones de dependencia estructural de nuestro país.

En el ámbito educativo la situación no es mejor: el 28.2% de nuestra población se encuentra sin instrucción alguna o con primaria incompleta, mientras que sólo el 51.8% tiene oportunidad de trascender la educación primaria (INEGI, 2000).

Afortunadamente aún no perdemos la capacidad de asombro y gracias a ella es posible dimensionar la magnitud de la situación que nos toca vivir y percatarnos de la

---

<sup>1</sup> Fuente: Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana (1998).

necesidad de encontrar nuevos caminos, nuevas alternativas que cierren la brecha entre los contrastes de esta nuestra llamada aldea global.

Estos fríos datos estadísticos pueden hacernos olvidar que hablamos de la lucha y el sufrimiento de millones de personas y que, para hacer frente a la desigualdad y contradicciones de este mundo, se hace necesaria la participación desde diferentes ámbitos de la acción humana. Este trabajo pretende aportar una reflexión que genere nuevas preguntas en el campo de la educación considerado como una vía para la construcción de alternativas.

¿Por qué referirnos una vez más a la educación ante la dimensión de los problemas señalados? Porque, como dice Murueta (1996), la educación “constituye un proceso fundamental que es necesario atender para comprender y *dirigir* la transformación histórica” (cursivas mías).

A pesar de que grandes filósofos, sociólogos y psicólogos hayan reflexionado en torno al significado, papel y características de la educación, la trascendencia histórica de esta actividad humana genera la necesidad de resignificarla desde todos los ángulos posibles.

El presente capítulo se centrará en analizar cuál es el sentido de la educación, aspecto que nos remite directamente al ámbito filosófico. Para el logro de este fin utilizaremos como guía la profundidad del pensamiento de uno de los grandes filósofos alemanes: Martin Heidegger.

¿Por qué remitirnos a un autor cuya obra cumbre, *El ser y el tiempo* (eje central de nuestras reflexiones), no dedica un solo párrafo a la educación? Son varias las razones: en primer lugar porque el manejo especial del lenguaje en *El ser y el tiempo* (en adelante *ST*), así como la complejidad de las reflexiones contenidas en esta obra, nos llevan a pensar que su propuesta no ha sido lo suficientemente comprendida, valorada y difundida. Además, al tener implicaciones fundamentales para la comprensión ontológica del ser del “ser ahí” (el ente que somos en cada caso nosotros mismos), pueden derivarse repercusiones significativas para comprender el ser del educador y del educando.

En segundo lugar Heidegger ha sido catalogado como un exacerbado nihilista y, por tanto, sin posibilidad de generar, a través de su pensamiento, alternativas para las contradicciones de nuestra existencia; sin embargo su ontología presenta indirectamente planteamientos dialécticos que pueden ser fundamentales en la construcción de nuevos caminos.

El propio Heidegger plantea que la propuesta presentada en *ST* es propedéutica, preparatoria para una ontología del Ser en general, lo cual nos permite rescatar la lógica de su pensamiento como vía para dar cuenta del ser de la educación.

Por último, este gran filósofo a lo largo de toda su obra presenta una severa crítica a la sociedad moderna, e incluso ha asegurado que ésta última durante siglos ha actuado demasiado y pensado muy poco.

Así pues, aceptemos esta llamada de atención y pensemos un poco en torno al sentido del ser de la educación, a la que anticipadamente consideramos como una vía para la construcción de un mundo mejor.

### *El “ser ahí” y el ser de la educación*

El objetivo central de *ST* es la aprehensión del ser, la construcción de la ontología del ser en general. La primera crítica presente en *ST* es el señalamiento de que la filosofía se había olvidado de la pregunta ontológica por el ser y, en este sentido, Heidegger plantea una polémica distinción: ente y ser. En diversas propuestas filosóficas anteriores a Heidegger, el ser y ente aparecían prácticamente como sinónimos, o por lo menos la distinción entre ambos es insignificante; tal es el caso de la ontología clásica griega.

Para el caso que nos ocupa el ente se refiere a lo que el fenómeno es, mientras que el ser está referido a la existencia del mismo. Ahora bien, la noción de existencia está vinculada directamente al protagonista de esta obra que es un ser en particular, esto es: el *Dasein*, el “estar en algo”, “realidad de verdad”, “el humano estar”, que José Gaos nos ha traducido como “ser ahí”.

¿Qué es el “ser ahí”?

“Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la posibilidad de ser, del preguntar” (*ST*; p. 17).

La preocupación fundamental de Heidegger es la existencia humana, pues la ontología del “ser ahí” es “propedéutica” para la ontología general, porque el único ser que puede preguntarse por el ser es precisamente el “ser ahí”. El ser humano no sólo se limita a cuestionar el mundo que le rodea, sino que ante todo se pregunta por su propia existencia. Si la existencia está vinculada directamente a la existencia del “ser

ahí”, es decir a la manera en cómo los hombres tenemos conciencia de los fenómenos (y de nosotros mismos), y en esa medida nos preguntamos por ellos, entonces no hay ente sin ser.

Si bien es cierto que Heidegger plantea la existencia de fenómenos independientes de la conciencia humana (que de hecho son los entes), también es cierto que la existencia de los mismos está mediada por la presencia del “ser ahí”: Heidegger olvida que, precisamente, en el simple hecho de que denominemos entes a los fenómenos, el “ser ahí” ya está presente y, por tanto, la diferencia entre ente y ser se diluye.

A pesar de esta observación, el interés fundamental de Heidegger por dar cuenta de la estructura de la existencia, en general, y de la existencia de “ser ahí”, en particular, es fascinante; de hecho nos da cuenta precisamente de un mundo que no puede ser comprendido más que a través de la acción humana, proporcionando por tanto elementos fundamentales para la reflexión en diversos campos y, específicamente, en el educativo.

Dice Heidegger (*ST*):

“El ‘ser ahí’ es un ente que no se limita a ponerse delante entre otros entes. Es, antes bien, un ente ónticamente señalado porque en su ser le va este su ser. A esta constitución del ser del ‘ser ahí’ es inherente, pues, tener el ‘ser ahí’, en su ‘ser relativamente a este su ser’, una ‘relación de ser’” (p. 21).

¿Por qué le va su ser en su ser? Porque al cuestionarse por su propia existencia le otorga ya una dirección a la misma, de tal suerte que el sentido que se le otorgue al ser pone en juego el desarrollo mismo de la vida.

El “ser ahí” presenta otra característica fundamental: es una posibilidad, la posibilidad de “ser sí mismo propio” o de perderse en “el uno”, en la impersonalidad genérica. El “ser sí mismo”, no es sólo un proceso conceptual (racional) sino que va más allá de la sola conciencia de su existencia:

“Sin duda el ‘ser ahí’ es ónticamente no sólo algo cercano o incluso lo más cercano – nosotros somos en cada caso él. A pesar de ello, o justo por ello, es ontológicamente lo más lejano” (*ST*; p. 25).

Esta dificultad que encuentra el “ser ahí” para poder “ser sí mismo”, a pesar de que su ser es lo más cercano, nos remite a un cuestionamiento central ¿realmente el ser humano tiene un sentido? ¿Si no nos comprendemos como ser no podemos comprender al resto de los seres?

Para Heidegger, el sentido del “ser ahí” radica precisamente en la tarea de construirse, de ser auténtico, de lograr “ser sí mismo” o incluso la posibilidad de perderse:

“Si reservamos (...) el título de ontología para preguntar en forma explícitamente teórica por el sentido de los entes, hay que designar este ‘ser ontológico’ del ‘ser ahí’ como ‘preontológico’” (*ST*; p. 22).

El autor de *ST* se planteó un objetivo monumental: encontrar el sentido del ser en general; pero para encontrarlo es necesario dar cuenta primero del sentido del “ser ahí”, ya que sólo en la medida que este ser se construye a sí mismo, es posible la comprensión del resto de los seres. Es por ello que Heidegger inicia con la exégesis del ser del “ser ahí” y lo cataloga como la condición previa para la ontología en general.

El “ser ahí” también puede perderse en la cotidianidad concretizada en la impersonalidad del “uno” (que es cualquiera y a la vez nadie), que se convierte en el horizonte bajo el cual los sujetos interpretan, “ven” o “no ven”, etiquetan y existen. Sin embargo, esta existencia se pierde en la niebla de la impersonalidad y en la pérdida del propio ser.

Heidegger no logra ver que finalmente la posibilidad que tiene el “ser ahí” de construirse a sí mismo, y de comprender su existencia, parte de la cotidianidad misma y, por tanto, la negación de la cotidianidad como condición para el encuentro del “ser ahí” forma parte de su propia aceptación. No obstante, la visión de este autor del encontrarse con una responsabilidad eternamente inacabada, lo cual implica dificultad y un reto, es una propuesta realmente sugestiva.

El “ser ahí” es una construcción (que le permite “ser sí mismo” o perderse), una posibilidad y un continuo devenir (como tarea inconclusa hasta la muerte), y la pregunta misma por su ser se convierte en un elemento sustancial en esta construcción: sólo es posible la construcción del “ser ahí” consigo mismo en la medida en que éste es capaz de cuestionarse por su propia existencia.

Atisbamos ya en esta dicotomía construcción–pérdida y en esta problematización permanente, elementos dialécticos de sumo interés, que posteriormente podrán enlazarse con la labor educativa.

Consideremos ahora una pregunta fundamental: ¿qué es lo que posibilita que el “ser ahí” se encuentre a sí mismo o se pierda en el “uno”? Heidegger analiza y nos expone a un “ser ahí” abstracto, incluso ahistórico, en el cual encontrarse o perderse es una decisión individual basada en el libre albedrío. El autor de *ST* no considera que el

individuo, “el ser ahí”, es producto de condiciones sociales e históricas concretas, como ha sido planteado por Marx en la *VI Tesis sobre Feuerbach* (1845):

“La esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales”.

Así, la construcción o pérdida del “ser ahí” no es una decisión estrictamente individual, sino que se convierte en un producto social.

Ahora bien, ¿qué relación existe entre el sentido del “ser ahí” y el sentido del ser de la educación? Es precisamente el planteamiento de que la construcción del “ser ahí” no es una decisión individual, sino un producto social, lo que nos permite vincular las propuestas de *ST* con la acción educativa.

Si el sentido del “ser ahí” implica la posibilidad de “ser sí mismo” o la pérdida en la impersonalidad del uno. Entonces el sentido de la educación estriba en ser una de las acciones sociales fundamentales que propicia una determinada posibilidad en la construcción del “ser ahí”. Una posibilidad alternativa de la educación debería estar encaminada básicamente a promover que el “se ahí” pueda “ser sí mismo”.

Este hecho que a primera vista sería obvio, ya que el descubrimiento del mundo desde nuestro nacimiento está mediado por la experiencia de los otros en el acto educativo, no lo es tanto si revisamos en términos generales el papel de la educación en nuestras sociedades.

Durante la infancia la educación que inicia en la familia y se extiende a la instrucción escolar, está básicamente encaminada a la transmisión–apropiación de actitudes–comportamiento, habilidades y valores que el grupo considera importantes, de tal suerte que la educación se convierte en el instrumento por antonomasia del proceso de socialización. Sin embargo, dentro de dicho proceso el descubrimiento de “sí mismo” no es considerado en términos generales como una prioridad (dicho descubrimiento se reduce en los primeros años al conocimiento del cuerpo del niño).

En general la habilidad de los infantes para generar preguntas (que tienen que ver directamente con el descubrimiento de su mundo) no es estimulada, e incluso es aplastada por una disciplina exacerbada y/o por condiciones sociales específicas (desintegración familiar, violencia intrafamiliar, problemas de comunicación) que impiden una interrelación entre adultos y niños que estimule el afecto y la autoestima de estos últimos, lo cual es un elemento básico para la construcción del “ser sí mismo”.

De tal suerte que esta capacidad para cuestionar no sólo no se estimula como una herramienta básica para el conocimiento del mundo que rodea al niño, sino que ni siquiera se piensa en la posibilidad de que desde temprana edad (dado que aún no posee el pensamiento abstracto) el niño pueda ser capaz de reflexionar en torno a cuestiones básicas de su propia existencia.

En la adolescencia, en la mayoría de los casos, esa capacidad de cuestionamiento infantil ya ha sido “aplastada”; la familia (cuando el adolescente tiene la suerte de tenerla) está especialmente preocupada por controlar a ese ser extraño en el que se ha convertido el no–niño, no–adulto, y en tratar de convencerlo de que todo lo que haga o no haga en el presente será fundamental para el futuro. En la escuela se generan dos preocupaciones centrales: el control y la transmisión de habilidades que permitan la construcción de un “buen adulto productivo”. Ni la familia ni la escuela dan cuenta de que es precisamente en la adolescencia cuando el individuo se cuestiona de manera más intensa por su propia existencia. Esta construcción de la identidad durante este periodo determina que el “¿quién soy?”, “¿a dónde voy?”, “¿qué hago?”, o el “¿qué voy a hacer?”, se conviertan en preguntas que continuamente angustian a nuestros jóvenes, y las dificultades en la construcción de las respuestas (dado el contexto adverso al que regularmente se enfrentan) pueden generar estados de crisis agudas.

Ni la familia, y aún menos la escuela, han sido capaces de convertirse en instituciones que propicien ese encuentro necesario del individuo, provocando de esta manera que la adolescencia sea regularmente considerada como un mal necesario que se solucionará con el tiempo.

Se considera que el adulto, al llegar a una etapa de madurez, ya ha logrado encontrarse y, por tanto, “ya está formado”, razón por la cual la instrucción escolar (en el caso en el que el adulto se encuentre en ella) se centra especialmente en proporcionar las competencias necesarias para que sea funcional y productivo en el mundo laboral. Ni la educación técnica, ni la educación superior tienen contemplada una formación que posibilite al sujeto cuestionarse por su ser<sup>1</sup> y, mucho menos, proporcionarle herramientas que le permitan encontrarse. La formación en estos niveles educativos se ha centrado en una visión eminentemente instrumental, que nada tiene que ver con el encuentro del “ser ahí” consigo mismo.

Si consideramos que el encuentro del “ser ahí” consigo mismo, además de ser un proceso social y un continuo devenir, es un reto permanente que está presente a lo largo de la vida del sujeto, nos encontramos con la necesidad de que los individuos

---

<sup>1</sup> Algunos casos en la formación de psicólogos y filósofos puedan considerarse importantes excepciones.

sean capaces de cuestionarse a sí mismos desde la infancia hasta el momento de la muerte y de que, además, este proceso pueda ser construido y acompañado por la familia y la escuela.

Dada la forma hegemónica en la que la educación se ha desarrollado, Heidegger plantearía que en lugar de que la misma pudiese ser una herramienta que posibilite la construcción del encuentro del “ser ahí”, se ha convertido en un instrumento a través del cual

“Todo lo original es aplanado, como cosa sabida ha largo tiempo (...) (se) desemboza una nueva tendencia del ‘ser ahí’, que llamamos el ‘aplanamiento’ de todas las posibilidades del ser” (ST; p. 144).

La educación se ha convertido en un instrumento de la cotidianidad que ha provocado que muchos se pierdan esencialmente en la impersonalidad del “uno”, de lo que es aceptado por todos y por nadie, pero que pocos son capaces de cuestionar por qué es así y no de otra manera.

Esta construcción del “ser ahí” como posibilidad (en la que se ha señalado a la educación como precondition) tiene su concreción en una de las categorías más interesantes de ST: la *cura*.

## *Cura, educación y acción humana*

La Cura, según Heidegger, es lo que define el ser del “ser ahí”:

“La estructura de la cura quedó resumida en la fórmula existencial ‘pre-ser-se-ya’ en (un mundo) (...) El pre-ser-se se presentaba como ‘aún no’. Pero caracterizado en el sentido de la falta de algo se desembozó la consideración genuinamente existencial como un ‘ser relativamente al fin’ que es cada ‘ser ahí’ en el fondo de su ser (...) Este estado encierra en sí un ‘poder total y propio’ del ‘ser ahí’” (ST; p. 344).

Este proyecto inconcluso que implica la cura es posiblemente el elemento más rico en el encuentro del “ser ahí” consigo mismo. ¿Cuándo podemos decir que ya hemos logrado ser nosotros mismos? Nunca terminamos de ser nosotros mismos. Sin embargo, la cura es la concreción de la posibilidad del ser, ya que ella no solo implica la reflexión en torno a la existencia, sino que nos remite al poder ser total y propio del “ser ahí”: la acción.

La acción enmarcada en este ser, y al mismo tiempo no ser del “ser ahí”, es lo que posiblemente acerca más a la cura con la categoría que acertadamente señala Murueta (2002): la *Praxis*. Dice:

“En la perspectiva de la *Teoría de la praxis*, podemos analizar al menos dos momentos posibles en el ‘proceso’ de la ‘cura’ que se dan en el ‘curarse de’ (praxis):

“Primero: El ‘ser ahí’ del proyecto en el yecto-proyectarse (pre-ser- se).

“Segundo: El ‘ser ahí’ del realizar el proyecto, que ahora es yecto, y que, desde luego, implica un nuevo ‘proyectarse’.

“El primer momento refiere lo que Heidegger identifica como ‘querer’, ‘desear’, ‘impulso’ o ‘inclinación’, que para él son derivados con ‘ontológica necesidad’ de la cura. Ciertamente, en los seres humanos, solo se puede querer o ‘inclinarse’ hacia algo dentro de la ‘comprensión’, en la ‘significatividad’. Y la ‘comprensión’ (...) se da como producto del ser social (‘ser con otros’)” (p. 108).

La coincidencia señalada entre la cura de Heidegger y la *Teoría de la praxis*, trabajada por Murueta, nos remite a dos aspectos fundamentales:

1. El hecho de que “el ser en el mundo”, que es el “ser ahí”, puede transformar su mundo. Es así como el mundo lleva plasmado al “ser ahí” y viceversa. En esta perspectiva el objeto se subjetiviza y la subjetividad se permea de las características del objeto.
2. Esta acción expresada como *cura* o *praxis* parte de elementos netamente emocionales. El querer ser, el deseo, se convierte entonces en el inicio de la ejecución del proyecto. Este querer ser, este deseo es inherente a la comprensión, porque

“todo comprender significa un estado de ánimo. Todo encontrarse comprende” (ST; p. 363).

Otro aspecto eminentemente emocional que aparece en la propuesta de Heidegger es la angustia. Ésta “singulariza” al “ser ahí” en su más peculiar “ser en el mundo”, que en cuanto comprensor se proyecta sobre posibilidades. Con el “por qué” del angustiarse, abre por ende, la angustia al “ser ahí” en su más peculiar “ser el mundo”, que en cuanto comprensor se proyecta esencialmente sobre posibilidades” (ST; p. 208)

¿Cuál es la razón de la angustia? La condición misma de una existencia temporal y finita (por la conciencia de la muerte), es siempre lo que se encuentra en el fondo del hombre cuando no se haya “distráido” en la cotidianidad de su existencia, en el uno. La angustia se genera ante la inhospitabilidad del mundo, ante las contradicciones que “el ser” ahí debe de enfrentar a lo largo de su existencia.

¿Podemos encontrar nuevamente en Heidegger esa visión totalizadora y dialéctica en la que la angustia es “el motor” (la contradicción) que genera el cuestionamiento (negación) en torno al ser, en función de lo que aún no se es?

¿Cómo vinculamos estos elementos con el sentido de la educación? La problematización en torno al ser del individuo que la familia y especialmente la escuela pueden propiciar podría completarse con ayudar al alumno a construir la certeza de que “tiene el poder” de actuar sobre su propio ser como “ser en el mundo”. Esta acción educativa tiene que considerar la importancia del factor emocional en la cura (praxis), de tal forma que no es suficiente el señalamiento y la denuncia, sino que ésta puede totalizarse mediante la construcción de alternativas que promuevan el compromiso emocional y conceptual del individuo consigo mismo como “ser en el mundo” y “ser con otros”.

Por otra parte, si bien en Heidegger la angustia (dada la certeza de la muerte) se convierte en generadora de acción, consideramos que más que la angustia por la muerte, la educación podría propiciar la angustia por la vida, es decir, incentivar en los sujetos el compromiso con la construcción de una mejor vida colectiva. La angustia no puede entenderse desvinculada de su antítesis: la esperanza. Sin la angustia, la existencia corre el peligro de perderse en lo cotidiano (en el sin sentido) o de parecer colmada y sin posibilidades nuevas de proyectarse. Sin embargo, la esperanza también posibilita la existencia, ya que sin ella existe el peligro del hundimiento porque no existe sentido alguno para generar proyectos.

Se torna fundamental que la acción educativa haga posible que los sujetos se percaten del “poder” de proyección y acción que como colectividad poseen, ya que esta es la única forma de generar alternativas para la construcción de un mundo mejor para cada uno y para todos.

El poder ser del “ser ahí”, la cura, se convierte en la constitución concreta de la existencia, la cual está enmarcada en lo que para Heidegger es el fundamento ontológico de la estructura existencial del “ser ahí”: la *temporalidad*.

## Temporalidad y Educación

El “ser ahí” no es sólo un ser capaz de cuestionar, es, ante todo, un ser en el tiempo. Sin embargo no es un tiempo externo al ser humano<sup>1</sup> lo que le interesa a Heidegger,

---

<sup>1</sup> Tendríamos que preguntarnos si es posible la existencia de un tiempo externo al ser humano.

no un ente, sino la forma específica en que el hombre percibe y vive su tiempo, es decir, la temporalidad:

“Como sentido del ser del ente que llamamos ‘ser ahí’, se muestra la ‘temporalidad’. (...) El ‘ser ahí’ es en modo de siendo, comprender lo que se dice ‘ser’. Ateniéndonos a esta constitución (...) aquello desde lo cual el ‘ser ahí’ en general comprende e interpreta, aunque no expresamente, lo que dice ‘ser’, es el tiempo. Éste tiene que sacarse a la luz y concebirse como genuino horizonte de toda comprensión y toda interpretación del ser. Para hacerlo evidente así, se ha menester de una explicación original del tiempo como horizonte de la comprensión del ser, partiendo de la temporalidad como el ser del ‘ser ahí’ que comprende el ser.

“El problema ontológico fundamental, de la exégesis del ser en cuanto tal, abarca por ende el poner de manifiesto la ‘temporalidad’ del ser. En la exposición de los problemas de la temporalidad se da por primera vez la respuesta concreta a la pregunta que interroga por el ser” (ST; pp. 27-29).

En el apartado anterior habíamos señalado que el sentido del “ser ahí” radicaba en su propia construcción (en su encuentro o pérdida). ¿Por qué ahora Heidegger señala que el sentido del “ser ahí” es la temporalidad?

La temporalidad como condición para la construcción del horizonte es otra de las grandes aportaciones de Heidegger. Horizonte entendido como el “yo y mi mundo alrededor”, no es sólo el mundo de los hechos (y su secuencia en el tiempo) en cuanto están ahí, sino que se traduce como campo de percepción y de significación de lo real, aquello de lo que puedo percatarme, “lo que me es presente”. De esta manera la temporalidad no sólo es fundamental para la construcción de la identidad del sujeto, sino que además le permite construir su realidad y vivirla. ¿Cómo se genera ese proceso en el que una construcción subjetiva (la temporalidad) construye a su vez la realidad del individuo?

El tiempo humano (temporalidad) está construido con base en el *sido* o lo que para mí *ha sido*, el *presentar* o la existencia actual y el *advenir*, es decir, un correr al encuentro. De estos tres momentos que Heidegger denomina *éc-stasis* de la temporalidad, en la cual si bien es en el presente donde el sujeto puede “evaluar” el *sido*, el *presentar* y el *advenir*, es este último el que presenta una primacía, porque el *sido* ya pasó, carece de dirección, el *presentar* está constantemente convirtiéndose en *sido* y sólo el *advenir* es posible.

Es así como la construcción del proyecto se convierte en el eje central del encuentro del “ser ahí”:

“El advenir tiene una primacía extática de la temporalidad original y propia, aunque la temporalidad no surja de un amontonamiento y secuencia de los éxtasis, sino que en cada acaso se temporaría desde el advenir propio, por modo que adveniramente suda despierta ante todo presente” (ST; pp. 356-357).

Es interesante la trascendencia que Heidegger le otorga al advenir como proyecto y posibilidad del encuentro del “ser ahí” consigo mismo, así como la continua reconstrucción que el sujeto hace de los éxtasis temporales a lo largo de su vida; de ahí la indeterminación del propio proyecto. Sin embargo la pregunta la realiza el sujeto desde su presentar, con base en ello el proyecto se construye con fundamento en las posibilidades que el “recuento” del sido (desde el presente) y el presentar otorga y, por tanto, más que una primacía del advenir, tendríamos que pensar en los éxtasis temporales como una totalidad en el que los tres momentos le permiten al sujeto conformarse a sí mismo a lo largo de su vida.

Por otra parte, si bien en ST está presente el éxtasis temporal como totalidad desde la cual el “ser ahí” construye su existencia, no se dimensiona el hecho de que lo que presente es producto de mi pasado, de mis circunstancias históricas, y que también las circunstancias que generan mi presente se convierten en el horizonte desde el cual el individuo evalúa el sido y proyecta el advenir.

He aquí un nuevo elemento que impacta en el ser de la educación. Si la educación puede convertirse en un elemento clave para el encuentro del “ser ahí” y dicho encuentro nos remite directamente a la temporalidad, entonces el acto educativo tendrá que considerar el éxtasis temporal. Es decir, constituirse en el instrumento, incluso en el pretexto, a través del cual el individuo experimente el éxtasis temporal teniendo en cuenta que el cuestionamiento que el sujeto realiza parte de la manera y la dirección de la pregunta encaminada a evaluar nuestro pasado desde el presente y, por tanto, la proyección del futuro.

Asimismo, dada la trascendencia del pasado que ya hemos señalado, se torna vital el hecho de que principalmente desde la escuela sea revelado y revalorado el sido. No como un producto individual o sólo como propio de una familia en particular, sino sobre todo como proceso histórico social.

He aquí una diferencia sustancial con Heidegger: mientras que para él la historia es producto de la temporalidad en la que los hombres actúan en función de cómo generan un proyecto, el cual es individual y caracterizado por el libre albedrío, hay que concebir a la temporalidad como producto de la historia, porque el cúmulo de representaciones, a través de las cuales interpretamos y actuamos, son producto de relaciones históricamente determinadas. Así, la forma en cómo se vive el éxtasis de

temporalidad es histórico y determinado socialmente por el grupo de pertenencia. Podemos decir entonces que

“la verdadera riqueza espiritual del individuo depende totalmente de la riqueza de sus relaciones sociales” (Marx, 1846).

Si desde la familia y especialmente en la escuela se posibilita desentrañar el pasado como individuo, como grupo, como clase y/o nación, el sido se convierte no sólo en una herramienta que permita comprender el presentar y proyectar el advenir, sino además en el fundamento de la metareflexión, es decir, la posibilidad de evaluar la pertinencia y validez de la direccionalidad del cuestionamiento.

Lo más significativo de este éxtasis temporal (que se constituye como un éxtasis histórico) que fundamenta el sentido del ser es el hecho de que no solamente se queda en una evaluación-proyección del sujeto, sino que se concretiza en la acción del mismo, en la cura.

Sin embargo, la complejidad de la existencia del “ser ahí”, como ser total nos remite al hecho de que en “el ser ahí”, mientras es, falta en cada caso algo que el “puede ser y será” (ST, p. 256). La permanente incompletud del ser nos remite a las innumerables facetas con las que un ser humano conforma su vida, cada una de las cuales deben de ser permanentemente proyectadas y reconstruidas. ¿A qué nivel se encuentra cada una de estas facetas en esa misión del “ser sí mismo”? ¿Es posible que en determinada faceta de la existencia el sujeto esté perdido en la impersonalidad del uno mientras que en otra se enfraque en la responsabilidad de “ser lo que puede ser”? Efectivamente, esta característica del ser del “ser ahí” nos remite no sólo a la complejidad y riqueza de la existencia, sino también a otro elemento sustancial de la existencialidad del “ser ahí: la *conciencia moral*.

Cuando a través de los éxtasis temporales “el ser ahí” proyecta su no ser, *invoca* la posibilidad de serlo así:

“la vocación con que caracterizamos la conciencia es la invocación del ‘uno mismo’ en su ‘mismo’; en cuanto a tal invocación, es la avocación del ‘mismo’ a su ‘poder ser sí mismo’ y con ello un prevocar al ‘ser ahí’ a sus posibilidades” (ST, p. 298).

El *vocar* implica necesariamente la dualidad ser-no ser, y en la contradicción presente entre ambas posibilidades está presente la posibilidad de ser “sí mismo”:

“La vocación viene de mí y sin embargo sobre mí. (...) La conciencia se revela como la vocación de la cura: el vocador es el ‘ser ahí’ que se angustia, ‘en el estado de yecto’

(‘ser ya en...’), por su ‘poder ser’. El invocado es justamente este ‘ser ahí’, avocado a volverse hacia su más peculiar ‘poder ser’ (‘preser se...’). Y avocado es el ‘ser ahí’ por la invocación a salir de la caída en el uno (‘ser-ya-cabe’ el mundo de que se cura). La vocación de la conciencia, es decir, esta misma tiene su posibilidad ontológica en la circunstancia de que ‘el ser ahí’ es, en el fondo de su ser, cura” (ST, pp. 299 y 302).

De este modo, nos encontramos con un último elemento que nos permite reflexionar en torno al ser de la educación, esto es el hecho de que se convierta en un medio de co-comprensión del ser, que genere el ánimo para el cuestionamiento permanente en torno al qué del ser y que, a través de la angustia generada por la pregunta, le permita al sujeto responsabilizarse por su propia construcción, en la cual el individuo pueda comprender que la conciencia, el vocar es un gestarse histórico, producto de las propias relaciones de las que “el ser ahí” es producto y productor. Sólo de esta manera, la pérdida o el logro del “ser sí mismo propio” en las diferentes facetas del individuo a lo largo de su vida, se convertiría en una construcción consciente que además de posibilitar la autocomprensión y autointerpretación, permita generar nuevas posibilidades de comprensión y de interpretación del mundo, para la construcción de alternativas.

## Conclusiones

Se ha planteado ya cómo la razón instrumental, que ha permeado la educación hegemónica hasta nuestros días, sólo ha posibilitado que la mayor parte de los sujetos se pierdan en la niebla de la impersonalidad del “uno”, como condición necesaria para constituirse sólo como agentes productores y consumidores.

Sin embargo, este trabajo pretende generar una alternativa con base en una visión crítica de la ontología de *El ser y el tiempo* de Martin Heidegger. El planteamiento central de esta reflexión estriba en la posibilidad de la educación de convertirse en un medio que promueva el encuentro del sujeto consigo mismo, proceso entretendido con la problematización de la temporalidad colectiva.

Se ha señalado también la posibilidad de que sobre todo la instrucción escolar asuma este papel. ¿Cuál es la razón? La respuesta está en las condiciones sociales en que se desarrolla el proceso educativo en países como el nuestro. Descartando de antemano a los medios masivos de comunicación (cuya influencia es desafortunadamente mucho más eficaz que la instrucción escolar), porque definitivamente su misión no es la de educar, y a la familia, porque tampoco puede cumplir esta tarea, ya que a pesar de

que esta última es la institución sobre la que recae gran parte del acto educativo, actualmente se encuentra en una severa crisis.

Además, es importante considerar que sólo un poco más del 50% de la población de nuestro país tiene la oportunidad de trascender la educación primaria. Si a esto se agregan las condiciones de pobreza en las que viven millones de mexicanos, no es fácil esperar que en esas condiciones los padres de familia propicien que sus hijos y ellos mismos tomen la opción del encontrarse consigo mismos.

Somos los profesionales de la educación los que tenemos que asumir esta responsabilidad; tal tarea no solamente nos compromete a realizar un análisis crítico en torno a las condiciones curriculares en las que se genera la instrucción escolar, sino también a revisar la dirección misma que ha seguido el análisis científico de la educación.

Sería necesario cuestionar y resignificar el papel de la pedagogía, la cual, si bien históricamente se ha centrado en el estudio de la formación de los individuos, ha reducido dicha formación a una visión esencialmente instrumental.

Si como dice Heidegger, “el nivel de una ciencia se determina por su capacidad para experimentar una crisis de sus conceptos fundamentales”. ¿La pedagogía está lista para problematizar sus conceptos fundamentales? ¿Estamos listos para asumir tal responsabilidad? ¿Somos capaces a través del estudio científico de la educación de generar alternativas que permitan la construcción del “ser ahí” como ser sí mismo propio como elemento sustancial del ser de la educación?

Esta problematización tendría que partir de concebir que el “ser sí mismo” o la pérdida del “ser ahí” en la impersonalidad del “uno” implica un compromiso social. El propio profesional de la educación debe aceptar el reto de cuestionarse por su ser, aceptar la angustia y escuchar su conciencia, su vocar, y sobre todo tener presente que el ser se disuelve en el tiempo y las circunstancias que, al condensarse en el ser, se evaporan otra vez.

## Bibliografía

Benedetti, M. (1998). *Inventario II*. Alfaguara, México.

Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.



Gianni, V. (1987). *Introducción a Heidegger*. Gedisa, México.

Marx, C. y Engels, F. (1996). *La Ideología alemana*. Colofón, México.

Marx, C. Y Engels, F. *Obras escogidas*. Progreso, Moscú.

Murueta, M. E. (2002). *Heidegger frente a la teoría de la Praxis*. Ediciones Amapsi, México.

Murueta, M. E. (1996). *Psicología y praxis educativa*. Ediciones Amapsi, México.

Organización de las Naciones Unidas (1998). *Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y República Dominicana*.

CIMAC (2001). *En México aumentó 300% la pobreza durante el periodo 94-2000*. Entrevista a Carlos Arteaga Basurto (Director de la Escuela Nacional de Trabajo Social).

INEGI (2000). *Principales Indicadores Educativos*. INEGI, México

---

## Capítulo 5

---

# La teoría sociocultural de Vygotski: una perspectiva educativa integradora

José Antonio Jerónimo Montes  
María Teresa Barrón Tirado

*La característica distintiva del aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significados: un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es el lenguaje. De ahí que la ontogenia del lenguaje sea al mismo tiempo la ontogenia del aprendizaje*

Halliday

En la actualidad, un análisis realizado desde la perspectiva teórica de Vygotski que vincula lo social con los procesos de aprendizaje, toma gran relevancia; particularmente ante el mundo que nos ha tocado vivir desbocado, dislocado o desanclado, como lo llama Giddens. Esto tiene como base el desenclave de las instituciones sociales, en un mundo diluido y globalizado que provoca consecuencias importantes en distintas comunidades, particularmente en aquellas denominadas “subdesarrolladas” en las cuales las propuestas de *La Ilustración* han pasado sin sentirse y actualmente se encuentran en una transición hacia lo posmoderno sin haber percibido la “modernidad”.

Son éstas algunas de las particularidades que motivan el presente texto y que surgen a partir del interés en la propuesta histórico-cultural o sociocultural, intentando rescatar

la importancia que para Vygotski tuvo el desarrollo que surge de la fusión de las tensiones dialécticas entre filogenia e historia cultural. Lo anterior sin dejar de lado que ese aspecto de su trabajo fue insuficientemente desarrollado en la URSS debido a razones políticas, pero que en etapas posteriores fue continuado en los trabajos de sus colaboradores.

Dicho tópico había pasado desapercibido para la gente interesada en Vygotski en distintas latitudes. Sin embargo, tal parece que esa situación está cambiando con la aparición de un mayor interés por combinar acercamientos culturales y biológicos del desarrollo, los cuales encuentran eco en la psicología del desarrollo y en su vinculación con disciplinas diversas, como la sociología y la antropología, que hacen posible su incorporación al análisis de los procesos educativos contemporáneos.

En el otro extremo tenemos que Vygotski es rutinariamente criticado por descuidar el mundo social que él mismo propone como la fuente de las *funciones psicológicas superiores*, a favor del estudio de diadas en situaciones en gran parte artificiales. Este descuido puede percibirse en varios estudios estadounidenses inspirados por Vygotski; sin embargo, es precisamente esta área donde los investigadores norteamericanos han tratado de remediar lo que ellos consideran como una debilidad en el trabajo de Vygotski. Trabajos como el de Cole acerca del alfabetismo, el de Wertsch que enlaza a Vygotski y Bajtín, así como el de Valsiner, que muestra los vínculos entre Vygotski y los pensadores sociogenéticos de otros países en las primeras décadas de este siglo. Trabajos que intentan rescatar las ideas de Vygotski en ese aspecto.

Asimismo, a Vygotski se le ha tratado como representante científico de gran relevancia en la actualidad, en tanto que el entusiasmo por su trabajo se ha vinculado con una antipatía por las ideas de otros, en especial por aquellos autores que han basado su propuesta educativa soportada en la relación estímulo-respuesta, o que tienden hacia la estandarización y la predominancia social sobre lo individual, así como por aquellas propuestas que giran en torno a la utilización de instrumentos de medición.

Dicha condición ha sido abordada por algunos como una moda, como la necesidad de mantenerse al ritmo de las dinámicas actuales, muchas veces acudiendo al autor y su propuesta sin profundizar y reflexionar respecto de la complejidad de su aportación, cayendo en la estructuración de propuestas orientadas más hacia la forma y no al fondo de la problemática que se desea atender.

No son pocas las propuestas que se construyen en el presente, que con seguridad serán elaboradas en el futuro, y que van desde la educación inicial, hasta la formal e informal, sin dejar de lado aquellas que consideran la modalidad abierta y flexible a

través de la red Internet en la modalidad a distancia. Lo anterior hace pensar sobre si este abordaje emerge como una moda y como tal pasará.

Sin embargo, la corriente histórica –de la cual es producto visible– y el desarrollo de una ciencia de los seres humanos que considera a la historia cultural como parte de la naturaleza humana, parece que permitirán que Vygotski continúe inspirando a los interesados en el ámbito educativo durante mucho tiempo.

En la actualidad se pueden ver dos grandes tendencias en las apropiaciones que se han hecho de Vygotski en el mundo. Una se construye a partir de la mediación semiótica en la formación del pensamiento en sociedad, los mediadores semióticos son primariamente pensados como herramientas, sistemas de símbolos y otros conceptos relacionados. La otra es una tendencia a enfocar la organización social de la actividad, en la cual las personas son los focos de atención y el investigador puede o no concebirlas como elementos mediadores/semióticos. Una investigación que cita a Vygotski, apelando a términos como "comunidad de aprendices" o "comunidades de práctica" ejemplifica esta tendencia. Cada vez más se presentan esfuerzos en distintos contextos que buscan unir estos dos lados de la teoría mediacional de la mente y del desarrollo propuesta por Vygotski.

Existen abordajes distintos entre los especialistas respecto a la interpretación de las ideas de Vygotski, dependiendo de sus propias tradiciones nacionales. Los siguientes son algunos puntos que aspiran a ser temas de discusión dentro de los espacios educativos que hacen esfuerzos por desarrollar propuestas de innovación en la educación.

Una directriz para referir a la teoría del aprendizaje social en la que el medio ambiente (sociedad/cultura) es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores condujo a la crítica de que Vygotski propone un sujeto pasivo. Esta interpretación parece ser incompleta dado que para Vygotski "en el principio fue el acto"; es decir, el punto de arranque crucial para el desarrollo es la apropiación activa de recursos del medio ambiente por parte del niño. Asimismo, se encuentra la consideración de que el mundo social es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores sólo de una manera mediatizada, indirecta.

En la actualidad, las características de la propuesta histórico-cultural se pueden ubicar en la psicología de la educación ya que ésta se considera una disciplina puente; en la cual, a partir de la década de los 50, se vinculan diferentes disciplinas como antropología, sociología, lingüística y el área de las ciencias políticas.

## *Algunas cuestiones por atender*

En el recién iniciado nuevo milenio mantiene relevancia el debate ya añejo entre modernidad y posmodernidad, considerando el contexto latinoamericano, en el cual se manifiestan las diferencias cualitativas existentes entre comunidades de distintas latitudes; en especial aquellas referidas a la calidad de vida e incorporación de distintos medios para la comunicación.

Dicho debate tiene implicaciones profundas que se pueden correlacionar; conservando sus distancias, con las inquietudes vividas en los inicios de la modernidad; como son aquellos elementos que tiene el hombre para "sujetarse" a la forma de comprender y explicar su realidad, cuestión que en dicho debate está centrada principalmente en el reconocimiento de un estado de perversión, que origina la inquietud de finales del siglo pasado sobre la posibilidad de rescatar los valores de la modernidad, en un intento por reivindicarla continuando el proceso histórico-social que le dio origen, esencia y razón de ser.

En el contexto cultural, podemos mencionar que hasta hace pocos años creíamos saber muy bien de qué estábamos hablando cuando nombrábamos lo popular o lo urbano. Lo popular era lo contrario de lo culto, la cultura de clase, de la elite o de la cultura capitalista burguesa. Lo urbano era simplemente lo contrario a rural.

Hace algunos años, estas dicotomías, esquemáticas y engañosas, sirvieron para pensar unos procesos y unas prácticas que la experiencia social ha disuelto. En los inicios del siglo XXI encontramos un proceso de hibridaciones, desterritorializaciones, descentramientos, reorganizaciones, de tal forma que cualquier intento de trabajo definitorio y delimitador ante dichas condiciones corre el peligro de excluir lo que quizás sea más importante y más nuevo en las experiencias sociales que estamos viviendo.

En este punto es especialmente importante lo que García Canclini aporta respecto a lo que es la *hibridación*. En su libro *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1990), dice que la *hibridación* no es sólo la mezcla de cosas heterogéneas, sino sobre todo la superación o la caída en desuso de las viejas enciclopedias, los viejos repertorios, las viejas colecciones. La *hibridación* implica que se han movido las fronteras.

La intención al reflexionar en torno a dicha condición es más bien la de comprender y asomarnos a la ambigüedad, a la opacidad, a la polisemia de esos procesos que han

dejado de ser unívocos, que han perdido su vieja identidad. Para no caer en esquematismos ni maniqueísmos es importante tener como punto de partida la historia (Barbero, 1991).

Para intentar comprender esa larga gestación de lo popular-urbano habría que partir del lenguaje común que establece la oposición entre pueblo y ciudad: pueblo elemental y auténtico; ciudad como lo sofisticado e industrial; por una parte, y, por otra, complicado, artificioso. De ahí partiremos no sólo del sentido común sino de una larga experiencia histórica que ha opuesto al pueblo y la ciudad como dos modos de habitar este planeta, dos modos de ver, vivir, sentir, sufrir, gozar: lo elemental versus la complicación, el artificio; de lo auténtico versus lo mentiroso (Barbero, 1991).

Hablar de cultura urbana en este principio del siglo XXI significa en América Latina un hecho paradójico y escandaloso. Representa un traslape en el cual las comunidades latinoamericanas se están incorporando a la modernidad sin haber atravesado por un proceso de modernización socioeconómica, sin dejar sus culturas orales.

Este paso a la modernidad no se da a través del proyecto ilustrado sino como consecuencia de otros proyectos en que están "aliadas" las masas urbanas y las industrias culturales. Urbano significa hoy para las mayorías el acceso a esta transformación de las culturas populares, no sólo incorporándose a la modernidad sino a su mundo.

Las últimas reflexiones de Giddens son de lo más ilustrativas respecto de lo que otorga al mundo emocional. En su libro *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas* (2000), afirma que aunque seamos capaces de descuidar problemas de gran escala durante bastante tiempo, sin embargo no podemos abstraernos "del torbellino de cambios que llegan hasta el corazón mismo de nuestra vida emocional". Estamos de acuerdo con Giddens respecto a la importancia de la comunicación como vía fundamental para paliar algunas de las carencias que muestran actualmente las democracias occidentales.

Una muestra de ello es cómo hasta hace poco era habitual conocer a los vecinos, hablar con el panadero, en fin, entablar relaciones de afiliación y amistad con los entornos más cercanos. Hoy por hoy, con el actual vértigo del tiempo vital, nos vemos abocados a cambiar continuamente de trabajo, de piso, de ciudad y, últimamente, de teléfono celular.

Es común también desconocer al vecino de al lado o de enfrente y la actitud de indiferencia con que nos movemos en nuestro andar cotidiano por las grandes

ciudades modernas, sin detener nuestro paso al encontrar alguna persona recostada sobre alguna avenida, mostrando desinterés sobre su situación de salud, sin detenerse a pensar si se trata de algún individuo ebrio o vagabundo, sin considerar tampoco la preocupación respecto de una posible afección en la integridad de aquel individuo. La deshumanización es uno de los jinetes que se suman a los ya existentes para desbastar las grandes urbes.

Un elemento más es la irrupción de los productos tecnológicos como el teléfono celular y la red Internet que entre sus efectos nocivos contribuyen a la lejanía entre las personas en contraposición a la propuesta de las grandes propagandas publicitarias que ofrecen una mayor cercanía e instantaneidad. Ahora se prefiere enviar mensajes de teléfono a teléfono, o el envío de mensajes por correo electrónico, evitando en lo posible el contacto personal, contribuyendo a profundizar el abismo de la pérdida de relación humana.

Agravando esta situación, tenemos la tendencia a la estandarización de los calendarios, emparejada a la ascendencia del tiempo del reloj y a la construcción de una rejilla global de zonas horarias (medida en grados al este o al oeste del meridiano de Greenwich) que desplazó a otros modos de marcar el paso del tiempo como los movimientos diurnos de la luz a la oscuridad, los ciclos estacionales, los ritmos corporales, y los intervalos litúrgicos de fiestas y vigilias, relegándolos a posiciones subordinadas o localizadas. De modo similar, las unidades estandarizadas de distancia y medida territorial incorporaron el espacio a un único régimen de medida.

Con mayor intensidad en las comunidades rurales o agrarias, la actividad cotidiana que tradicionalmente se da en un contexto familiar, está siendo trastocada en su intimidad a partir de la incorporación de dinámicas "modernas" que son llevadas por los grupos económicos dominantes que privilegian la eficiencia, instantaneidad, simplificación y estandarización, con actividades realizadas con tiempos programados y organizadas con referentes internacionales ahora llamados globales.

Es esta mirada compleja lo que hace atractivo rescatar en el presente documento la perspectiva sociocultural, en particular dadas las condiciones globales del presente milenio que se reflejan con gran dureza y frialdad en la sociedad mexicana, en la cual la tradición oral que caracteriza a la propia cultura está siendo trastocada, violentada y prácticamente erradicada por una nueva manera de establecer la comunicación, una nueva manera en la cual lo visual está por encima de lo oral y lo textual, situación que puede ser ejemplificada por el fuerte impacto de los medios masivos de comunicación como es la televisión y la recién llegada red Internet.

Un elemento más que se considera importante es la fuerte tendencia a privilegiar la estandarización bajo la cubierta de la oferta de interconexión global de las identidades compartidas, la competencia por la mejora en busca de calidad y eficiencia, por la estandarización que genera normas de calidad y competencia profesional al margen de la diversidad individual y cultural.

En esa misma línea se ubica la tendencia que impacta fuertemente en las instituciones educativas y que las ha llevado a una dinámica deshumanizadora profundizando fuertemente la desigualdad entre colegas y estudiantes como resultado de estrategias en las que se privilegia una competencia basada en el individualismo, en la búsqueda de incentivos o reconocimientos que impacten en el ascenso académico, olvidando muchas veces la razón de ser de ellos mismos que es la institución escolar, los estudiantes y sus aprendizajes.

### *En busca de nuevas opciones de integración*

Puede considerarse a la propuesta sociocultural de Vygotski como una teoría que puede contribuir a rescatar aquellos elementos que la modernidad nos ha arrebatado y que es parte de la esencia de lo humano. Por ejemplo, una característica de los latinoamericanos es la importancia que le atribuyen a lo emotivo, como es la relación personal, la integración de los sujetos en comunidad que no se limita a la relación familiar, una relación que se amplía aun fuera de la relación en el núcleo social, como en el caso del compadrazgo en las comunidades rurales, que se ha perdido en las urbanas.

Consideramos que es necesario regresar a esas comunidades de práctica o de aprendizaje que en la propuesta de Vygotski se conciben como elementos de la mediación, así como reivindicar el papel de la cooperación que considera los aspectos de la cultura propia en un proceso de interiorización.

Una forma de atender el desarraigo y contrarrestar sus efectos nocivos es la propuesta de construir comunidades de aprendizaje rescatando lo propio de cada uno de nosotros y la cultura como un proceso continuo de negociación de significados, lo que nos lleva a rescatar los conceptos de mediación e interiorización que se pueden llevar al ámbito educativo por medio de la creación de dichas comunidades de aprendizaje con base en la idea vygostkiana de la *zona de desarrollo próximo*.

Vygotski amplió brillantemente el concepto de mediación en la interacción hombre-ambiente para incluir el uso de los signos así como de los utensilios. Al igual que los sistemas de herramientas, los sistemas de signos (lenguaje, escritura, números) han sido creados por las sociedades a lo largo de la historia humana y cambian con la forma de sociedad y su nivel de desarrollo cultural. Estaba convencido de que la interiorización de los sistemas de signos culturalmente elaborados acarrea transformaciones conductuales y creaban un vínculo entre las formas tempranas y tardías del desarrollo del individuo. Para Vygotski, siguiendo la línea de Marx y Engels, el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y la cultura (Vygotski, 1988).

Vygotski considera a la cultura como evolutiva y homogénea, la asume como un producto directo del modo de producción, en el sentido de la cultura dominante hegemónica. Sin embargo, Gramsci refiere que el proceso cultural está lejos de ser algo homogéneo y evolutivo, como lo dice Murueta (2002):

“este proceso implica una serie de perspectivas como productos de los diferentes grupos y prácticas generadoras de valores culturales. La cultura contiene versiones contradictorias que afectan el proceso de vida de los niños y de los adultos”.

Así, la cultura representa una mediación en el proceso de desarrollo histórico del hombre, proporciona a los miembros de una sociedad *instrumentos* necesarios y acordes al desarrollo psicológico. Entendiendo los *instrumentos* como una mediación física y psicológica para internalizar la cultura del sujeto provista por un contexto sociohistórico determinado (Hernández, 1998).

La cultura constituye un conglomerado de representaciones y normas de comportamiento que se van ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia de las innovaciones de los participantes. La cultura ofrece un espacio de negociación de significados (Olmos, 2002).

El papel que juega la cultura en la formación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores es a través de la interiorización de los instrumentos culturales, facilitados por distintos agentes educativos (mediación social), que en diferentes contextos nos lleva a la estructuración social de la personalidad del niño.

La interacción de los sujetos no se limita al desarrollo cognitivo sino a la influencia recíproca que establece en relación con los otros. El sujeto está inmerso dentro de los sistemas de actividad para la construcción de un saber, que en el sistema formal se da a través de mediaciones físicas y sociales. Entendemos a los sistemas de actividad

como la mediación de los instrumentos psicológicos; de este modo, la actividad socio-instrumental se convierte en el eje explicativo de la naturaleza humana y en el mecanismo central de la construcción cultural. El proceso de adquisición de ese nuevo sistema de actividad será justamente la educación (Álvarez y del Río, 1995).

La educación ocurre como una negociación que realizan los sujetos con el propósito de establecer diversos saberes. Entre los factores que inciden se encuentran: motivacionales, cognitivos, sociales en un momento histórico determinado. Es importante hacer énfasis en estos aspectos, que la “escuela tradicional” no toma en cuenta y que son fundamentales para el desarrollo.

Vygotski parte de un hombre inserto en su cultura y en sus relaciones sociales, el cual está permanentemente internalizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas: el desarrollo de los sistemas de signos, entre los cuales se destaca de forma particular el lenguaje, que sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del hombre, sino también a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica implicada en el desarrollo cultural (Vygotski, 1988).

Es importante el rescate del mundo en crisis a partir de la recuperación de nuestros orígenes vinculados con las relaciones sociales en las comunidades rurales, en las cuales es aún posible encontrar una organización social a través de comunidades de práctica, cuyo valor desde esta perspectiva sociocultural reside en que son elementos que puede restituir el entramado social que se va diluyendo, dado que la vida rural cotidiana estaba centrada en dichas comunidades de práctica. Por ejemplo, en las comunidades agrícolas las tareas se asumían de manera colectiva y movían emocionalmente al grupo familiar y comunitario; al presentarse contingencias naturales como la sequía o inundaciones se propiciaba que se tomaran soluciones en colaboración.

El origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de interiorización de normas y valores, entre otros, representa para la preservación desarrollo y evolución de la sociedad, lo que Vygotski define como *ley de doble formación* o *ley genética general del desarrollo cultural*.

En el proceso de interiorización cultural por parte de los individuos no hay que olvidar el papel fundamental que desempeñan los *instrumentos de mediación*, que son

creados y proporcionados por el medio sociocultural. Desde la perspectiva Vygotskiana, el lenguaje (oral, escrito y su vinculación al pensamiento) es el más importante instrumento de mediación.

Vygotski comenta que el mayor cambio en la capacidad del niño está en el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas, el cual tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado se interioriza y en lugar de acudir al adulto, los niños recurren a sí mismos. El lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal. La historia del proceso de interiorización del lenguaje social –dice Vygotski (1988)– es también historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño.

Vygotski caracterizaba a la actividad humana con el uso de instrumentos para cambiar la naturaleza, pero a él le interesan los cambios que el hombre provoca en su propia mente; observa aquellos elementos externos que le permiten mediar un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar o en otras condiciones:

“la especialización de la mano significa la *herramienta* y ésta presupone la actividad específicamente humana, la reacción transformadora del hombre sobre la naturaleza” (Vygotski, 1988).

Para él, el desarrollo consiste en un proceso de apropiación progresiva y evolutiva de diversos instrumentos de mediación y en el dominio de formas más avanzadas de un mismo instrumento; instrumentos que están presentes en las interrelaciones de carácter social que se establecen en el ámbito educativo.

Los instrumentos psicológicos son todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del “aquí y ahora” y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar “una situación de situaciones”, una representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tenerlos en nuestra mente, y no sólo cuando la vida real nos los ofrece (Álvarez y Del Río, 1992).

Vygotski sostenía que los conceptos cotidianos y los científicos están interconectados y son interdependientes; en su desarrollo influyen mutuamente, no pueden existir aislados, dado que en esa interrelación se logra la construcción de significado, se logra darles sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos científicos; de tal forma que los conceptos cotidianos median en la adquisición de los conceptos científicos. Según Vygotski los conocimientos científicos crecen hacia abajo, hacia lo cotidiano, influyendo en la toma de conciencia y de control voluntario (Moll, 1993).

Los procesos psicológicos superiores (la percepción, la atención, la inteligencia, el pensamiento, los procesos de análisis y síntesis) se originan y sufren cambios en el curso del aprendizaje y del desarrollo; los cuales se constituyen a través de un proceso histórico sociogenético.

El reconocimiento del otro para la realización de actividades conjuntas en ámbitos cotidianos es un ingrediente que se considera de gran relevancia en la actividad cotidiana dentro y fuera de los escenarios escolares, ya que ésta dinámica puede contribuir a la promoción de actividades en colaboración dejando de lado la visión dominante de un individualismo competitivo que no ha hecho más que deshumanizar, promoviendo una competencia desleal que desintegra el entretejido social. Dado que el ser humano en sus orígenes se ha construido justamente en comunidad, es un ser en esencia social:

“las funciones psicológicas superiores son consideradas como herramientas mediadoras entre los procesos cognitivos y la cultura, son relaciones de orden social interiorizadas, en base a la estructura social de la personalidad” (Vygotski, 1988).

Los procesos psicológicos superiores en relación con el desarrollo psicológico del ser humano tienen las siguientes características:

1. Están constituidos en la vida social y son exclusivos de los seres humanos;
2. Regulan la acción social del ser humano, a través de un autocontrol voluntario, en su organización y reestructuración cualitativa;
3. Hacen uso de diversos instrumentos de mediación, entre los cuales, el dominio del lenguaje ocupa el de mayor relevancia;
4. Su desarrollo, se realiza a través de “saltos dialécticos” y no simplemente como el resultado de meros cambios cuantitativos y acumulativos;
5. Su desarrollo implica un control consciente de todas las operaciones psicológicas;
6. Su constitución requiere del empleo de instrumentos de mediación, en particular de los sistemas semióticos (el lenguaje como proceso de intercomunicación);
7. Su construcción, requiere de la existencia previa de los procesos psicológicos rudimentarios.

Dadas las características muy particulares de la interacción, del lenguaje verbal y escrito, así como de los discursos que se producen en la construcción de espacios de intercambio académico, se considera de suma importancia rescatar los elementos de la propuesta teórica de Vygotski. El lenguaje, *el instrumento de instrumentos*, no sólo funciona como un mediador de la actividad social, permitiendo que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa, sino también constituye el medio en el que esas actividades se representan simbólicamente y así proporciona además el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso interno del habla interior (Vygotski, 1987; citado en Wells, 2001).

Otros aspectos no menos importantes que hacen de la propuesta histórico-cultural un elemento para rescatar el entramado social en dilución son aquellos referidos a la construcción individual y compartida que considera la participación de elementos de apoyo en un proceso de mediación como las herramientas tecnológicas, los materiales educativos y la coparticipación con los otros que hacen posible un aprendizaje significativo.

De tal forma que la mediación se vincula estrechamente con el papel que juega el tutor (docente) y aquellos compañeros desiguales en competencias al facilitar su experiencia y conocimiento en un andamiaje presencial o virtual que repercute en la apropiación del uno con el otro para la construcción de comunidades de aprendizaje en distintos contextos actuales que van desde lo presencial hasta los nuevos entornos virtuales.

### *La zona de desarrollo próximo y la educación*

El concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) propuesto por Vygotski es el que tiene más fuertes implicaciones en la educación al involucrar una relación profunda entre aprendizaje, enseñanza y desarrollo, situación que puede ser observada al diseñar actividades soportadas por la colaboración (Wells, 2001). La *zona de desarrollo próximo* integra elementos como la actividad social y la práctica cultural que son fuentes del desarrollo cognitivo:

“La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aun no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que han de madurar mañana, pero que se encuentran sólo en estado embrionario, esas funciones podrían ser descritas como brotes o como las flores del desarrollo, más bien que como los frutos del desarrollo” (Vygotski, 1978).

Vygotski sostiene que el juego crea una *zona de desarrollo próximo*, lo cual hace aún más atractiva ésta propuesta dado que considera no sólo a los procesos de aprendizaje que se dan en el contexto del aula escolar, sino también a aquellos procesos que ocurren fuera de dicho escenario educativo.

Desde la perspectiva de Vygotski, el estado mental del niño sólo es posible determinarlo si se conoce, identifica y entiende la diferencia entre el nivel real de desarrollo y la *zona de desarrollo próximo*, al respecto sentencia:

“lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo, es decir lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vygotski, 1978).

La enseñanza y el aprendizaje son esencialmente un proceso social y lingüístico (proceso de comunicación). El lenguaje desempeña un papel fundamental en la *zona de desarrollo próximo*, particularmente en el niño y, por lo tanto, en los procesos asociados de la instrucción y de la ayuda cooperativa, lo cual en esta perspectiva se le considera como sistema de actividad de interacción grupal. Esto favorece el desarrollo de la conciencia y las funciones psicológicas superiores que facilitan que se adquiera el lenguaje interno o interiorización; también interviene en la construcción del conocimiento y en la forma en que se organiza para fines educativos. El lenguaje es un proceso global que incluye en su integración cultura, comunidad, enseñanza, aprendizaje e interacción entre alumnos y maestros (Olmos, 2002).

La naturaleza del aprendizaje, el recuerdo, y la comprensión constituyen un hecho fundamental. Puede parecer obvio que las mentes humanas se desarrollen en situaciones sociales que utilicen las herramientas y medios representativos que ofrece la cultura para poder apoyar, ampliar y organizar el funcionamiento mental. En el ámbito escolar se tiene que replantear la acción individual y la acción social para lograr un aprendizaje más eficaz.

Vygotski señala que

“el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que a la luz de las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen... Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta.... el mayor cambio de la capacidad el niño con el uso del lenguaje como instrumento para resolver problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el

lenguaje socializado (que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto) se interioriza. En lugar de acudir al adulto, los niños recurren a sí mismos; de este modo el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de uso interpersonal. La historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño” (Vygotski, 1988).

La *zona de desarrollo próximo* tiene como ambiente social predilecto a la escuela, en esa relación interpersonal de enseñanza y aprendizaje, en el que las estrategias didácticas adaptadas y adoptadas por el docente, tienen la posibilidad de incidir en ella, para catalizar los procesos de construcción psíquica.

De acuerdo con Moll el docente debe asumir diferentes roles: a) como guía y soporte; b) como participante activo en el aprendizaje; c) como evaluador del desarrollo, y d) como facilitador. La acción del docente desde esta perspectiva entonces es introducir ayuda gradual, con el propósito de propiciar el desarrollo del sujeto bajo diferentes denominaciones y variantes metodológicas.

Se pretende que el alumno pueda transmitir, al mismo tiempo dirigir y modificar la acción social, en una situación dialógica de conversación. El alumno no es un ser pasivo, sino que se desenvuelve en un espacio socialmente construido donde convergen y se interconectan las acciones, intenciones y productos de quienes intervienen en un determinado proceso de enseñanza. Es decir debe saber para qué aprende, lograr una comprensión, llegar a un proceso epistémico y, por tanto, realizar críticas y propuestas fundamentadas.

Los procesos de comunicación en estos ambientes de colaboración deben promover una comunicación dialógica, una búsqueda consigo mismo y con el otro, una indagación para la negociación de significados (Wells 2001). Así, el profesor y el alumno se involucran en un discurso indeterminado. Posteriormente, al ir desarrollando la conversación, establecen un terreno común de entendimiento y comprensión. A lo anterior se ha denominado *zona de construcción del pensamiento entre dos personas*, que implica una actividad compartida, en la que tienen lugar los procesos interpsicológicos. Entendemos a estos como la transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal, resultado de una serie de procesos evolutivos. Entre los que se pueden mencionar los siguientes: 1) crear la concepción preliminar de la tarea, 2) dominar la acción en el plano del habla audible, 3) transferir la acción al plano mental, 4) consolidar la acción mental (Álvarez y del Río, 1992).

Este permanente proceso de interiorización cultural, científico, tecnológico, valorativo, revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales;



interiorización que se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo.

### *La escuela y la construcción cultural*

La escuela ha sido y sigue siendo una parte fundamental del sistema de socialización esencial para la comprensión del desarrollo y la dinámica de una sociedad, permite la identificación de estrategias e intervenciones necesarias para el logro de las metas que la sociedad defina como deseables. La aplicación en la escuela de saberes educativos es, por lo tanto, un instrumento poderoso, de importancia estratégica, que puede incidir de manera decisiva en el futuro económico, social y cultural de una sociedad determinada.

El saber educativo es complejo y de carácter transdisciplinario. Debe ser recreado y recontextualizado continuamente, pues se refiere a las múltiples dimensiones culturales, sociales, psicológicas, económicas, políticas, filosóficas y técnicas del proceso y sistema de socialización.

El proceso de socialización está conformado por el amplio conjunto de saberes, procesos pedagógicos y formas institucionales que promueven el aprendizaje. En cada sociedad este conjunto es definido y especificado en función de las prioridades políticas, económicas, culturales y sociales que prevalezcan. Estas prioridades (en tanto expresión de formas de poder) son las que otorgan legitimidad, validez y deseabilidad a unos saberes sobre otros, y a determinado tipo o nivel de escolarización y de procesos y prácticas pedagógicas sobre otras opciones posibles.

Son múltiples las posibilidades de intervenir en la vasta problemática educativa a partir de los fundamentos teóricos del enfoque sociocultural, el cual puede ser útil para la recuperación de aquellos elementos que forman parte de la identidad del ser humano, de aquello que puede contribuir a rescatar el arraigo en la propia comunidad y contrarrestar los efectos perversos de un mundo deslocalizado, desbocado, desanclado, a partir de la incorporación de los elementos sociales en el terreno de lo cotidiano, elementos culturales que son parte de la propia historia. Se requiere generar propuestas educativas que rescaten y reivindiquen el trabajo en comunidad, en colaboración, a partir de la participación en comunidades centradas en la actividad, en la interacción que haga posible el rescate de lo emocional, lo emotivo.

Como parte de esos intentos se tienen las experiencias que han sido reportadas en la literatura y que motivan a profundizar en aquellos planteamientos que en la actualidad surgen como parte de un discurso académico en distintos contextos que van desde la educación infantil a la enseñanza superior, pasando por la educación especial y las propuestas de la modalidad abierta y a distancia, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales.

La perspectiva histórico cultural promueve la construcción de conocimiento entre todos los participantes destacando el papel de los mayores o los más destacados (en este caso tutores y otros aprendices) con aquellos menores o menos destacados para una construcción conjunta. La mediación semiótica es el medio fundamental para que el más avanzado proporcione apoyo (andamiaje) para que el otro, menos avanzado, se apropie de diversos elementos de la cultura, muchos de ellos considerados como recursos culturales de gran importancia para la interacción social. Esto implica un recorrido por la vida que con seguridad a cada cual le pondrá enfrente una amplia variedad de problemas que tendrá que resolver con ayuda de los demás

La propuesta teórica sociocultural se puede ubicar como una metateoría que hace posible integrar en una red teórica elementos de otras disciplinas, y a partir de ellas construir propuestas educativas diversas, considerando las particularidades del contexto en el cual se ubica el docente o el investigador.

Lo anterior sin olvidar que en la actualidad vivimos una crisis social que se ha venido sosteniendo en un paradigma que promueve la estandarización, la homogeneización y por ende la generación de propuestas educativas alejadas o divorciadas de su contexto particular, de las condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas que en sí forman a la comunidad; las que han promovido una desintegración disciplinar a partir de la promoción de la superespecialización y del trabajo profesional individual y competitivo, situación que hace difícil la integración para un trabajo multidisciplinario o multirreferencial.

Dicha propuesta sociocultural permite rescatar elementos de la psicología social que representan una opción para intervenir en el contexto escolar en contraposición al paradigma dominante que está centrado en la postura individual que homogeniza, estandariza y niega la influencia y el papel que juega el entorno para los procesos de aprendizaje. Moll (1993) menciona que la aportación vigotskiana más importante a la educación sería la de orientarnos a reconocer el inapreciable valor de los recursos culturales, facilitados por las distintas prácticas sociales, en la formación y desarrollo del pensamiento (las funciones psicológicas superiores) dentro y fuera de la situación escolar.

La escuela es la única instancia que la sociedad ha delegado la formación de sus miembros y que legitima el aprendizaje. Sin embargo existen otros contextos educativos a los cuales se les ha llamado educación informal

En la construcción de los diseños curriculares, los contenidos se fundamentan en una cultura dominante, la relación de poder, se establece el tipo de alumno que se quiere formar, y el rol del docente para la apropiación de los mismos. En la teoría sociocultural la educación formal debería estar dirigida a promover en los educandos el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; y con ello el uso funcional, reflexivo y contextualizado de instrumentos tanto físicos como psicológicos, como pueden ser las tecnologías de mediación sociocultural (por ejemplo, la escritura, las computadoras, etc.) (Baquero, 1996).

La enseñanza consiste en asistir el aprendizaje a través de la *zona de desarrollo próximo*. La enseñanza ocurre en ese punto, en el que el desempeño, puede cumplirse con ayuda. Se considera que la enseñanza más efectiva tiene lugar en otros ámbitos de socialización, desde la crianza de los niños hasta los entrenamientos para los empleados, de estas interacciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos ajenos a la escuela, se pueden derivar principios para que las escuelas puedan ser más eficientes.

Sin embargo, observamos que la cultura que predomina en el diseño curricular de diferentes niveles de escolaridad promueve el individualismo que es retomado desde Rousseau; la desvinculación de la teoría con la práctica, un aprendizaje memorístico, el alumno es pasivo, acrítico; el rol del docente es autocrático, por lo que se olvida la relación de aprendizaje-cultura social.

## Conclusiones

Estamos viviendo una época de grandes cambios sociales a partir de una gran dinámica económica, política y tecnológica que tiene sumida a la institución escolar y a otras instituciones en una crisis profunda de identidad y legitimación a partir de los distintos actores sociales.

El hombre del siglo XXI siente cada vez más los extremos de distintas comunidades en una inmediatez sorprendente a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que hacen posible presenciar a través de la televisión y sin necesidad de moverse de su habitación cómo un pueblo destruye a otro, así como observar maravillas fuera del propio planeta a través de ese mismo medio, a la par de

la oportunidad de tener acceso a una cantidad de información en distintos formatos multimediales que hacen posible una visión cada vez más acabada y perfeccionada del mundo.

Paradójicamente, el hombre del presente milenio tal parece que conoce cada vez menos de él, alejándose no sólo de sí mismo, sino de la esencia fundamental que le da razón de ser, lo humano. La preocupación por rescatar esa esencia fundamental ha estado presente en muchos pensadores, varios de los cuales han aportado su experiencia y conocimiento para restituir aquellos elementos que el hombre ha dejado salir de sí mismo en ese intento por conocer y controlar al mundo que lo acoge; lo cuales han sido incorporados al *currículum* escolar en un intento por hacer posible que generaciones venideras puedan conocer los esfuerzos que tanto enorgullecen a este hombre moderno.

En ese intento por conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, el hombre se ha perfeccionado cada vez más dando lugar a una vorágine de información y conocimiento que hacen a la vez difícil e imposible que el mismo hombre sea poseedor de todo ese tesoro que ha dado origen a la nueva sociedad del conocimiento, situación que por dicha superespecialización ha contribuido a la lejanía y distanciamiento del hombre consigo mismo.

En la propuesta sociocultural de Vygotski parece encontrarse una puerta más de entre aquellas que se han abierto y que están marcando un umbral para salir de la crisis social que se vive, en particular por la consideración a lo cotidiano, aquello que si bien está en nosotros y forma parte de todo aquello que nos rodea, tal vez justamente por estar ahí presente nos ha dejado de sorprender y de importar.

La propuesta histórico-cultural que se soporta en los fundamentos de la teoría de Vygotski resalta el papel de la interacción con los otros y con el entorno, vinculando el desarrollo de las capacidades humanas en un proceso dialéctico y reflexivo que hace posible el rescate de aquellos elementos que el hombre urbano ha perdido en la búsqueda de la verdad que la ciencia legitima.

Un elemento que no puede dejarse de lado es la consideración que se hace por parte de distintos investigadores de considerar a la perspectiva histórico-cultural como una *metateoría*, como una disciplina puente que puede contribuir a la construcción de nuevas disciplinas que intentan rescatar desde la subjetividad aquellos elementos que el hombre ha dejado “borrar” de su propia cultura, en particular la cultura occidental que nos ubica.

La perspectiva sociocultural de Vygotski contribuye al rescate del entramado social a partir del rescate de las relaciones humanas y el proceso de construcción en comunidades que puede hacer posible que el hombre moderno se reencontre al mirarse en los ojos de los demás, de dar de sí mismo para la construcción, en contraposición a la ideología que domina y que apuesta a la destrucción del otro.

## Bibliografía

Alvarez y del Río (1985). "Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la zona de desarrollo próximo". En: César Coll, Palacios y Marchessi. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Alianza, Madrid.

Baquero citado en Hernández Rojas G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador, México.

Barbero, J. M. (1991). "Dinámicas urbanas de la cultura". Ponencia presentada en el seminario *La ciudad: cultura, espacios y modos de vida*. Medellín.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México.

Giddens, A. (1998). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza, Madrid.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Madrid.

Giddens, A. (1997). "Los contornos de la modernidad". En: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador, México.

Moll, L. C. (1990). *Vygotski y la educación*. Aique, Buenos Aires.

Murueta, M. E. (2002). "El ser humano en Vygotski". En: Carlos Mondragón (coord.). *Concepciones de ser humano*. Paidós, México.

Olmos Roa, Andrea (2002). *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior*. UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona.

Vygotski, L. S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto Sol, México.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós, Madrid.

Wertsch, J. (1989). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Madrid.

---

## Capítulo 6

---

# La teoría histórico-cultural de Vygotski y el fomento de la apreciación artística en los niños

Silvia Padilla Loredo

La elección de la teoría histórico-cultural de Vygotski en relación con la apreciación artística de los niños tiene que ver con la necesidad de formular un marco teórico que sustente la construcción de un modelo de intervención de enseñanza-aprendizaje en el que la relación alumno-maestro-sociedad adopte una dinámica de funcionamiento interactivo, donde se involucren habilidades e instrumentos nacidos y reproducidos en la cultura, que a su vez se transforman y se reintegran a la cultura misma.

La correlación que existe entre el sujeto-alumno-niño y su entorno establece una combinación de carácter poliádico, porque desde el momento en que el bebé se relaciona con la madre ésta le transmite una carga cultural importante en las acciones que asume para su cuidado y atención.

En la primera fase de vida, el niño recibe a través de la madre una cultura. En la medida en que el niño va socializándose más con su entorno, el conjunto de adultos y el medio que lo rodean va configurando en su mente relaciones más complejas que le permiten ir construyendo y co-construyendo una nueva realidad social, en la familia o núcleo en que se desenvuelve. Él, sin proponérselo, altera toda una serie de costumbres y acciones de la familia.

Si consideramos que en el adulto también inciden una serie de relaciones poliádicas, entonces el niño participa de una interacción dinámica con todo lo que le rodea, que

no aparece frente a él sino que lo hace formar parte de él; constituye un ente co-constructor de una serie de relaciones sociales que tienen una manifestación histórico-cultural específica.

### *Apreciación artística*

La apreciación artística (APA) puede ser definida como el proceso por el cual se pueden reconocer los aspectos ontológicos y epistemológicos –a través de la enseñanza formativa– de las producciones artísticas y los elementos que la conforman, así como los lazos que unen la creación artística a los procesos de identidad de las comunidades y que en buena parte también pueden o no estar ligados a los avances científicos de cada época. Para ello se buscarán los instrumentos y signos que permiten establecer las conexiones necesarias para comprender la génesis y desarrollo de los procesos creativos artísticos y la forma en que inciden en la formación de la personalidad y en la construcción de una identidad colectiva.

Al hacer referencia a la APA se habla de una multiplicidad de funciones a desarrollar que pueden ser instrumentadas a través del uso de conceptos enarbolados por la teoría histórico-cultural, de tal forma que al interpretar el impacto de la obra artística se considera la producción y reproducción mental de la misma a través de una serie de fenómenos que evocan la contemplación y/o la percepción sensorial de una producción iconográfica que nos permite insertarnos en: 1) el asunto, 2) la materia, 3) la técnica, 4) la finalidad, 5) la forma y 6) el estilo.

Si el contacto con la obra artística se realiza a través de la contemplación u otro mecanismo sensorial, es importante señalar que también el uso de los sentidos implica (en sí) un conjunto de representaciones sociales, en torno a lo bello, lo feo, lo aceptable e inaceptable y los cánones artísticos marcados por el campo cultural en que se mueve el individuo, en este caso el niño, y las configuraciones que él mismo se hará en función de las influencias de su presente.

Para analizar el cúmulo de posibilidades de interpretación que pueden darse es necesario partir de algunas presuposiciones:

1. El arte es un lenguaje que encierra un conjunto de signos que se materializan en producciones simbólicas y que implican una forma de representación de algún objeto, circunstancia o situación dada o imaginada.

2. En el arte se expresan códigos de comunicación que deben (cuando menos en el terreno teórico) acercarse a la comprensión de los mensajes a través del uso de los sentidos y del horizonte cultural de los individuos (Dilthey).
3. En el arte hay un proceso de generalización para que pueda darse un proceso de apreciación. Es por ello que la enseñanza nos permitirá ir ampliando los campos de producción e interpretación simbólica de las obras de arte, como parte del proceso de acumulación de capital social en este rubro.
4. La experiencia estética comprende a su vez, lo bonito, lo feo, lo grotesco, lo hermosamente audible, lo inadmisible, lo inmenso, lo maravillosamente oscuro o cegador por su intensa claridad y, curiosamente, en ningún momento, la percepción escapa a la construcción epistemológica que representa la búsqueda de una verdad o una relación lógica dentro de lo certero o lo ficticio.
5. La conexión del fenómeno lógico con lo epistemológico forma parte de la manera de ver, oír, sentir, tocar, percibir y pensar cuyas raíces son fundamentalmente histórico-culturales.

La APA, en la medida en que se constituye como una actividad del pensamiento, puede –entonces– ser ubicada dentro del sistema de procesos psicológicos superiores en la medida en que los productos, sus formas y acepciones forman parte de un constructo social, mediado por la imaginación, que convierte la apreciación en una experiencia consciente convertida en actividad sensible (Collinwood, 1993; p. 300).

La enseñanza de elementos que puedan propiciar la APA contribuye al desarrollo integral del niño porque los productos artísticos alimentan su espíritu:

“El arte propiamente tal es expresivo e imaginativo. La actividad que genera una experiencia artística es la actividad de la conciencia... siendo la conciencia un nivel de experiencia intermedio entre lo psíquico y lo intelectual, el arte puede adscribirse a cualquiera de estos dos niveles como una manera de decir que no puede adscribirse a otro... El arte es la medicina de la comunidad para la peor enfermedad del espíritu, la corrupción de la conciencia” (Collinwood, 1993, pp. 255, 311).

## *Método de doble estimulación*

Partiendo de que la APA constituye un sistema de funciones psicológicas de orden superior que involucra procesos de enseñanza, instrucción y aprendizaje, para su fomento se utiliza un sistema de doble estimulación:

“Una serie de estímulos que actúa en calidad de objeto hacia el cual va dirigida la actividad de la persona sometida a prueba y los otros estímulos que tienen la función de signos con ayuda de los cuales se organiza la actividad” (Vygotski, 2001; p. 127).

En materia de APA se puede producir la primera serie de estímulos a través de las razones y formas que adopta la creación artística en su desarrollo histórico, así como las causas culturales que la originaron. En una segunda serie de estímulos se introducen las obras como tales y la concreción simbólica de las obras de arte que pasaron de ser signos de la civilización a ser símbolos de identidad y que se manifiestan de manera tangible en constructos con soportes materiales: arquitectónicos, pinturas, filmes cinematográficos o medios magnéticos (partituras musicales, obras completas, etc.).

Para aplicar los estímulos anteriores se toma en cuenta la zona de desarrollo actual en la que se encuentra el niño, con base en los contenidos curriculares de la primaria, de los cuales se rescatan el uso de material sensible a partir de productos artísticos que se visualizan, se escuchan o se perciben por medio del manejo sensorial que se complementa con la dramatización del estudio de culturas. Se pretende un acercamiento al principio histórico-genético. La estructura de este material va más allá de la estructura verbal, pero parte del mismo lenguaje. Esto en función de que

“El concepto, sobre todo para el niño, está ligado a un material sensible, de cuya percepción y elaboración surge: el material sensible y la palabra constituyen los elementos necesarios del proceso de formación de conceptos” (*Ibid.*; p. 119).

Mediante la realización de esta actividad se pueden producir gestos, acciones y reacciones psicósomáticas que no siempre pueden ser expresadas a través del lenguaje verbal, pero que se sustentan en el mismo y que abren el abanico de posibilidades de que el niño lo integre a su pensamiento y concepto de arte que forma parte del desarrollo de su propia personalidad.

En esta actividad el juego y la creatividad adoptan un papel fundamental:

“Como es sabido, cuando el niño toma por primera vez el lápiz en sus manos, primero dibuja y luego da nombre a su dibujo. Paulatinamente a medida que progresa en esta actividad, la denominación del tema del dibujo se desplaza hacia la mitad del proceso y finalmente se anticipa, decidiendo de antemano el objeto del dibujo y expresando el propósito de su autor” (*Ibidem*; p. 52).

Cuando el niño dibuja pone en juego una serie de funciones y capacidades: domina el lápiz a través de la coordinación mano-cerebro, pone en juego una serie de conocimientos y observaciones previas de su entorno socio-afectivo y medio ambiente; pone al descubierto la influencia de los adultos sobre él, nombra con las palabras del adulto pero mira con sus propios ojos y puntos de vista, lo que se va perfilando en una serie de luchas entre lo que se le dice y lo que percibe. Lo que ve, al sustantivarse, puede modificar lo que el adulto le ha proporcionado, porque en la creación se forman signos surgidos de otras combinaciones de signos.

De lo anterior se desprende que en esta relación dialéctica entre el aprendizaje dado a través de la instrucción y el desarrollo ya existe un proceso de interiorización que va a expresar las prenociones del niño guiadas por la imaginación, acompañada de la combinación de la imaginación del autor y el espectador, escucha, o destinatario final del mensaje de la obra de arte.

## Imaginación

La concepción de la imaginación es planteada por Vygotski en los siguientes términos:

“Con la actividad de la imaginación está estrechamente ligado el movimiento de nuestros sentimientos. Con gran frecuencia tal o cual estructura resulta irreal desde el punto de vista de los momentos racionales que sirven de base a las imágenes fantásticas, pero son reales en el sentido emocional... La esencia del hecho consiste en que la imaginación es un actividad extraordinariamente rica en momentos emocionales... La imaginación debe ser considerada como la unión real de varias funciones en sus peculiares relaciones... Para tan complejas formas de actividad sería correcto utilizar la denominación de sistema psicológico... Si analizamos finalmente el vínculo de ambos procesos, imaginación y pensamiento realista se pueden caracterizar por una elevadísima emocionalidad, que entre ellos no existe contradicción. Y al contrario vemos que existen tales esferas de la imaginación que de por sí no están subordinadas en absoluto a la lógica de las emociones, a la lógica de las sensaciones” (*Ibid.*; p. 36).

El niño usa su imaginación desde muy temprana edad y esa actividad es ya considerada como una actividad intelectual. Para Vygotski, el niño en edad escolar ya ha madurado distintos procesos que le permiten ir construyendo sus propios conceptos; pero para que éstos se transformen de meras impresiones, prenociones, o conceptos cotidianos es importante que haya una intervención adulta y de pares, porque en el proceso de socialización el niño puede adquirir los instrumentos de interpretación a través de mediaciones:

“La actividad de la imaginación puede ser al mismo tiempo una actividad dirigida, en el sentido de que podemos darnos perfecta cuenta de los fines y motivos que persigue esta actividad: ... Si elegimos el campo de la creación artística, que está muy pronto al alcance del niño, y tomamos la aparición de productos de esta creación, digamos en el dibujo, el relato, vemos que también allí la imaginación tiene un carácter dirigido, es decir, que no es una actividad subconsciente... Si tomamos la forma de imaginación que guarda relación con la invención y su influencia en la realidad, veremos que en ese caso la actividad de la imaginación no está subordinada a los caprichos subjetivos de la lógica emocional... Al observar las formas de imaginación relacionadas con la creatividad, orientadas hacia la realidad, vemos que la frontera entre el pensamiento y la imaginación se borra, que la imaginación es un momento totalmente necesario, inseparable del pensamiento realista... Para la imaginación es importante la dirección de la conciencia, que consiste en alejarse de la realidad, en una actividad relativamente autónoma de la conciencia, que se diferencia de la cognición inmediata de la realidad” (*Ibid.*; pp. 433-437).

La conexión de la imaginación con la realidad es innegable, a través de ella se despliegan diversas formas de concebir la realidad que implican a la vez una doble forma de percibir las cosas, una doble acción mental: la percepción externa o intersíquica, que permite percibir sensorialmente el arte, y la interna o intrapsíquica, que regresa a la sociedad en forma de actitudes, gestos, expresiones verbalizadas o escritas, que en conjunto forman parte, ya en ese momento, de los productos de la APA.

Para la teoría histórico-cultural el juego –sobre todo el de roles– es un paso importante para el desarrollo de la imaginación en el niño:

“La creación de una situación imaginaria, desde el punto de vista del desarrollo del niño, puede considerarse como el camino hacia el desarrollo del pensamiento abstracto. Vigotsky hace énfasis en que la situación imaginaria no es una situación simbólica –considera que esto la intelectualiza– sino una situación predominantemente afectiva pues proviene de deseos insatisfechos” (Esteva, 2003; p. 3).

Para que el niño juegue a los roles y deje volar su imaginación en torno al adulto que “le toca ser” con base en las reglas del juego, al igual que el mejor actor que se mete en los zapatos de un personaje de determinada obra, ya pasó por un proceso de interiorización en que están insertas las relaciones socioculturales en el medio que habita y por ende de una serie de conocimientos previos.

Los alcances de la imaginación y de los productos que surgen de ello son influidos, en la edad preescolar y principios de la edad escolar, por las percepciones que se tienen de la realidad y que han sido retomados de la relación con los adultos. Como lo dice Vygotski (1979):

“Toda percepción es un estímulo para la actividad. Desde el momento en que una situación se comunica psicológicamente a través de la percepción y que la percepción no se halla separada de la actividad motora y motivadora, resulta totalmente comprensible que, con el conocimiento estructurado de esta forma, el niño se vea limitado por la situación en que se encuentra... Toda percepción humana se elabora a partir de percepciones generalizadas más que aisladas” (p. 147).

La forma de percibir del niño se refleja en una serie de acciones que realiza, a través de la sustitución de situaciones reales por imaginarias, y de los instrumentos y signos de que se vale para ello, dependiendo del medio y circunstancias en que se encuentra:

“... los niños no se esfuerzan en representar bien las cosas, son más simbolistas que naturalistas y no están interesados en llevar a cabo una similitud exacta, desean sólo las indicaciones más superficiales... Cuando un niño descarga su depósito de memoria dibujando, vemos que lo hace a modo de narración, contando una historia, tal como lo haría hablando. Un importante rasgo de esta capacidad es que incluye un cierto grado de abstracción, necesario para cualquier representación verbal. Los esquemas que distinguen a los primeros dibujos infantiles son, en ese sentido, reminiscencias de los conceptos verbales, que comunican solamente los rasgos esenciales de los objetos” (*Ibid.*; p. 169).

El dibujo si bien es una parte del proceso de percepción indica también que en él se expresa la forma en que se observa la realidad. En la medida en que la realidad se observe con mayor cuidado y meticulosidad, los dibujos del niño se van perfeccionando y tienden a expresar más dimensiones, por lo que en el niño representa una etapa necesaria para la grafía de letras que después se va a expresar en el lenguaje escrito. Pero en la medida en que la grafía de letras se una a la comprensión de significados se acercará a la percepción y enriquecimiento del lenguaje escrito. Dice Vygostki (1979):

“En un principio los niños dibujan de memoria... plasman no lo que ven sino lo que conocen. A menudo sus dibujos no sólo descuidan sino que contradicen la percepción del objeto... Así un niño dibujará una persona vestida, pero incluirá al mismo tiempo las piernas, el estómago, una cartera en el bolsillo, e incluso dinero en la cartera: esto es, representará en el dibujo todas aquellas cosas que conoce, pero que en el caso en cuestión no podrían verse” (p. 169).

El arte es esencialmente una actividad libre y autónoma que nace del aspecto socio-afectivo e involucra la capacidad psicomotriz, las habilidades y destrezas del niño, en las que se conjuga la conexión entre los dos hemisferios cerebrales, tan necesarios para el desarrollo integral del niño. Esto tal vez constituya uno de los elementos fundamentales para que al niño se le faciliten las herramientas necesarias para adquirir los conceptos de APA.

## Mediación

La mediación en el caso de la APA se realiza en torno al uso de las herramientas y los signos, donde la actividad misma puede hacer que ambos aspectos se fusionen, ya que en ella existe una gran cantidad de elementos subjetivos que están conectados a las formas de representación que los niños manejan a través del juego.

En el conjunto de elementos que se tienen que tomar en cuenta para la enseñanza de la APA se considera fundamental la mediación semiótica considerando que

“Los elementos de la mediación semiótica no se limitan al habla. (Vygotski) también incluyó varios sistemas para contar, técnicas mnemónicas, sistemas de símbolos algebraicos, obras de arte, escritos, esquemas, diagramas, mapas y dibujos técnicos, todo tipo de signos convencionales, etc... A éstas también les podemos añadir los diversos modos de expresión artística y la interpretación musical” (Wells, 1989; pp. 137 y 321).

Las mediaciones se pueden comenzar a muy temprana edad a través del juego:

“El aprendizaje nace en el juego y, gradualmente, retoma el papel de la actividad conductora. En algunos niños esto sucede antes de ingresar a la escuela, mientras que en otros niños quedan a nivel de juego en la edad escolar” (Talizina, 2000; p. 300).

El niño a través del juego representa situaciones reales, pero también ideales. En el juego introduce sensaciones, emociones, percepciones, pensamiento, lenguaje; en él

se refleja su forma de ver el mundo y cómo, a partir de la edad escolar y durante la edad escolar, con el juego no sólo establece consensos en torno a los modelos que construye, es capaz de jugar, por ejemplo, a los hermanos con su hermano, modificando en el juego las relaciones reales que existen entre ellos.

Todo lo anterior lo logra a través de las mediaciones, que hasta entonces suelen ser las provistas por los adultos, en los hogares o en el medio ambiente social y natural en el que el niño se mueve, así como en el ambiente escolar por parte de sus profesores y compañeros de clase.

Con las mediaciones se establecen los elementos necesarios para que existan conexiones intersíquicas e intrapsíquicas que se encuentran mediadas por el lenguaje en general (recordemos que el arte es una forma de lenguaje), y de diversos signos como es el caso del arte de representaciones icónicas.

Las herramientas y los signos surgen y se desarrollan en la historia misma del niño, tanto la previa, como la que se está construyendo en el momento de su acción misma. Pero en todo ello va de por medio la instrucción, la enseñanza y la educación. Como lo plantea Vygotski (2001):

“El niño no crea su lenguaje, sino que asimila el lenguaje acabado de los adultos... el pseudoconcepto, aún tratándose de un complejo porta la semilla del futuro concepto germinado en su interior. La comunicación verbal con los adultos se convierte así en un potente motor, en un poderoso factor de desarrollo de los conceptos infantiles” (p. 151).

Al hablar del desarrollo como un proceso dialéctico es necesario tomar en cuenta las crisis que le producen al niño las transformaciones mismas de los conceptos, porque el niño se transforma a sí mismo cuando va transformando su lenguaje:

“El niño, igual que el adulto, utiliza la palabra como medio. Por consiguiente, para el niño la palabra está, como para el adulto, vinculada del mismo modo a las funciones de comunicación, comprensión y atribución de sentido” (*Ibid.*; p. 123).

Las diferencias entre la comprensión y asimilación de las palabras en adultos y niños provoca que el niño realice una aproximación sincrética al significado y su posterior uso de las herramientas de la cultura:

“El niño se comunica con los adultos usando palabras con sentido. Entre numerosas condiciones sincréticas establecidas con palabras, estas agrupaciones de objetos sincréticas y desorganizadas, son también en gran parte reflejo de relaciones objetivas,

en la medida que esas relaciones objetivas coinciden con los vínculos creados por las impresiones y percepciones del niño... La imagen o agrupamiento sincrético se forma como resultado de la contigüidad espacial y temporal entre los distintos elementos, del simple contacto físico o al producirse alguna otra relación perceptiva inmediata más compleja. En esta etapa lo importante es que el niño se sigue rigiendo no por las relaciones objetivas implícitas en las cosas sino por las conexiones subjetivas creadas por su propia percepción. El significado de la palabra del niño no encierra ahora un plano unidimensional, sino una perspectiva bidimensional, una doble serie de conexiones, una doble estructura de grupos. Esta doble serie y esa doble estructura no se sitúan aún por encima de la formación de una colección desordenada, se trata simplemente de un agrupamiento. Alcanzando la tercera etapa, el niño culmina su primera fase de desarrollo de conceptos. Abandona el agrupamiento como forma principal de significación de las palabras y accede a la segunda fase, a la formación de complejos... Cuando el niño accede a esta forma de pensamiento supera parcialmente su egocentrismo y deja de confundir las conexiones entre sus propias impresiones con las relaciones entre las cosas, ello supone un paso decisivo en el camino de la renuncia al sincretismo y del logro del pensamiento objetivo” (Vygotski, 2001; p. 138).

La creación de sentido es un asunto de carácter social que se desarrolla por medio de la educación.

## Educación

El origen de la concepción educativa de Vygotski tiene que ver con el reto que representaba para la Unión Soviética en esa época el diseño de una construcción de alternativas pedagógicas de carácter más fáctico que epistemológico. Él se enfrenta a la tarea de comprender los procesos mentales de todo individuo para establecer programas de tratamiento y cura –en el caso de personas con defectos– para abatir el analfabetismo y desarrollar al máximo la potencialidad del niño (Vygotski, 1979; p. 29); “la buena educación precede al desarrollo y lo provoca adelantándose a lo que el niño es capaz de hacer” (Alvarez, 1997; p. 5):

“Vygotski como Piaget se preocupan por los mejores métodos de enseñanza. Los niños tienen un desarrollo prefijado y universal, de lo que se trata, tan sólo, es de hacer a éste más ágil, rápido y efectivo”. (Muruet, 1996; p. 33).

Sobre la base anterior, la propuesta de Vygotski lleva implícita una serie de correlaciones sociales preestablecidas y dadas por válidas, los ámbitos sociales que inciden en la formación del niño, son más descritos que analizados por la influencia en la formación y no tanto por las consecuencias de esa influencia.



El niño se educa en comunidad, su potencialidad se desarrolla y se nutre por el medio que lo rodea; es la sociedad en general la que le da la vertiente escolar que perfija los límites y alcance de la educación.

“Según la teoría sociocultural, el principio objetivo de la educación es proporcionado en un entorno en que los estudiantes, por muy variados que puedan ser sus antecedentes, pueden participar en actividades productivas y deliberadas, y con ello aprender a emplear los instrumentos y las prácticas culturales que se han desarrollado para mediar en la consecución de los objetivos de estas actividades” (Wells, 1989; p. 306).

La propuesta fáctica de Vygotski parece indicar que basta con pasar conocimientos acumulados, los saberes, experiencias y habilidades, del recipiente histórico-cultural de la sociedad al recipiente de la mente infantil para lograr que el niño desarrolle la capacidad de asimilarlos con ayuda y desarrollarlos por cuenta propia<sup>1</sup>. Pero él mismo hace ver que el niño no llega a la escuela como un recipiente vacío, ya viene con una historia previa que, si revisamos, se compone de muchas historias previas de los adultos que conviven con él y lo han formado, así como del medio en que se desenvuelve.

La homogeneización del conocimiento y la formación de conceptos científicos se va a lograr a través de la instrucción que se otorga en la educación escolarizada. Para ello se desarrollan una serie de relaciones socio-afectivas que implican la formación del compromiso con/del educando para que haga suyas las preocupaciones y los productos de los conocimientos que se le proporcionan. Como lo señala Cole (1996):

“La rehabilitación de las funciones superiores y la educación arrancan de la motivación del sujeto, lo tiene a este como protagonista comprometido emocionalmente con la tarea y ésta le es propia” (p. 42).

Luego entonces la educación es una forma de homogeneización en la construcción de educandos:

“A través de una franja de actuación cultural y educativa el niño desarrolla sus capacidades potenciales con la ayuda de alguien más experto en las tareas y habilidades que se le proponen. Vygotski atribuye a cada individuo el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y no de acuerdo a sus capacidades actuales. La educación, el papel de la actuación cultural, es por tanto un derecho del sujeto en desarrollo y un deber de la comunidad que lo tiene a su cargo” (Álvarez, 1997; p. 5).

---

<sup>1</sup> “El niño razona siguiendo las explicaciones que se le dan y reproduciendo, después nuevas operaciones lógicas de transición de una generalización a otra”.

Pero cada uno de los elementos educativos tiene su propia característica.

## Alumno

En Vygotski el niño (educando, sujeto de aprendizaje), y más ampliamente la comunidad de aprendizaje, es el protagonista principal de la educación. El alumno se crea a sí mismo su personalidad<sup>1</sup>. La regulación y autorregulación de su propio saber, su actuar se encuentra estimulado a través de la motivación:

“Cuando todos los implicados están interesados en resolver un problema, cualquier miembro del grupo puede hacer una contribución que ayude a encontrar una solución” (Wells, 1992; p. 309).

“El aprendiz se hace capaz de ser su propio maestro cuando es capaz de prescindir de la ayuda del adulto porque se ha preparado para resolver la tarea por su propia cuenta (y) cuando reflexiona sobre la formación de su propio conocimiento” (Álvarez, 1990; p. 58).

“El alumno una vez que desarrolla procesos psicológicos superiores es capaz de autorregularse (Wertsch, 1998; p. 42).

El alumno, una vez que ha interiorizado los conocimientos, establece una reflexión sobre su propio saber; aunque lo social lo construye como sujeto sociocultural, él también participa en dicho proceso como co-constructor. Pero la singularidad de los niños y las posibilidades de realizar intervención en la educación también tiene que ver con otro tipo de caracterización de la edad.

El niño en edad escolar imagina, intelectualiza sus emociones, reflexiona y desarrolla el autocontrol, es capaz de codificar (reflejar el fenómeno o acontecimiento) en un alfabeto determinado de acuerdo con un determinado tipo de reglas. El niño realiza conexiones de conocimientos, utilizando modelos de diversa índole aprende a llevar sus conocimientos al plano de la acción interna. Talizina (2000) lo plantea de la siguiente manera:

“En este período de la infancia, precisamente el pensamiento ocupa un lugar central en el desarrollo. Gracias a ello, la percepción y la memoria se desarrollan a través de la vía

---

<sup>1</sup> “We could say the most important artifact created by children are themselves, the formation of their personalities” (Moll, 1996; p. 11).

de la intelectualización... la memoria se hace intelectual y la percepción se hace pensante" ( p. 50).

Las diferencias que existen en los niños en relación con su temperamento, capacidad de memoria visual, auditiva, afectiva, o los tipos diferentes de estructurar su pensamiento en imágenes concretas y pensamiento lógico-abstracto, resultan ser de una riqueza incalculable para la formación de comunidades colaborativas de aprendizaje, sobre todo cuando estamos buscando una interacción multimodal en la serie de elementos que inciden en la APA infantil y las actividades que se desarrollan en el modelo de intervención, con lo que se busca potenciar las capacidades al conjugar dichas diferencias:

"Cuando la escuela es una comunidad de aprendizaje, las actividades están organizadas en forma que interesan a los niños y que les permitan participar en ellas comprendiendo la meta" (Lasca, 1997; p. 15).

El maestro es el adulto que ayuda al proceso de formación de la personalidad y de adquisición de conocimientos en el ambiente áulico.

## Maestro

El maestro es considerado el *enseñante* que se desarrolla como guía y apoyo al desarrollo innato de aprender que tiene el niño (Wells, 1999; p. 296):

"su práctica pedagógica está estrechamente relacionada con el aseguramiento oportuno de la ayuda requerida en cualquiera de los tres componentes fundamentales de la acción: orientación, ejecución, control y corrección" (Cole, 1996; p. 352).

El maestro se vale de la mediación<sup>1</sup> y es un miembro experto en la comunidad de aprendizaje. Como lo indica Wells (1999):

"Vygotski destacaba el papel crucial de los miembros más expertos de la cultura al ofrecer una guía y una ayuda que permiten al estudiante convertirse en un participante

---

<sup>1</sup> "When children enter school, the teacher confronts them with the zone of proximal development through the task of school activity, in order to guide their progress methods for mastery the adult world, as mediated by the teacher" (Hedegaard, p. 352).

cada vez más competente y autónomo en las actividades en las que toma parte" (p. 316)

El miembro experto se forma a su vez del entorno sociocultural. El maestro es también el autoconstructor y autorregulador de su propio proceso y aprende también de sus estudiantes al establecer una relación colaborativa:

"El enseñante, trabajando con el escolar en una pregunta dada, explica, informa, corrige, obliga al niño a que se explique" (Wells, 1999; p. 316).

"Los enseñantes aprenden de su zona de desarrollo próximo, construyendo su comprensión del arte de enseñar mediante la práctica reflexiva y utilizando para su guía y ayuda la misma gama de fuentes que están disponibles por otros estudiantes" (Thorp y Gallimore, 1988)<sup>1</sup>.

"Algunos enseñantes también están empezando a investigar el potencial de otros modos semióticos no lingüísticos para mediar en el aprendizaje que se realiza en la zdp" (Gallas, 1994)<sup>2</sup>.

El maestro actual tiene que enfrentar nuevos retos, porque al ser un actor que se vale de la mediación para educar, los actores que inciden lo rebasan e implican un colectivo, combinado con un sistema complejo de relaciones de información y comunicativas (medios masivos de comunicación, ciberespacios, son entre otros, agentes de mediación). El diseño educativo-formativo ya no es exclusivo de las escuelas. Lasca (1997) señala que el maestro al interactuar con sus alumnos habrá de ir reconstruyendo continuamente sus propias formas de conocimiento, incluso sus representaciones de lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Sobre todo porque –como dice Talizina (2000)– el papel del docente consiste en transmitir la experiencia social a la nueva generación:

"Los maestros no aparecen como personas 'terminadas' y poseedoras de una fuente inagotable de conocimientos listos para trasvasar, sino participantes activos en la construcción cotidiana del proceso de aprender; los niños no se comportan como seres pasivos esperando absorber del maestro todo el conocimiento. Maestro y alumnos se ayudan mutuamente desde zonas de desarrollo próximo de libre aunque no fácil tránsito".

---

<sup>1</sup> citado en Wells, 1999; p. 331.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

## Enseñanza

La enseñanza en un contexto moderno tiene que tomar una serie de consideraciones que le permitan contemporizar y hacer uso de las herramientas de la cultura, así como sumar a la consideración de la mediación semiótica un conjunto de factores que Vygotski, por su propio entorno cultural, no tomó en cuenta.

Para Vygotski la enseñanza tiene que ver con el proceso evolutivo de la zona de desarrollo actual (esto es la base del conocimiento y habilidades acumuladas socialmente y las que domina el niño) para proponerse desarrollar habilidades y potencialidades del niño en torno a un propósito. En nuestro caso, se parte de que el niño conoce los productos artísticos a través de diversas fuentes y mecanismos y en la escuela recibe la información necesaria para codificar algunas expresiones estéticas proporcionadas a través de los libros de texto y de las prácticas de actividad artística, así como de algunas tareas extraescolares como la visita a museos, el envío a espectáculos y muestras de cine o teatro, en el mejor de los casos.

Wells (1999) dice que la guía y la instrucción son más útiles cuando se dan en el contexto de una actividad particular en la que el enseñante y el estudiante participan conjuntamente. Hedegaard añade que la base para la instrucción es la división de actividades del aprendizaje dentro de tres tipos de acciones: 1) delimitación del problema, 2) solución al problema y su construcción, y 3) evaluación y control.

Para que haya enseñanza es necesario que el niño tenga la necesidad de ella, por tanto, como dice Talizina (2000): “el impulso de la actividad dirigida no es la necesidad como tal, sino el objeto adecuado para esa necesidad. Dicho objeto se llama motivo de la actividad” (p. 58). La necesidad, no obstante, no siempre parte del niño; la sociedad lo prepara para tener dicha necesidad. Para Vygotski es importante relacionar la enseñanza obligatoria con la necesidad de desarrollar un trabajo grupal, donde se crea una esfera social, una situación, un lenguaje para la función comunicativa (Cole, 1996):

“el niño de una cierta edad, puede estar en aplicación con su edad fisiológica como intelectual, bien por delante, bien por detrás del punto en que se encuentra su edad cronológica” (p. 315).

De ahí la importancia de la mediación socio-histórica-cultural. Dice Vygotski (1995):

“El proceso de arraigo del niño en la cultura no puede identificarse con el proceso de madurez orgánica, por una parte, ni reducirse, por otra, a una

simple asimilación mecánica de ciertos hábitos externos... El desarrollo cultural implica en gran medida las posibilidades naturales... puede intensificar la escala de las diferencias que existen en la facultad natural... La relación entre el desarrollo cultural y las facultades es muy compleja y aunque el desarrollo cultural tiende, por una parte, a nivelar las diferencias aisladas en las facultades naturales, por otra incrementa la escala de las diferencias y favorece los diversos niveles en las facultades” (pp. 315-317).

Cuando se plantea una propuesta interactiva para fomentar la apreciación artística, se propone a la vez la formación de una comunidad colaborativa de aprendizaje en la que incide la participación activa de todos los asistentes, teniendo como eje rector la comprensión de la génesis del fenómeno que produce la representación icónica de la cultura en cuestión y los elementos que de esa cultura se derivan, con el propósito de favorecer la APA de los productos de nuestra propia cultura en comparación con los formados en otras culturas. Como lo dice Talizina (2000):

“Sin importar cómo sea la enseñanza, los niños que terminan la escuela primaria se diferencian notablemente de los niños que ingresaron a primer grado. Necesariamente, las exigencias de la actividad escolar llevan a los alumnos a la formación del carácter voluntario de todos los procesos psicológicos. El carácter voluntario se forma como el resultado de que el niño, cada día, hace lo que le exige su posición de alumno: escucha las explicaciones, soluciona los problemas, etc. Gradualmente él aprende a hacer lo que debe y no lo que él quisiera hacer. De esta forma los alumnos aprenden a dirigir su propia conducta (en diferentes grados) a superar las dificultades, a moverse hacia los objetos establecidos y a buscar las mejores vías para lograrlos” (p. 46).

## Edad cultural

La evaluación de la zona de desarrollo actual necesariamente implica evaluar la edad cultural del sujeto de aprendizaje y del enseñante:

“Calificaremos de edad cultural al nivel aproximado que alcanza el niño en su desarrollo cultural... podemos estudiar diversas transformaciones externas del desarrollo orgánico que son el resultado de la adaptación del niño que crece según el correspondiente medio cultural... Al reconocer el juego como una actividad desencadenante del desarrollo de los niños, (Vygotski) explica que en el juego ellos están siempre por encima de su edad, de su comportamiento cotidiano, están de alguna manera, por encima de sí mismos, intentando más allá de su comportamiento habitual. A partir de este criterio concluye que el juego crea una zona de desarrollo potencial” (Esteve, 2003; p. 5)

## Comunidades colaborativas o comunidades de aprendizaje

Para que la APA se origine y desarrolle es necesario que incidan una serie de elementos que se inserten en la educación. Si bien en la educación formal ya existe una materia curricular de actividades artísticas, es importante involucrar a otros actores en el proceso de enseñanza estética, además del maestro, como pueden ser:

a) El artista “creador”:

“El artista... se encuentra... en relaciones de colaboración con la comunidad entera, no con una comunidad ideal de todos los seres humanos como tales, sino la comunidad relativa de artistas y colegas de la que toma algo, de ejecutantes que emplea, y del público al que habla” (Collinwood, 1993; p. 300).

b) El conjunto de obras artísticas que representan la acumulación de conocimientos y técnicas en las diferentes disciplinas artísticas, que directa e indirectamente se vinculan con el creador.

c) Los intérpretes y reproductores de procesos creativos y las obras ejecutadas. Los ejecutantes colaboran en la recreación y reproducción de una pieza (musical, plástica, teatral o de la índole que se trate).

d) Los observadores, espectadores o escuchas. El destinatario del mensaje artístico genera y recrea la obra artística en la reproducción mental que hace de ella.

e) Los adultos que desde pequeño le enseñan a observar. La comunidad con sus normas y valores que median la observación del niño:

“La comunidad de aprendizaje adopta una voz común y una base común de conocimiento, un sistema compartido de significados, creencias y actividad que es a menudo implícita más que explícita” (Brown et. al., 1993; p. 194)<sup>1</sup>.

f) El maestro y compañeros en el ámbito escolar.

“El significado es constantemente negociado por los miembros de la comunidad a través de diferentes tipos de discurso o estructuras de actividad... En esa negociación

---

<sup>1</sup> Citado por Lasca, 1993; p. 25.

tanto el maestro como los niños deben aceptar las ideas de los otros, asumirlas y ampliarlas” (Lasca, 1997; p. 25)

g) El ambiente familiar, de la comunidad y social en su conjunto.

De la experiencia social-colectiva surgen y se reasimilan los procesos de identidad que se dan en función de una apreciación artística que une a través de símbolos. Por ejemplo en México, el escudo nacional, pero también la Coatlicue, el calendario azteca, la melodía *Dios nunca muere* para los mixtecos, etc.

## Conclusiones

Los campos simbólicos están siendo generados por la comunidad pero su reproducción se ve interferida por campos de producción simbólica que no tienen que ver con la producción local sino con los procesos de “globalización del pensamiento”, en donde las producciones locales se presentan como *folklore* o como productos “raros” de mentes “brillantes” que no parecen tener conexiones reales con el colectivo en que se forman y que –como queda demostrado en este ensayo– son parte de los imaginarios colectivos que los generan, se los apropian y los mantienen.

Lo anterior permite la posibilidad de crear algunos lineamientos para fomentar la APA en niños en edad escolar, tomando en consideración la edad cultural, las condiciones histórico-sociales y el contexto histórico actual en que ese localiza una escuela de carácter urbano, metropolitano, en el que la población en estudio presenta características muy específicas.

Por ello es necesario caracterizar a la población en estudio y planear la actividad de intervención en función de la actividad rectora que pueda ser mediadora, a fin de que se propongan tareas que los niños puedan reconocer en el plano externo e interiorizarlas a partir de sus propios elementos de medición y comprensión; para lo cual se propondrán a los niños tablas de medición de los propios resultados alcanzados en la actividad de comparación, concreción y abstracción de los significados de la producción artística en el ámbito histórico y en su propio proceso creativo.

En esto juega un papel importante la instrucción de los escolares a partir de los *currícula* institucionales de la Secretaría de Educación Pública y las relaciones de orden

colaborativo que se desarrollan en el terreno de la educación no formal en su relación con los organismos culturales de orden federal, estatal y local.

Lo que finalmente arroja el presente ensayo es la necesidad de instrumentar esquemas de instrucción para la enseñanza y desarrollo cultural de la comunidad, bajo un marco colaborativo.

En nuestro caso la educación para la apreciación artística no escapa de estas consideraciones, requiere de motivación y compromiso con la tarea. Para generar el interés estético se requiere de una serie de estímulos en conexión con el proceso educativo mediante la inserción de educación no formal en las instituciones, de tal manera que se combinen las habilidades adquiridas en la escuela con conocimientos de elementos materiales y del personal artístico y administrativo de las casas de cultura, centros culturales, escuelas artísticas y otros organismos para proveer a los niños del material suficiente para su formación estética, así como el contacto directo con los creadores de la cultura y bienes artísticos de su tiempo y espacio.

## Bibliografía

Cole, M. et, al. (1998) *Vygotsky a cien años de su nacimiento*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca.

Cole, M. (1999). "Socio-cultural historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology". En: J. Wertsch y P. Álvarez Del Río (Editores). *Socio-cultural studies of mind*. Cambridge University Press, Cambridge.

Collinwood, R.G. *Los principios del arte*. F. C. E., México.

Esteve Boronat, Mercedes Maria (2002). *Una visión histórico-cultural del juego en la primera infancia*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.

Hedegaard, M. (1992) "The zone proximal development as oasis for instruction". En: Luis C. Moll (Editor) *Vygotsky and education*. Cambridge University Press. Cambridge.

Olmos Roa, Andrea (2002). *Construcción de comunidades colaborativas en educación superior*. Facultad de estudios Superiores Zaragoza UNAM, México.

Martínez Llantada, Martha (2002). *Evaluación de la creatividad del maestro ¿posibilidad o realidad?*

Moll, C. (1996) *Ethnographic experiments in education*. University of Arizona, Phoenix.

Moll, L. (1996). "Vygotskian perspectives on liberacy research". En: *Research Assembly of the National Council of teachers of English*. University of Arizona, Phoenix.

Murueta, M. E. (1996). *Psicología y praxis educativa*. Ediciones Amapsi, México.

Murueta, M. E. (2002). "El ser humano en Vygotski". En: Carlos Mondragón (coordinador). *Concepciones de ser humanos*. Paidós, México.

Nick, M. (1995). "Vygotski and Soviet Activity Theory". *New perspectives on the relationship between mind and society. Doctoral dissertation*. Northwestern University.

Talizina, Nina (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.

Vygotski, L. S. (1995). "Problemas del desarrollo de la psique". En: *Obras escogidas*. T. III. Visor. C. 13 y 14.

Vygotski, L. S. (2001). "Pensamiento y lenguaje". En: *Obras escogidas*. T. II. Conferencias sobre psicología "Antonio Machado", Madrid.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós, Barcelona.

Wertsch, J. (1988). *Vygotski y La formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.

## Hemerografía

Varios (1997). "La zona de desarrollo próximo". En: *Infancia y aprendizaje*. N° 6 y 7. Septiembre de 1997.

Álvarez, Amelia (1990). "Diseño cultural. Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural". En: *Infancia y aprendizaje* N° 51-52.

Junge, Inés de. "Educación en la visión vygotskiana. Educación para el desarrollo integral del ser humano". En: *Eclecta* N° 7. *Revista de psicología general*.

---

## Capítulo 7

---

# Freinet: el niño como sujeto concreto en la tarea educativa

Dolores Flores Carmona

Freinet puede considerarse como pionero de una postura pedagógica contemporánea de carácter democrático que incluya las iniciativas de los maestros como intelectuales críticos que incorporen los intereses del sujeto que se educa. Estas ideas vinculan a la enseñanza con los imperativos de la democracia, a la pedagogía del aula con la dinámica de la nueva ciudadanía\*.

Como es sabido, el término educación procede del latín *educare*, que significa criar, nutrir o alimentar; así como de *educere*, que equivale a sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera. De ambos significados derivan dos acepciones: una como un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera. Otra que trata de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en los sujetos que se educan. Ambas acepciones, a través del tiempo han luchado por imponerse. La crítica de ambas ha servido para distinguir la llamada *educación tradicional*, de corte autoritario e intelectualista con predominio del educador sobre el educando convertido en receptáculo de conocimientos, en contraste con la *educación nueva o progresista* basada en la libertad y en la espontaneidad del alumno. La primera entendida como heteroeducación, la segunda como autoeducación.

Además, existe una tercera acepción que nos habla de una necesaria conciliación de las dos anteriores en un proceso que proporcione a los sujetos los medios para su propia configuración y la del contexto en el que se desenvuelven. En esta perspectiva

---

\* Ver Giroux, H. A (1993). "La educación de los maestros y la enseñanza democrática". En: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México. Pp. 262- 305.

fue ubicada la intención educativa de Freinet. Su importancia radica en que en pleno siglo XXI continúa la preocupación en el ámbito educativo acerca de cómo combatir las prácticas de enseñanza que se revelan "asesinas" de la creatividad infantil, pues las presiones psicológicas a las que se sujeta al estudiante la inhiben: vigilancia extrema, evaluación desde afuera y no centrada en el propio sujeto, recompensas entendidas como uso excesivo de premios, exceso de control de la conducta, restricción de la capacidad de elegir al decir a los niños qué actividades deben practicar sean o no de su interés, expectativas exageradas para el desempeño del chico o la chica, etc.

La escuela en la actualidad continúa estricta y tradicional, limita el acceso a materiales e instrumentos que de forma libre podrían elegir tanto el docente como el alumno; tiene una forma rígida de organizar el estudio de las asignaturas, lo que convierte al aula en una serie de actos mecánicos mediados por la autoridad del docente. Este es el panorama aún observable en muchísimas de nuestras escuelas, ante lo cual vale la pena recuperar una alternativa que supere la situación descrita, como lo hizo Freinet, quien asumió el quehacer educativo como una actividad concreta y viva, producto de la reflexión que orientó su búsqueda de estrategias para fortalecer la idea de que todo sujeto en proceso de educación es un ser potencialmente muy rico al que hay que permitirle crecer en libertad y responsabilidad plenas a través de la educación por el trabajo.

Freinet vinculó la función educativa a la condición humana, de ahí la relación que propone entre la escuela y el medio social, lo que constituyó un elemento importante para la difusión de los propósitos, las técnicas empleadas y la nueva forma de concebir la tarea educativa. Propone y pone en práctica medidas concretas tendientes a remediar las fallas provocadas por una educación autoritaria, verbalista y dogmática. Criticó las formas y los medios que se utilizaban en la enseñanza porque se orientaban a "moldear" la voluntad de los sujetos en una dirección que les era ajena a sus necesidades y a lo que el contexto demandaba.

El rescate de las características y propósito de una forma diferente de educar cobra vigencia frente a la necesidad de construir alternativas educativas que brinden los medios para una comunicación realista y afectiva, ya que la sociedad contemporánea ha multiplicado los cauces para ello y los límites de espacio y tiempo han desaparecido gracias al teléfono, la televisión, los aviones y la cibernética. Sin embargo, los adultos y los niños nunca han estado tan aislados como ahora. De ahí la necesidad y la posibilidad de que el aula se convierta en un espacio de encuentro con la vida y para la vida. Freinet mostró el camino: el aula cooperativa como un lugar en que juntos niños y maestro llevan a cabo proyectos compartidos.

En México, en 1940, Patricio Redondo funda la *Escuela Experimental Freinet* en San Andrés Tuxtla, Veracruz. Al igual que Freinet, Redondo concibió a la educación como un fenómeno de interacción, de influencias mutuas entre educador y educando, de intercambio de experiencias y de estudio crítico y análisis objetivo de la realidad. Inspirado en la técnica freinetiana hizo realidad una experiencia educativa libre de dogmatismos, de posiciones rígidas y formalismos<sup>1</sup>. Ambos educadores vivieron las experiencias de la guerra y sus secuelas lo que quizá motivó que impulsaran el aprecio por la vida a través de la educación, la construcción de un escenario social diferente, en el que los actores se formaran como sujetos transformadores, más críticos y, sobre todo, más humanos.

En suma, Freinet propone una técnica educativa orientada hacia el niño en concreto, y no al niño abstracto como lo dictaban los principios pedagógicos vigentes, a los que él se opuso.

En este trabajo se asume que

“buscar la felicidad individual en la propia actividad del niño y mediante su experimentación de la convivialidad, desarrollar el respeto del ser humano y de la naturaleza, profundizar los progresos del conocimiento en y mediante la cooperación, son finalidades que, hoy como ayer, se oponen a la pedagogía selectiva y directiva que caracteriza a la civilización del rendimiento y de la explotación desenfrenada de la naturaleza con la única finalidad de poseer bienes y dominar a los demás” (Legrand, 1999; p. 13).

## Quién fue Célestin Freinet

Célestin Freinet nació el 15 de octubre de 1896 en Grasse, pequeña población montañosa de los Alpes Marítimos franceses. Su juventud, como la de los pequeños campesinos de entonces, transcurre entre los trabajadores del campo, en una región pobre, de clima riguroso. Después de haber estudiado en el curso complementario de Grasse, ingresa en la escuela normal de maestros de Niza. Estalla la guerra de 1914 lo que lo obliga a emigrar. En 1915, cuando tenía 19 años, es lastimado gravemente. De hospital en hospital vive 4 años de larga convalecencia. Herido en el pulmón nunca se

---

<sup>1</sup> Redondo murió en San Andrés Tuxtla, Veracruz, el 31 de marzo de 1967. Sin embargo hasta 1974, señala Ramón Costa Jou, la escuela prosigue su actividad en manos de los maestros que fueron sus discípulos. Actualmente en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, se encuentran escuelas que trabajan desde esta perspectiva.

curará completamente y durante toda su vida respirará mal, a lo que en parte atribuirá él mismo la naturaleza de sus innovaciones pedagógicas que otorgan a las actividades de los alumnos el lugar que normalmente ocupaba la palabra del maestro.

En 1920 consigue el puesto de profesor adjunto en la escuela de dos clases de Bar-sur-Loup, población de 1000 habitantes de los Alpes Marítimos, próxima a Grasse y a Vence, región alejada de la costa, pintoresca y a menudo salvaje, con valles dominados por montañas secas, con desfiladeros y olivares. Contexto que da marco al desarrollo de su obra pedagógica y militante. Como lo dice Legrand (1999):

“Partiendo de esta escuela de pueblo, introducirá la imprenta en la escuela, iniciará un movimiento de ámbito nacional mediante sus artículos en la prensa profesional y política, participará en los congresos internacionales de la Nueva Educación, conocerá a los maestros de entonces, Ferriere, Claparède, Bovet y Cousinet, y leerá los clásicos de la pedagogía contemporánea al preparar las oposiciones a la inspección primaria, que no aprobará, antes de alejarse definitivamente no sólo de la pedagogía tradicional sino también de la nueva pedagogía” (p. 13).

El alejamiento de las ideas pedagógicas vigentes en su época nace de la oposición a una concepción de educación básicamente entendida como transmisión de un conjunto de conocimientos, ideas, sentimientos y prácticas que los adultos inculcan a los jóvenes, los cuales de forma pasiva los reciben y los dejan al margen del desarrollo de sus potencialidades intelectuales. Esto le conduce a la búsqueda e indagación de nuevas formas de enseñar y educar.

## La búsqueda de un sentido diferente del acto educativo

Con el propósito de resaltar la importancia del cambio en la práctica educativa, cabe señalar que los momentos históricos por los que ha atravesado la conceptualización de la educación, y por ende de los procesos de enseñanza-aprendizaje, han permitido la elaboración de modelos teóricos que recogen en lo general las características de la educación formal (entendida como los procesos que tienen lugar en la escuela). Así, es posible hablar de escuela tradicional, escuela nueva, escuela tecnocrática y escuela crítica.

La revisión de la obra educativa de Freinet nos remite a la recuperación de los supuestos que guiaron el modelo tradicional y su tránsito hacia la escuela nueva, por ser este el contexto que signa la perspectiva pedagógica construida.



Describir los rasgos del modelo tradicional o escuela tradicional nos remonta al siglo XVII. Dicho modelo coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía. El orden y la autoridad son los pilares del quehacer educativo. El primero cobró presencia en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro dueño del conocimiento y del método. Nada se deja al azar, el método garantiza el dominio de todas las situaciones. Verticalismo, autoritarismo, verbalismo y otros “ismos” son los rasgos distintivos de esta escuela. Sobre todo, el verbalismo constituyó uno de los problemas más señalados de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, convirtiendo así la ciencia en algo estático y al profesor en un transmisor entre el alumno y el objeto de conocimiento. La dependencia que se establece entre el profesor y el alumno retarda la evolución afectiva de este último, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales (Cfr. Pansza González, 1989; p. 52). En ese sentido no se puede hablar de educación sino más bien de “domesticación”. Como lo expresa Jiménez (1985):

“La naturaleza está hecha así: a nadie le gusta obedecer pasivamente (...), el hombre no es una excepción. Existe ciertamente el individuo acostumbrado al rebaño, doblegado a la obediencia, domesticado hasta el punto de haber perdido la reacción vital que es su dignidad” (p. 93).

El modelo tradicional fue criticado por diversos autores y surgió como resultado un movimiento educativo que centró su atención en el niño y ya no en el docente. Era el inicio del siglo XX y con él la escuela nueva se guió por los siguientes principios:

- La atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad.
- La liberación del individuo, modificando el concepto de *disciplina*, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional, favoreciendo en lugar de ello la *cooperación*.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento de los canales de comunicación dentro y fuera del aula.

En la práctica, la aplicación de estos criterios no representó una tarea sencilla pues se dio por sentado que los docentes estaban preparados para un cambio de esta magnitud. Se criticó el olvido del valor formativo del trabajo y del esfuerzo, además de la dificultad para identificar los auténticos intereses de los niños, a los que se les reconoce condicionados por el medio social al que pertenecen.

Este es el contexto pedagógico en el que surge la propuesta educativa de Freinet. En ella cobran presencia básicamente dos cuestiones: *el trabajo* entendido como una tarea de esfuerzo constante por parte del sujeto que aprende y *el medio ambiente natural y social concreto del niño* como fuente de experiencias:

“Colocad de nuevo este trabajo en el circuito de la vida. Dadle una finalidad y un sentido. Que nutra e impulse vuestro comportamiento natural. Que esté en el corazón de vuestro destino individual y social” (Jiménez, 1985; p. 54).

La cita revela que, además del trabajo con sentido específico y la recuperación del medio ambiente natural para la innovación del acto educativo, otro elemento clave fue la construcción de expectativas diferentes acerca del sentido de la educación, y entenderla como un proceso que –parafraseando a Murueta (1996)– no sólo había de preparar para la vida, sino ser vida ella misma, como una acción real y actual sobre el horizonte de lo existente, apropiándose por necesidad del pasado como una forma de prepararse para el futuro.

### *El tanteo experimental*

Bajo la influencia de los teóricos de la renovación pedagógica, a quienes sin embargo cuestiona la vigencia de sus ideas, Freinet señala:

“Es tradicional referirse a Rabelais, Montaigne y Rousseau, cuya reputación es inatacable, pero ¿estáis seguros de que la mayoría de estas ideas (...) no corran ya por el pueblo desde siempre y de que no es el error escolástico quien las ha minimizado y deformado en su esencia para monopolizarla y esclavizarla?, mirad cómo, entre el pueblo, se cuida y se educa a los pequeños animales; hallaréis en esto el origen de los grandes principios educativos, a los que se vuelve (...) El perro debe cazar, para formarse, pero no demasiado a merced de su capricho (...), apetito y moderación; si atiborráis al perro con platos que no le son específicos, si está gordo y cebado, ¿para qué queréis que cace? y (...) yo os digo que si fuéramos así a buscar en la tradición popular las prácticas milenarias del comportamiento de los hombres en la educación de

los animales estaríamos en condiciones de escribir el más seguro tratado de pedagogía” (Jiménez, 1985; p. 21).

Con lo anterior, Freinet criticaba la falta de relación entre los principios que guiaban la educación que se ofrecía en la escuela y su relación con las experiencias que el niño obtenía de su medio ambiente natural y familiar. En el terreno educativo los siguientes sucesos son considerados como marco de su iniciativa:

“El método Montessori, inmovilizado por sus normas y esclavizado por su material, ya no responde a la situación actual; el método Decroly ha sido esclerotizado al ser asimilado por la escolástica; el genio impulsor de Ferrière desapareció con él y la escuela de Ginebra se desarticuló; en Estados Unidos han sido exageradas y pervertidas las tendencias liberales de la educación nueva: las experiencias de Hamburgo fueron abandonadas y las doctrinas sociales de la Unión Soviética no parecen haber sido capaces de promover procesos educativos originales” (Palacios, 1978; p. 90).

La explicación de los resultados de los métodos hasta entonces empleados, según Freinet, lanzaron al viento la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en la que la simiente debía germinar, ni la cuidaban personalmente; no acompañaban ni dirigían el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas:

“Dejaban por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad (...) y que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de uno y la impotencia técnica de otros” (Freinet, 1975; p. 8).

Estas palabras evidencian dos situaciones: la necesidad de modernizar la educación pues ya no respondía a las demandas de la misma sociedad y, en el mismo sentido, la preparación de los docentes para enfrentar necesidades sociales convertidas en demandas para la escuela. Durante su estancia en Bar-sur-Loup, en los Alpes Marítimos, fue donde ante las dificultades para su práctica escolar en una clase tradicional, para la cual la voz le falta y observa que los niños no están interesados en oír, llega a idear su *pedagogía del tanteo experimental*, en la que el principal protagonista es el niño quien aprende haciendo y rehaciendo, como cuando aprendió a caminar, caminando. Esta pedagogía, de acuerdo con Jesús Palacios, entraña dos importantes factores renovadores: la teoría subyacente a la práctica pedagógica y la práctica en sí misma:

“Con la pedagogía Freinet se ha avanzado no solo en las técnicas modernas y eficientes que aporta, sino también porque comporta una reconsideración de la psicología tradicional, excesivamente analítica centrada en el inmovilismo de las facultades del alma y, al mismo tiempo, comporta también las bases de una psicología

del movimiento, de la acción, una psicología más dialéctica y más humana del niño y sus capacidades, pero por encima de todo lo demás, lo importante para Freinet es la práctica pedagógica” (Palacios, 1978).

Queda así claro que el valor de la acción del niño es superior a cualquier otra cosa, y la acción de los docentes una empresa clave en el trabajo conjunto con el grupo.

La pedagogía que imperaba en su época, a la que él critica y se opone, era la de corte escolástico (escuela tradicional), su finalidad social era conservar la tradición y el orden establecido. La concepción filosófica imperante establecía el conformismo con un modelo asentado en la sumisión a un orden exterior al sujeto y a sus intereses en la vida. Los objetivos pedagógicos eran establecidos a través de metas para la formación de la persona integrada a una sociedad estática, dividida en clases y oportunidades diferenciadas. El contenido a estudiar era el seleccionado en términos de su valor científico ajeno a la vida real de los educandos; se buscaba a través de ello la asimilación de modelos sociales legitimados por la escuela.

El maestro era el que dominaba el conocimiento y el alumno estaba para someterse a sus disposiciones. Así, al llegar a la escuela, lo que más impresiona a Freinet es la presencia de los niños de 5 a 8 años formando una especie de rebaño dócil, dispuestos a seguir las indicaciones del profesor y a repetir en coro los contenidos. Él no había podido iniciarse en los cursos avanzados que reciben los alumnos-maestros, por lo que, para compensar esta falta de experiencia y el conocimiento teórico de cualquier doctrina pedagógica, se llena simplemente de un profundo respeto al niño y cierta intuición constructiva.

A pesar de que los médicos, debido a su enfermedad, le indican abandonar su trabajo, Freinet se obstinó en conservar su plaza y se concentró en profundizar la comprensión de todas las cosas, captando la realidad desde la óptica que le viene de su sentido común de campesino, que fue su principal bagaje y constituyó el pivote central de su pedagogía. Dice:

“Mi larga experiencia de los hombres sencillos, de los niños y de los animales me ha persuadido de que las leyes de la vida son generales, naturales y válidas para todos los seres. La escolástica ha complicado peligrosamente estas leyes, haciéndonos creer que el comportamiento de los individuos no obedece más que a datos misteriosos cuya paternidad se atribuye a una ciencia pretenciosa, una especie de vedado donde la gente del pueblo, incluidos los maestros, no tiene en absoluto acceso, (...) He tratado de hallar algunas de las reglas simples y eternas de la vida, sin prejuicio de la aportación posible de una verdadera ciencia de la educación. (...) no se hace beber al caballo que no tiene sed; es en la fragua donde se forja el herrero; hacer brillar el sol; ponerse en

cabeza del pelotón; dar tiro; no hacer trabajo de soldado; no soltéis las manos antes de tocar con los pies, etc.” (Jiménez, 1985; p. 17).

La búsqueda de las reglas simples y eternas de la vida ha merecido que su obra sea llamada una pedagogía de sentido común, aunque la *pedagogía freinetiana* es mucho más que la búsqueda de sentido común en la educación. De acuerdo con Jesús Palacios (1978), para Freinet la educación

“es unitaria, dinámica y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligarla, cada vez más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades” (p. 93).

La búsqueda de una perspectiva educativa diferente a la observada en la práctica recibió por parte de Freinet el fundamento teórico producto de las lecturas de Marx y Lenin, ya que la primera nación socialista (URSS) acababa de nacer en 1917, causando un gran impacto mundial. A partir de estos autores y esos eventos de gran conmoción se despertó en él una actitud orientada a la recuperación definitiva de la concepción de praxis en Marx, al encontrar en el trabajo la justificación del comportamiento individual y social de los hombres.

“Las características inherentes al trabajo y, en general a toda forma de la praxis (el juego también entre ellas), su racionalidad intrínseca que es oscurecida y vuelta irracional en su forma enajenada constituye el punto de partida para luchar contra la enajenación vigente en la educación” (Muruet, 1996; p. 38).

La praxis la interpretó como una actividad objetiva, adecuada a fines específicos, cuyo cumplimiento exige cierta actividad cognoscitiva. Freinet recupera este significado como guía de la tarea educativa y ve en el trabajo que el niño realiza en la escuela el medio para su propia constitución como sujeto social comprometido consigo mismo y con su entorno. Asume también el uso de instrumentos como medios para actuar sobre la materia y transformarla conforme a sus necesidades. Propósito que logra con el uso de la imprenta, la cooperativa, la cineteca y discoteca cooperativas y la publicación de los trabajos de los niños. A través de ellos el niño comenzaba primero con ejercicios de expresión y redacción desde su ingreso a la escuela. Y, aun antes de aprender a escribir hacia uso de medios que le favorecían, por ejemplo, el dibujo libre y la expresión oral; con ellos buscó que los niños conquistaran la comunicación de su propio pensamiento, con la seguridad de ser escuchados.

El fin que persiguió la labor de Freinet fue dar confianza al niño para que hablara y escribiera acerca de sus cosas, y en ese hablar y escribir desarrollar una condición importante en todo aprendizaje: *hacer*. De esta forma, reorienta los fines educativos; la pereza, la desconfianza y el desánimo provocados por la escuela tradicional se convierten en confianza, libertad de expresión, trabajo útil, simpatía, aceptación y sobre todo conciencia de los fines que en cada tarea se perseguían. Compartió lo expresado por Marx acerca del papel que juega la conciencia en la actividad propia del hombre, la que le permite imaginarse el resultado real de lo que quiere y, a partir de ello, producir conocimientos en forma de conceptos, hipótesis, teorías o leyes mediante los cuales conoce la realidad. En ese contexto, el juego representó para los niños una condición que les permitía llegar a acuerdos y normas a nivel colectivo.

### *Principios pedagógicos, guía de la innovación en la práctica*

Las ideas fundamentales de la pedagogía propuesta por Freinet pueden resumirse de la siguiente manera:

- *Tanteo experimental*. El saber no puede transmitirse unilateralmente del maestro “que sabe” al alumno que “no sabe”. El niño, a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, al mismo tiempo que pone en marcha un método de búsqueda, medios de adquisición, un espíritu crítico, un método de análisis y de síntesis.
- *Expresión, comunicación y creación*. En tanto que funciones prioritarias del individuo, éstas permiten al niño construirse como persona. Son la base del aprendizaje escolar y cívico
- *Vida cooperativa y participativa*. El niño aprende a realizar las tareas escolares, escritas y prácticas, ayudando a los demás en trabajos de equipo. Esto les da el sentido de la responsabilidad. Es la pedagogía del trabajo sobre algo, en pos de algo, es una pedagogía del trabajo con alguien y para alguien. Es un trabajo que implica no solo involucramiento, sino motivación y la conciencia activa del niño hacia su tarea.
- *Relación escuela-vida*. Las enseñanzas parten de la observación de la vida cotidiana, hay una relación estrecha entre lo que sucede diariamente fuera de la clase, en la calle, en el campo, en los diferentes trabajos de la gente

que al ser observados dan lugar a reflexiones que pueden ser para la clase de geografía, de aritmética, de ciencias, etc., Lo más importante para Freinet es el llamado a la vida, puesto que él mismo se nutre de “esa sabia campesina” para vincularse con el mundo que lo rodea.

- En la escuela el niño debe adquirir lo que llama el *sentido orgánico del trabajo* y no el *sentido intelectual o moral*.

A partir de los principios pedagógicos descritos, Freinet recupera como marco de referencia en la acción educativa los siguientes aspectos:

- Que el niño al llegar a la escuela no venía como una hoja en blanco, sino que traía consigo su propia experiencia vivida, su saber, sus preguntas y su curiosidad. Por lo tanto el niño de manera natural busca junto con los otros niños la respuesta a sus preguntas en los medios puestos a su disposición en la clase y fuera de ella. Intercambia su trabajo. La pedagogía de Freinet toma en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje. Por eso, el niño utiliza las herramientas específicas concebidas por él.
- Que el niño desarrollará al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional que le sirve y a la cual sirve.
- La enseñanza del mañana debe estar centrada en el alumno, miembro de la comunidad.
- Con ayuda, el niño construye su personalidad; por lo tanto los educadores deben hacer hincapié en: a) la salud y el impulso del individuo, b) la persistencia en el niño de sus capacidades creadoras y activas; c) la posibilidad –que forma parte de la naturaleza del niño– de realizarse siempre en un máximo de potencia; d) la riqueza del medio educativo; e) el material y las técnicas que en ese medio permitirán la educación natural, viva y completa que se preconiza.
- El trabajo es el gran motor y la filosofía de la pedagogía popular, la actividad de la que arrancarán todas las adquisiciones.
- Cabezas bien hechas y manos expertas se fundan en el trabajo de toda la actividad escolar que da la espalda a la instrucción pasiva y formal, pedagógicamente condenada a desaparecer. La nueva concepción de la actividad escolar reconsidera completamente el problema de la formación

ligada al de la adquisición, y organizada para ayudar al niño a realizarse a través de la actividad constructiva.

Con este sustento, la escuela fue penetrada de una vida nueva a imagen y semejanza del medio circundante; se adaptaron no solo sus locales, programas y horarios, sino que también sus herramientas de trabajo y sus técnicas de acuerdo con el progreso de la época.

### *Medios de ejecución y nuevos significados en la práctica educativa*

Para Freinet, las diversas técnicas modifican la relación entre alumnos y maestros. Cuando se cambian las técnicas de trabajo, se cambian automáticamente las condiciones de vida escolar y paraescolar, se crea un nuevo clima que mejora la relación maestro-alumno. Además, dichas técnicas son la ayuda más eficaz para el progreso de la educación y de la cultura. El maestro se convierte en guía, en un amigo. Para hacer la clase más viva tiene que dejar al niño trabajar con su iniciativa y habrá que evitar digerirle la tarea o atiborrarlo de conceptos. El docente debe aceptar el cambio de su práctica escolar para lograr ese ambiente de libertad y laboriosidad, que a veces es erróneamente interpretado como anarquía.

Ante las críticas conservadoras que se oponían a sus ideas y prácticas educativas, Freinet respondía:

“Si los tiempos fueran otros, la pedagogía de 1900 todavía sería plenamente válida. Por la fuerza de las circunstancias, actualmente queda relegada a la prehistoria. No hay que sorprenderse si, en el plano escolar, los niños no se interesan por los textos aprendidos de memoria, por los ejercicios, las explicaciones, los modos disciplinarios y de vida que datan de su prehistoria” (Jiménez, 1985; p. 19).

Para él era necesario modernizar a la educación y la enseñanza dejando claro que eso no quería decir solamente que se comprara material nuevo o que se intentara hacer participar más a los alumnos en el desarrollo de las lecciones o ejercicios; ni siquiera organizar cooperativas, editar un periódico o hacer prácticas de correspondencia. Con todo eso sólo se conseguiría un progreso superficial, porque en nada se modificarían las concepciones de una escuela en donde el maestro continuaría siendo el principal actor sin el cual nada sería posible:

“La Escuela Moderna supone un cambio total en los procesos psicológicos y pedagógicos preconizados e impuestos por la escolástica.(...) Toda la pedagogía tradicional es hija del cientificismo, es decir, esa concepción que nos ha hecho creer que los métodos científicos que aparentemente han triunfado en la industria son aplicables tal cuales, y con el mismo resultado, a todos los proceso vitales.(...) Con arreglo a esta concepción cientifista de la vida que nos están inculcando desde hace más de un siglo, el niño no es nada. Su vida interior, su comportamiento especial, su personalidad no entran en los cálculos. (...) La escuela, efectivamente, consigue montar mecanismos que funcionan a la perfección, pero de una forma automática, al margen de la vida. El niño adquiere unas nociones; pero éstas son escolásticas, es decir, que pueden ser exactas y racionales en la práctica escolar, pero no han de serlo forzosamente en la práctica de la vida (Freinet y Salengros, 1972; p. 27).

Su contribución pedagógica se perfiló entonces hacia su visión del niño, del trabajo y de la sociedad como elementos indisociables y complementarios en el contexto educativo:

“El trabajo intelectual, decía, es completamente equiparable al trabajo práctico y manual” (Freinet, Elise, 1982; citada en Moreno Cuevas, internet).

Pedagógicamente se orientó, como ya fue señalado, a la búsqueda de vías alternas a los errores cometidos por una educación escolástica, descrita como una enfermedad escolar que se caracteriza por el énfasis que se pone en el conocimiento teórico al margen de cualquier práctica; por la presencia de docilidad, silencio, orden, disciplina, jerarquía y castigos. Verborrea, memorismo y frialdad en la enseñanza; los alumnos no tenían la oportunidad de hablar. Ahora bien, la separación entre la acción y el conocimiento que puede construirse acerca de ella, trajo como consecuencia, tanto en el que educaba como en el que era educado, una falsa conciencia del papel de ambos como sujetos sociales, esto es, sujetos que pueden transformar sus propias circunstancias.

Intenta, nuestro autor, de un modo natural adaptar una enseñanza sin formalismos según sus posibilidades físicas y en función de las reacciones de sus alumnos. Es así como percibe los intereses de los alumnos integrándolos en la enseñanza para evitar la desintegración del pensamiento infantil, lo cual considera una verdadera lacra de la enseñanza tradicional. Igualmente suprime la clase de moral porque se da cuenta de su inutilidad; por lo tanto, se esfuerza por observar diariamente la personalidad de los chicos comparando su evolución desde que llegan hasta que salen y así se da cuenta del comportamiento irracional de los nerviosos, de los coléricos, de los sucios, de los inestables, de los egoístas, etc.

A partir de estos hechos construye su lección de moral por medio de una frase sugestiva que deja en la pizarra durante una semana para tratar de influenciar y hacer reflexionar a los alumnos. Algunas de esas frases eran: “Soy obediente y respetuoso con mis padres”; “Presto siempre mis cosas a los demás”, etc. (*Ibid.*).

Por otra parte, se decide llevar de paseo cada tarde a los alumnos para ponerlos en contacto con la vida real y para tener una base para sus lecciones de aritmética, de ciencias, etc. ya que los ejercicios relacionados con las disciplinas de la escuela tradicional carecen de esa conexión escuela-vida, a la que Freinet da tanta importancia. Hace de estos paseos una técnica revolucionaria con la que busca los elementos básicos de su pedagogía en la vida del pueblo, en los alrededores de la escuela. Es por ello que al final de cada paseo escribe en la pizarra un pequeño resumen del mismo, el cual es leído y copiado con gran interés por parte de los niños.

En 1924, Freinet adquiere todos los instrumentos necesarios para su imprenta; su alcance pedagógico se orientó no solamente por dar un papel activo al niño mediante la adquisición de nuevos instrumentos escolares, sino que con ello creó una escuela viva que prolongara la vida familiar, la vida del pueblo y del medio. *La imprenta* se convierte así en uno de los instrumentos a quienes primero Freinet y luego Patricio Redondo\* valoran en los siguientes términos:

“Los instrumentos son el medio que el hombre interpone entre él y la naturaleza para transformarla, modificarla y conocer mejor sus leyes, los instrumentos amplían considerablemente la capacidad de los sentidos, su poder y su eficacia. Con los instrumentos y los aparatos que el hombre ha inventado, con su utilización técnica, la productividad humana se eleva a proporciones extraordinarias” (Costa Jou, 1974; p. 9).

La imprenta como un instrumento se convirtió en el medio para orientar el trabajo de los estudiantes, el trabajo escolar adquirió a través de ella su carácter más placentero, creador y de mayor resonancia para las capacidades que se pretendían formar en el proceso educativo. Dicho instrumento fue *un medio excelente en la concreción y configuración de una cultura diferente y alterna a la dominante*; la evidencia fueron los escritos de los niños y niñas en los que ellos hicieron manifiesta su capacidad como seres humanos creativos y capaces de expresar sus “sentires” hacia la vida y hacia sus compañeros.

\* Patricio Redondo aseguraba que “hay instrumentos que condicionan un trabajo, sin ellos nada”. Maestro español que llega a nuestro país procedente de España, que vivía la guerra civil. Se instala en Veracruz y, en los años 40's, funda la *Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla*.

Cada dos días los alumnos enviaban textos libres que eran contestados. La información contenida en esos textos era sobre lo que comían, lo que cosechaban, lo que fabricaban, los árboles, los animales y las flores que tenían, fiestas que hacían, en fin, todo lo que se hacía en el pueblo.

La correspondencia interescolar dio un impulso al texto libre y colocó a la imprenta en el centro de las actividades escolares. A partir de su oposición a los métodos pedagógicos impuestos, Freinet genera un trabajo de corte epistémico con los alumnos, pues con ellos y a partir de ellos “arma” el contenido de su clase.

*El fichero escolar* aparece en la escena educativa al plantearse la necesidad de tener documentos al alcance de los niños. Pero los documentos debían ser ágiles para permitir la enseñanza individualizada, puesto que el libro lo consideraba muy complicado. Así surge la idea de la ficha sencilla y móvil.

Como se ha dicho, Freinet criticó la *disciplina* de corte tradicional que se usa para reprimir las aspiraciones del niño o para obligarlo a hacer tareas que no le agradan, y abogó por promover la participación de los niños en *tareas apasionantes* para ellos porque entonces la *disciplina grupal* surge de manera espontánea y automática.

En lo que se refiere al *juego*, Freinet rechazó su utilización como medio para remediar el cansancio que genera el trabajo escolar, pues esa era la prueba de la impotencia de la pedagogía tradicional, porque el trabajo escolar del niño cuando no es obligación servil deja de ser un cansancio psíquico. Los discípulos, liberados de la coerción, avanzan hacia una sana curiosidad que el maestro debe canalizar para que cada quien descubra y enriquezca su personalidad. La clave de esto se encuentra en una armonía entre el trabajo y la vida que desemboca en una explosión de sentido moral y social del niño. En este contexto el maestro se convierte en un animador, un regulador de la vida escolar. Es decir ya no es el centro de la clase.

## *Resultados pedagógicos obtenidos*

Como efecto de poner en práctica sus ideas pedagógicas, Freinet generaba en los niños los rasgos siguientes:

*Autonomía*: A través de actividades personales de aprendizaje, de creación, de experimentación, así como mediante un contrato de trabajo personal y cooperativo.

*Responsabilidad*: Por medio de las tareas de ayuda mutua, del trabajo en equipos, de la responsabilidad del trabajo de clase para los diferentes aprendizajes, llegando a la responsabilidad personal y colectiva.

*Socialización*: la clase la convirtió en un lugar de vida con reglas dictadas por el grupo, incluyendo al maestro. Las reglas consensuadas reconocían a cada uno deberes y derechos, así como también protegían a los integrantes.

*Cooperación y vida cooperativa*: Se vivió cada minuto al repartir las tareas de ayuda mutua. El niño aprendía por sí mismo y era ayudado por los otros. La vida cooperativa se opone así a la competición individualista. Permite al niño ser autónomo y responsable. Además, da lugar al aprendizaje de las reglas de la vida y de la sociedad. Por otra parte, los niños eran encauzados para administrar sus proyectos, organizar su trabajo y regular conflictos a través del consejo de la cooperativa.

En cuanto al *individuo*: postuló la libertad, la iniciativa, la responsabilidad y el desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, el objetivo pedagógico se dirigió a la adquisición de habilidades necesarias para actuar tomando por su cuenta los cambios conforme a un proyecto social.

Esta concepción pedagógica implicó profundizar en temas como el hombre y la sociedad, métodos de trabajo y trabajo de grupo. Los medios para lograr esto fueron: ejercicios que estimulan la actividad y la creatividad mediante una variedad de medios didácticos.

## *Conclusiones*

La perspectiva educativa planteada por Freinet se centra en el niño como sujeto concreto ubicado en una comunidad específica que le sirve y a la que sirve. Servicio orientado por el trabajo creativo cuya iniciación se propuso sucediera desde la escuela.

La cultura escolar predominante, cuyos rasgos se traducen en autoritarismo, verbalismo, memorismo y pasividad en el niño, fueron combatidos a través de otorgarle nuevos significados a la tarea de enseñar, y de entender la práctica docente como praxis.

La organización de la vida escolar, en términos de una comunidad democrática y productiva, cobró sustento en la necesidad de desenajenar la práctica educativa. Su propósito central fue provocar el compromiso personal y la corresponsabilidad de la comunidad estudiantil y el docente en el desarrollo de proyectos colectivos.

En síntesis, la obra de Freinet ofrece posibles respuestas a la necesidad de considerar a las escuelas públicas como sitios en donde la vida transcurra sin dogmatismos, sin posturas rígidas ni formalismos. Que sean las escuelas las que reencuentren la vida, que la movilicen y le sirvan. Sitios dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas a partir de recuperar al sujeto en su contexto. Perspectiva asumida posteriormente también por Paulo Freire.

Sin embargo, en pleno siglo XXI, aun persiste en las escuelas el ejercicio docente que pretende, a través del discurso, presentar a la escuela como neutral sin reconocer que en ella se enseñan también habilidades que tienden a asegurar el sometimiento a través de prácticas que se esfuerzan por cumplir y hacer cumplir tareas de explotados, explotadores o auxiliares de explotación; control rígido del tiempo, limitación en las elecciones de trabajo, evaluación excesiva y sin claridad en sus propósitos; un plan de estudios común unido a la falta de conocimiento de los docentes acerca de los avances científicos en el terreno pedagógico. Situación en la que el Estado juega un papel determinante como institución mediadora y legitimadora de desigualdades e inequidad.

La pedagogía de Freinet, por su carácter progresista y de amplia apertura, puede ser una de las mejores posibilidades para abrir un camino propio a la pedagogía mexicana y a través de ella generar el gusto por el trabajo útil, ya que los principios básicos que la orientan son la cooperación y la expresión libre del niño, tal como lo hizo posible el maestro Patricio Redondo en Veracruz.

La técnica Freinet es una respuesta también a la necesidad urgente de transformar las prácticas escolares tradicionales para dar paso al trabajo útil, libre y anhelado, que promueva la creatividad infantil.

Siguiendo el sendero trazado por Freinet podríamos en México encontrar la fórmula pedagógica de nuestro futuro incierto. Iniciativas existen; por ejemplo, se recupera parcialmente el pensamiento de Freinet en el plan de estudios que guía la formación de docentes en servicio que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, dicha opción está por suspenderse debido a que las condiciones estructurales de la institución están por cambiar, con lo que se perderían también las expectativas de avanzar por ese camino. Por cierto, es urgente que se incorporen más bachilleres

habilitados al ejercicio docente en el nivel de educación preescolar y primaria, para quienes la UPN era una opción para su necesaria formación.

## Bibliografía

Costa Jou, R. (1974). *Patricio redondo y la técnica freinet*, SEP/Setentas, México.

Freinet, C. (1975). *Técnica Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI, México.

Freinet, C. y Salengros, R. (1972). *Modernizar la escuela*. Laia, Barcelona.

Freinet, Elise. (1982). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*. Laia, Barcelona.

Giroux, H. A (1993). "La educación de los maestros y la enseñanza democrática". En: *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Siglo XX, México.

Jiménez, F. (1985). *Freinet, una pedagogía de sentido común*. Ediciones El Caballito, SEP, México.

Legrand, L. (1999). *Célestin Freinet*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación.

Moreno Cuevas, J. (internet) *Célestin Freinet*. Universidad Abierta.

Murueta, M. E. (1996). *Psicología y praxis educativa*. Ediciones Amapsi, México.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona.

Pansza González et. al. (1989). *Fundamentación de la didáctica*. Gernica, México.

<http://frinetorg/espericem/pdfr.htm>

---

## Capítulo 8

---

# Paulo Freire, pedagogo de la libertad

Ricardo Buil Ríos

*Comenzar siempre, no importa qué de nuevo,  
con la misma fuerza, con la misma energía.*

Paulo Freire, 1997.

Durante siglos la educación y la escuela han sido motivo de las más diversas y profundas discusiones, pues a lo largo de la historia moderna de la humanidad se ha reconocido en todo momento la importancia de los procesos educativos no sólo para la formación individual, sino para la transmisión y generación de conocimiento así como para el sostenimiento y cohesión de la sociedad en su conjunto. Una parte de estos debates se centra en cómo la educación se ha desarrollada dialécticamente en medio de dos contradicciones fundamentales que pareciesen intrínsecas a su propia naturaleza: al ser un elemento que proporciona nuevos conocimientos y explicaciones del mundo, emancipa al hombre de su propia ignorancia; mientras que por otro lado, como aparato reproductor interioriza y socializa al individuo para que éste funcione adecuadamente dentro de una sociedad dada.

La primera contradicción corresponde a la relación libertad-necesidad. La segunda tiene que ver íntimamente con la primera: ¿Cómo se resuelve la relación libertad-necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es el papel del docente, cuál el del alumno? ¿Es la relación docente-alumno, enseñante-enseñando, la que determina formas autoritarias y de poder que no pueden superarse y que condicionan de algún modo el resultado de la acción educativa? Y más aún ¿todo poder implica dominio y sometimiento de una parte hacia otra?

Las interrogantes tienen múltiples respuestas. En el presente ensayo apostamos por la esperanza en una *humanidad humanizada* y en su búsqueda nos remitimos al enfoque de Paulo Freire, cuya teoría pedagógica se desarrolló en el ámbito latinoamericano en una perspectiva antiautoritaria, humanista y concientizadora que lo ubicó en la lucha de clases de su tiempo, trascendiendo, como veremos más adelante, el campo de lo teórico-especulativo para aterrizar en el de las acciones concretas.

Las reflexiones vertidas en este trabajo son producto de la asistencia al seminario sobre Filosofía y Educación perteneciente al Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, impartido por el Doctor Marco Eduardo Murueta entre enero y junio del 2003. A lo largo de las sesiones, mediante profundos análisis y diálogos, el Dr. Murueta nos enseñó “a subir a los hombros de gigantes” (parafraseando la respuesta que dio Newton cuando le preguntaron sobre el origen de sus geniales teorías), dando a entender que el cuerpo de conocimientos existente en las diferentes áreas del saber forma esa gran plataforma desde la que podemos lanzarnos a emprender la aventura del conocimiento renovado y transformador, logrando atisbar un poco *más allá* en una posición crítica, respetuosa, propositiva y fundamentada en torno a las diferentes propuestas, haciendo énfasis en la necesidad de orientar los esfuerzos educativos hacia la construcción de un mundo mejor.

### *Contexto histórico-biográfico*

Originario del nordeste de Brasil, Freire creció en una familia de economía modesta y conservadora. A temprana edad, la muerte de su padre significó afrontar prematuramente las responsabilidades de manutención de sí mismo. Esos primeros años de estudio y trabajo los vivió en estrecho contacto con los hijos de campesinos y obreros de la ciudad de Recife, una de las más depauperadas del país, de los que aprendió –jugando fútbol callejero en los años treinta, tal como él lo refiere– el sentir popular y el manejo del lenguaje de las clases más explotadas de la sociedad brasileña:

“Hambre y miseria, latifundio y campesino esclavizado, servidumbre, robo, saqueo fue el entorno natural de su juventud. Pero el hambre en su propia barriga, que lo distraía en su salón de escuela, le enseñaría para siempre la relación entre clase social y conocimiento” (Fazio, 1997; p. 1-C).

Más adelante, y gracias a su dominio del idioma portugués, se dedicó a dar clases a sus antiguos compañeros de juego, al tiempo que estudiaba la carrera de Derecho y



contraía matrimonio con Elza, educadora comprometida con la lucha social que lo ancló definitivamente en el ámbito educativo y con la que fundó una estable familia.

Desde su juventud, Freire fue militante activo de Acción Católica, movimiento cristiano progresista que se oponía fundamentalmente a la iglesia de la opresión, y que formaba parte de la constelación de organizaciones progresistas que se desarrollaron en Brasil durante la primera mitad del siglo XX. A los veinticinco años, ya instalado en la práctica como educador, trabajó con pescadores, obreros y campesinos del estado brasileño de Pernambuco (cuya capital es Recife), quienes inmersos en la miseria y la explotación lo introdujeron de lleno en las precarias condiciones de vida de la clase trabajadora tanto urbana como rural. Aquellas experiencias fueron definitivas en su quehacer:

“Si en la infancia conviví con hijos de campesinos y de trabajadores urbanos, ahora, a los veinticinco años en el SESI<sup>1</sup>, pasé a convivir con pescadores, con trabajadores urbanos, con campesinos. Es por eso por lo que hablo de reencuentro. Reencuentro que sin duda marcó de forma rica mi vida” (Freire, 1997; pp. 122-123).

Hacia 1964, apenas incipiente su obra, Brasil fue conmocionado por un golpe de Estado encabezado por el general Castelo Branco, por lo que Freire fue uno de los perseguidos políticos, y tuvo que vivir en varios países europeos, africanos y latinoamericanos, donde siguió desarrollando sus concepciones y métodos centrados en los procesos de alfabetización-concientización (sobre todo en Chile, donde colaboró con el gobierno de Eduardo Frei).

A su regreso a Brasil en 1979 se dedicó a la docencia y la investigación aplicando y desarrollando su teoría. Asumió en 1988 el cargo de ministro de educación de Sao Paulo en el que duró dos años tratando de llevar a cabo sus ideas. Gadotti (1997) nos comenta sobre esta etapa:

“Cuatro objetivos marcan la acción de la administración de Freire en Sao Paulo: 1- ampliar el acceso y la permanencia de los sectores populares, virtualmente los únicos usuarios de la educación pública; 2- democratizar el poder pedagógico y educativo para que todos, alumnos, funcionarios, maestros, técnicos educacionales, padres de familia, se vinculen en una planificación autogestionada, aceptando las tendencias y contradicciones siempre presentes en todo esfuerzo participativo, sin embargo buscando una sustentatividad democrática; 3- incrementar la calidad de la educación, mediante la construcción colectiva de un círculo interdisciplinario y la formación permanente del personal docente; 4- finalmente el cuarto gran objetivo de la gestión –

---

<sup>1</sup> SESI: Servicio Social de la Industria, institución privada de servicio social para las clases trabajadoras de Brasil, creada por la Confederación Nacional de la Industria.

no podía ser de otra manera– es contribuir a la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos en Sao Paulo” (p. 17).

Es notorio el desarrollo de la teoría freiriana en dos etapas más o menos diferenciadas: el Freire joven, revolucionario, predomina en sus primeras experiencias y los años de la dictadura, transitando hacia un Freire maduro, al regreso del exilio, donde su pedagogía pasa de proponer la formación del sujeto revolucionario, a la nueva propuesta del sujeto democrático. La cita anterior de Gadotti ilustra la segunda etapa: como funcionario público lo que busca no es emprender la revolución y el cambio de las estructuras económica, política y social; su planteamiento se ubica en torno a medidas reformadoras que buscan el acceso y la construcción de la democracia dentro de límites constitucionales claramente marcados por la legislación de Brasil. En ambas facetas es notoria la persistencia de su radicalismo relacionado directamente con la visión esperanzadora que tenía de la humanidad, reflejada en su propuesta pedagógica siempre transformadora.

La obra de este pensador se encuentra reunida en más de 25 libros que publicó a lo largo de su vida, destacando entre otros *La pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la autonomía*, *La educación en la ciudad y Política y educación*. Dejó inconcluso *Cartas pedagógicas*, dedicado a temas educativos ligados con las cuestiones nacionales, étnicas y culturales. Fue merecedor de 35 Doctorados *Honoris Causa* por parte de diversas universidades alrededor del mundo, y un poco antes de su muerte fue invitado por la Universidad de la Habana, en Cuba, para recibir su doctorado número 36, que ya no alcanzó a recibir en vida.

## *Propuesta pedagógica*

Son cinco los elementos en los que se centra este ensayo al considerarlos columnas vertebrales de la teoría pedagógica freiriana: La libertad, la relación teoría-práctica, la praxis educativa, el diálogo y la conscientización. Al final de esta sección presentamos un pequeño apartado donde se señala sucintamente su metodología educativa. Ponemos énfasis en dichos aspectos al interesarnos por saber cómo resuelve Freire las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje como un ejercicio de liberación.

### *El concepto de libertad*

En su extensa bibliografía Freire hace referencia constante al análisis dialéctico de la sociedad capitalista para emprender una crítica a la educación, a la que ya se

acercaban -pero por otras vías- los teóricos de *la reproducción*. Inscrito en la pléyade del pensamiento crítico latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX, la teoría pedagógica de Freire es una mezcla de *Teología de la liberación* y *marxismo heterodoxo*. De la primera retoma los preceptos de amor y esperanza, como base ética de todo actuar pedagógico que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que del segundo retoma la visión del materialismo histórico y sus categorías fundamentales para hacer un análisis crítico de la sociedad capitalista y la educación en la sociedad actual, que ha reducido a la escuela a su papel domesticador.

Las lecturas tempranas que realizó de Hegel lo interesaron por la relación dialéctica de opresión que se establece entre el amo y el esclavo, como relaciones de dominación y violencia; también retoma la lucha de conciencias que producen autoconciencia a través de la síntesis. Esta relación amo-esclavo es mutua e interdependiente: sin esclavo no hay amo y sin amo no hay esclavo, así como sin ambos no existe la relación de opresión. La enajenación, entendida como el momento de la separación entre el productor y sus herramientas de trabajo, para después separársele del propio producto de su trabajo, implica para el esclavo la escisión entre él y su naturaleza humana, pues al ser oprimido se deshumaniza. Igualmente el amo pasa por el mismo proceso, enajenándose y deshumanizándose:

“Esta es la enajenación del trabajo que siguiendo a Hegel retoma Marx. Cuando Freire se refiere a la dialéctica opresores-oprimidos, en última instancia trata de expresar la relación básica amo-esclavo de Hegel, haciendo hincapié en la doble alienación amo-esclavo/esclavo-amo, y la enajenación del trabajo en el esclavo y por este en el amo” (Torres Novoa, 1977; p. 20).

Su concepción humanista de la educación se fundamenta en una serie de valores propios de la moral religiosa: fe, esperanza, comunión, amor, bases del entendimiento interpersonal. En *Carta a un joven teólogo*, publicada en 1970, Freire nos dice:

“Una audaz teología de la revolución tiene que hacer esta distinción, como una teología de la violencia tiene que desenmascarar una serie de mitos, entre los cuales el que sólo el oprimido es violento cuando se defiende, al final, de la violencia del opresor. Para mí, violento es el acto con que unos hombres o clases impiden a otros *ser*. Ahí está el desamor. Por el contrario, amoroso es el acto que busca anular esta prohibición. La violencia de los oprimidos no es violencia, sino respuesta legítima; es afirmación del ser que ya no teme la libertad y que sabe que ésta no es un regalo, sino una conquista”.

Respecto a la concepción cristiana de Freire, Torres Novoa (1977) comenta:

“Notamos... cómo en el pasaje que se refiere a la importancia de una actitud de rebeldía del hombre, vuelve a estar presente el tipo de pensamiento ético ‘evangélico’

del cristianismo que pide se lleve la vivencia de la libertad humana a su mayor profundidad, a su radicalidad ontológica, a su permanente ser del mundo y estar en el mundo pero con ese espíritu que emana de las bienaventuranzas. El profundo humanismo que lo inunda, ese humanismo ‘subjetivo’ radica en su comprensión de la libertad” (p. 49).

Al ser la libertad la máxima aspiración humana, tanto desde la posición hegeliana primero y luego marxista de la relación libertad-necesidad, como desde los planteamientos teológicos en su sentido más filosófico y profundo, la acción pedagógica revolucionaria en contra de la enajenación, es ontológicamente liberadora. El movimiento dialéctico de conciencia y autoconciencia que se efectúa mediante la tesis, la antítesis y la síntesis, a través de la práctica histórica, es un movimiento interno de liberación del individuo: de ser objeto se convierte en sujeto dotado de identidad.

La necesidad, surgida de las condiciones concretas de existencia, determina la libertad: en la medida que se resuelvan las carencias, tanto materiales como “espirituales,” en esa medida el hombre consigue su libertad. De hecho, para Freire, la liberación es un proceso que tiene como requisito el pleno reconocimiento del sujeto sobre sí y sobre su realidad concreta.

Por ello, el modelo educativo freiriano en un primer momento realiza una serie de cambios que se orientan hacia la destrucción de los aspectos hegemónicos y dominantes de la escuela: el salón de clases se sustituye por los círculos de lectura que posteriormente evolucionan a círculos de cultura, más flexibles y amplios; el docente desaparece en su papel directivo y se transforma en un aglutinador dentro de los círculos; el *currículum*, como carta descriptiva orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se cambia por programas hechos con y desde el pueblo (o mejor dicho, desde las necesidades populares); la relación opresor-oprimido personificada por la relación sistema económico-institutos educativos, directivos-planta docente, profesor-alumno, que en esencia deshumaniza a ambas partes, es cambiada por una relación dialógica entre iguales.

Para el pedagogo brasileño, la educación tradicional, *bancaria*, en efecto asigna roles obedeciendo a una lógica reproductivista y alienante, donde el profesor es el poseedor del conocimiento y quien determina qué y cómo aprender, mientras el alumno se convierte en un objeto más o menos pasivo, funcionando como un receptor acrítico. En contraposición a la concepción *bancaria*, sometedor y jerarquizada, Freire propone la educación liberadora, entendiendo al proceso de enseñanza aprendizaje como un acto transformador de la conciencia y de la realidad mediante el diálogo.

La educación es una práctica social con su propia historia, inmersa en su propia historicidad, ubicando al hombre en un determinado contexto donde produce y reproduce relaciones particulares y colectivas; sin embargo, esta dimensión no constituye por sí misma en el individuo la conciencia de su propia historicidad, pues desde que nace inmerso en la dinámica social, crece dentro de ella sin tener cabal conciencia de su existencia. Es ahí donde la educación liberadora interviene proporcionando los elementos para esta concientización.

Desde mi punto de vista, la liberación al nivel de las conciencias es un elemento hegeliano que Freire retoma directamente de la *Fenomenología del espíritu*; sin embargo, para la tradición cristiana la liberación se da anulando la acción no de un sistema de opresión producto de las desigualdades económicas y sociales, sino del mismo hombre y sus bajas pasiones. Esta contradicción queda sin resolverse en la pedagogía freiriana, de ahí que la propuesta pedagógica no trascienda de manera inmediata el ámbito del aula en comparación de lo que pasa en otras propuestas como la de John Dewey o la de Célestine Freinet<sup>1</sup>, en donde la actividad práctica predomina sobre la reflexión teórica, ambas con un enfoque hacia la democracia pero desde diferentes perspectivas.

#### *La relación teoría-práctica*

La pedagogía de Freire se ocupa de uno de los problemas centrales de la filosofía: la relación entre el ser y el pensar y por lo tanto la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La preeminencia del sujeto, postura típica de la fenomenología y la hermenéutica, o la independencia del objeto, según las interpretaciones ortodoxas del objetivismo y el positivismo radical, es rebasada por Freire cuando plantea la necesidad de la interrelación teoría-práctica-teoría. El hecho aparente de que este movimiento dialéctico se origine desde la teoría, se funda en que a toda práctica, pensada como práctica social efectuada, le precede cierto cuerpo de ideas sobre ese actuar:

“Uno de los trabajos político pedagógicos para ser hechos por educadores verdaderamente progresistas, junto a los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica. Y es que la teoría es indispensable a la transformación del mundo. En verdad, no hay práctica que no tenga incrustada cierta teoría. Cuanto mejor yo sepa la razón de ser, no sólo del proceso en el que me encuentro comprometido para cambiar la sociedad, sino también cuanto mejor sepa la razón de ser de las posibles reacciones con que me enfrentaré en la práctica transformadora, tanto más eficazmente podré trabajar. En verdad, sin teoría nosotros

<sup>1</sup> Si para Dewey la práctica es predominante en los talleres experimentales, para Freinet es integrativa, pues a través de ella la escuela y la comunidad se convierten en una misma.

nos perdemos en medio del camino. Pero, por otro lado, sin práctica, nos perdemos en el aire. Sólo nos encontramos en la relación dialéctica, contradictoria, práctica-teoría” (Freire 1997; p. 160)

La práctica se convierte así en una parte inseparable de la educación: a partir de la reflexión teórica sobre la realidad, se va a la práctica (en el acto educativo) como medio para la transformación social, extendiendo la educación más allá del ámbito escolar. Recordemos en este punto como Freire, al igual que Célestine Freinet, proponía verdaderos retos educativos y comunicativos a los estudiantes cuando eran ellos los encargados de preparar libros de texto para las siguientes generaciones, definiendo los contenidos, las estrategias, los materiales, etcétera, aprovechando la experiencia adquirida mediante la educación problematizadora.

Señalemos aquí que si bien Freinet y Freire pertenecen a contextos totalmente diferentes, ambos retoman e interpretan al marxismo como una de sus principales fuentes, aunque sus diferencias son notorias en aspectos como el del papel del docente, o la relación entre la teoría y la práctica.

#### *La praxis educativa*

Para Freire, la *praxis* no es solamente la unión y tensiones entre teoría y práctica y práctica-teoría; para él, la praxis es toma de conciencia, reflexión y acción, que da por resultado la transformación de la realidad en un movimiento de tesis, antítesis y síntesis. Se diría, tal como ya lo ha señalado Murueta, que Freire:

“parece aceptar que la educación abarca fundamentalmente el momento de la reflexión sobre la práctica y su realidad circundante, a pesar de que Freire enfatiza la unidad entre acción y conciencia que él mismo define como praxis, para él la conciencia crítica es la premisa de la actuación revolucionaria” (1996; pp. 41-42).

Sin embargo, deteniéndonos en cómo planteaba Freire al proceso educativo en forma de devenir, como un actuar político y vivo, diríamos entonces que el acto educativo y la reflexión sobre la realidad es praxis; es decir, la reflexión aparece en su método como parte de la práctica política revolucionaria, tanto del educador como del educando. Por otra parte, la acción revolucionaria se sustenta en una amplia base material concreta ligada a la experiencia individual de la persona. Sin embargo, si esta persona no pasa por un proceso de concientización, no tendrá la capacidad para analizar críticamente la realidad, negándose así la posibilidad de actuar sobre ella.

Pero Murueta va más allá en su crítica cuando afirma que la pedagogía freiriana se concibe “separada de la acción concreta de los individuos y los grupos.” (*Op. Cit.* p.

43), calificando de “intelectualista” el quehacer educativo propuesto por el brasileño, pues, efectivamente, se acentúa la comprensión del mundo para poder actuar sobre él. Parece excesiva la crítica si se considera que Freire fue precisamente el primer crítico de esa educación intelectualista apartada de la realidad social de los alumnos. Su método alfabetizador-problematizador, si bien daba preeminencia a la explicación de la experiencia, retomaba las propias vivencias de los educandos para iniciar la reflexión crítica sobre las condiciones concretas de existencia. La estrategia que implementaba, acercándose a las organizaciones populares y sindicales para trabajar con ellas en estrecha colaboración, nos habla más que de un intelectualismo, de una práctica orientada políticamente hacia la movilización social. Sin embargo, Freire siempre fue cuidadoso de revisar críticamente su propio hacer para evitar caer en el activismo o la formación de ideología:

“Volvemos a ver en el momento que damos clase, en el que simplemente andamos en los corredores de la escuela, en el que conversamos con alumnos, nos ayuda a entender mejor nuestra práctica y a percibir la distancia casi siempre existente entre ella y lo que decimos. Naturalmente no será exclusivamente a través de la discusión como confrontaremos la ideología. Estoy convencido, sin embargo, de que cuanto más hablamos, pensamos y analizamos el poder de la ideología, tanto más nos volvemos o nos podemos volver más fuertes para luchar contra ella, realizando nuevas formas de práctica” (Freire 1997; p. 146) .

El hecho de acercarse a las organizaciones populares, a los sindicatos, a los líderes de colonos, no es activismo sino una parte del proceso educativo en el que se van tejiendo redes de solidaridad y canales de comunicación necesarios para el proceso de concientización, sin que esto implique ideologización.

#### *La concientización*

Uno de los ejes centrales de la propuesta pedagógica freiriana se refiere al término *concientización* que, como bien comenta el propio educador brasileño, retomó de la escuela sociológica brasileña de los años sesenta, pero principalmente de los representantes de la *Iglesia de los pobres* -predecesora de la *Teología de la liberación*- encabezada por Helder Cámara (Torres Novoa, 1977; Fazio, 1997).

En un primer nivel de análisis, la concientización es un acto de apropiación de la realidad, de objetivación del mundo en un nivel de comprensión que nos permite actuar sobre él, proceso que se da de manera “natural” en la sociedad mediante la interacción del individuo con el mundo; sin embargo, y a pesar de también producir conocimiento (el llamado sentido común) este proceso no pone en contacto de manera crítica al hombre con el objeto, sino al contrario de forma “ingenua”. El *doxa*

de los griegos, esas primeras impresiones que tenemos de las cosas cuando no profundizamos en ellas, la forma y no el fondo, la apariencia y no la esencia, se contraponen al *logos*, el conocimiento objetivo que capta la realidad, o aspectos particulares de ella, en su movimiento continuo y cambiante.

En otro nivel diferente, la concientización aparece en el discurso de Freire como compromiso histórico, asumido desde el momento en que al oprimido se le revela la opresión, de la que siempre había tenido conciencia, pero no conciencia crítica. Cuando el sujeto se ubica históricamente como un ser oprimido sujeto a fuerzas que lo rebasan, adquiere no sólo la responsabilidad sino el compromiso histórico de la transformación de sus condiciones de vida:

“La concientización implica por lo tanto que al percibirme oprimido, yo se que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo...Entonces la concientización implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación” (Freire, citado en Torres Novoa, 1977; p. 112).

La condición de opresión que viven los sometidos implica ontológicamente su imposibilidad para ver críticamente la realidad, pues inmersos en los mecanismos de dominación, se descubren incapaces de sí mismos. La concientización es, en este sentido, un proceso de desgarramiento de la realidad, “un parto doloroso” donde aparece la teología como orientadora de un proceso de resurrección y muerte, muere el ser alienado, nace el ser que busca su libertad. Al igual que el concepto de *libertad*, para Freire la *concientización* es primordialmente un proceso interno

#### *El diálogo y la dialogicidad en el proceso educativo*

El diálogo es el principal elemento mediador entre docente y alumno. Freire, como muchos otros clásicos de la pedagogía, acepta y promueve, en cierto sentido, al docente como la figura que conduce, propicia o convoca al alumno en esta relación; pero para llevar a cabo la educación como acto de concientización, es necesario el diálogo y la horizontalidad en las relaciones. De ahí la importancia de valores como la esperanza y el amor, donde educando y educador están sujetos a una relación mutua de intercambio de conocimientos y aprendizajes diversos, comunicándose y retroalimentándose en la lucha cotidiana contra la explotación y la opresión. Jesús Palacios (1997) dice al respecto:

“Dada la importancia que el diálogo y la dialogicidad tiene en la concepción de Freire, vamos a detenernos un momento en este punto. Y vamos a ver, en primer lugar, lo que el diálogo no es: el diálogo no es un depositar ideas y valores en el otro; no es un mero

intercambio de ideas ni un monólogo entre dos; no es una discusión bizantina ni guerrera entre dos sujetos antagónicos; no es un instrumento de conquista para apoderarse del otro" (p. 544).

Sólo mediante el diálogo es posible el acto educativo: se dialoga con la realidad, pero también estamos en permanente diálogo con nosotros mismos y con quien nos rodea. La ideologización-masificación de la conciencia, la despolitización de las masas, podrá ser sustituida por la unidad entre reflexión y acción a través del diálogo en la pedagogía problematizadora.

En el mismo texto, Palacios hace referencia a los valores fundamentales del diálogo, dos de los cuales ya cité anteriormente líneas arriba: la fe, la esperanza, el amor y la humildad. A partir de una visión humanista es como se logra dar este enfoque, en donde las cualidades resaltadas por la moral cristiana prevalecen. El diálogo, como parte de la dialéctica, se ubica en la comunicación entre dos partes buscando los puntos de encuentro con "el otro", en un contexto de "mundo" mediatizado por las prácticas sociales, y transformado por ellas mismas.

El lenguaje, como en Gramsci, se concibe como una formulación llena de significados asignados histórica y culturalmente; es el elemento central del intercambio mutuo y recíproco, pues la comunicación viva, dialógica –basada en la comprensión del lenguaje– está mediada por las relaciones y prácticas sociales donde se producen las conciencias, a partir de condiciones materiales y culturales de vida claramente diferenciadas:

"Las cuestiones ligadas al lenguaje siempre me tocaron y jamás dejaron de ser una preocupación en mi vida. No fue por casualidad que comencé a enseñar sintaxis de la lengua portuguesa con la misma pasión con que hoy me entrego a las reflexiones pedagógicas o la práctica educativa. Siempre sentí el lenguaje. Estoy convencido, por otro lado, que no es posible discutir el lenguaje sin discutir el poder, sin pensar en las clases sociales y sus contradicciones" (Freire, 1997; p. 162).

## Metodología educativa

Centrado en la alfabetización de adultos, el método educativo que surge de los planteamientos anteriores tiene tres etapas: *reducción*, *codificación* y *descodificación*.

La reducción consiste en el momento de la "elección temática" cuyo fin es presentar pedagógicamente y problematizados los temas de interés del propio grupo de

alfabetizandos, mismos que tratan de traducirse en situaciones existenciales reales vivenciadas por el grupo en su conjunto. De dichos temas se desprenden posteriormente las *palabras generadoras*. Hay dos momentos de este primer paso: el de la crítica interna, enfocada a la estructura epistemológica de los temas, que debe abarcar tres aspectos: *riqueza silábica*, *dificultad fonética* y *existencia práctica*; y el de la crítica externa, que se realiza mediante acciones concretas de los primeros voluntarios del proceso, deseablemente líderes sociales en sus comunidades, mismos que actúan como observadores, informantes y promotores culturales, centrándose en la comunicación mediante el diálogo.

La codificación es el momento en que se da la simbolización gráfica de cada una de las experiencias existenciales, mediante la utilización de diferentes medios: visuales (gráficos, pictográficos), auditivos (poesía en voz alta, relatos, música, sonidos) y compuestos (sociodramas, audiovisuales, etc.). La codificación –nos dice Jesús Palacios (1997)–:

"no es otra cosa más que una situación dibujada o fotografiada que remite por abstracción a la realidad existencial concreta" (p. 547).

Las situaciones referidas pueden ser, por ejemplo, un velorio, un mercado, un basurero, la indigencia, mujeres trabajando, niños jugando, hombres bebiendo, etc.

La descodificación comprende la descripción primero, y luego el análisis dialéctico de las situaciones presentadas, hasta ir arribando a una serie de explicaciones y conocimientos que se presenta como síntesis del proceso. Es el momento de los descubrimientos mediante el debate intenso en el que los conocimientos cotidianos son severamente cuestionados y la realidad "se desgarrá", develándose como una complejidad llena de contradicciones y de la que nosotros somos actuantes. Este es el paso previo a la concientización.

## Comentarios Finales

Es la teoría pedagógica freiriana importante por los aspectos arriba revisados. Su posición humanista e histórica que ubica al ser humano en toda su dimensión, le da una orientación que su autor llamó *liberadora*. La opresión, formada por esas pesadas cadenas que el discurso hegemónico y las relaciones de clase cargan sobre nuestros hombros, puede superarse mediante la aprehensión crítica de la realidad, como primer paso de esta liberación. La concientización, el "apropiarse de la realidad", permite la

crítica y la posibilidad de acción, mientras que el diálogo en su concepción dialéctica garantiza la necesaria horizontalidad entre educador y educando.

Disentimos de las críticas que ubican a Freire como un pedagogo doctrinario políticamente, así como aquellas que lo tachan de intelectualista al considerar sus círculos de estudio como algo separado de la realidad de quienes los conformaban. Al contrario, confirmamos en las líneas vertidas arriba que como hombre cristiano y marxista, la acción convertida en praxis fue el eje de su vida, siempre involucrado con las clases marginadas y los movimientos populares.

Cuando el educando se transforma, el educador también cambia y esa transformación, esa toma de conciencia, no se queda en el aula cuando ambos se retiran a casa o a sus trabajos a realizar sus actividades cotidianas; las circunstancias y los hechos diarios toman otro significado ante quien los devela a la luz de sus nuevos conocimientos. Este es el momento del paso *de la conciencia en sí a la conciencia para sí*.

Reconocemos, por otra parte, que el método freiriano, por la preeminencia que le da al docente como determinante del proceso de enseñanza aprendizaje, no supera esa relación de dominación que el mismo plantea desde la dialéctica hegeliana, a pesar de la horizontalidad en las relaciones personales. Tal vez sea este el elemento por el cual su método ha sido retomado y prontamente desvirtuado en países que lo acogen como parte de un paradigma modernizador. El caso de México es un ejemplo al incorporarlo de manera oficial en las políticas de educación para adultos principalmente (Fazio, 1997), utilizando parte de su método separado de la fuerte carga teórica, filosófica y política que originalmente le daba el propio autor.

Creemos finalmente –porque creer es fundamento de todo aprendizaje– que el interés por todo lo humano, tal como lo demostró Freire a lo largo de su vida, es el eje de la acción pedagógica que se precie de serla: si no hay comunicación dialógica verdadera, no hay amor, y sin amor no hay humanidad.

## Bibliografía

Fazio, C. (1997) "Concientización, su palabra clave". En: Periódico *Reforma*, sábado 3 de mayo de 1997, sección C, p. 1. México.

Freire, P. (1973a) *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI, Buenos Aires.

- (1973b) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- (1975) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

- (1997) *La Educación en la ciudad*. Siglo XXI, México.

- (1999) *Política y Educación*. Siglo XXI, México.

Gadotti, M. (1997) "Paulo Freire, administrador público". En: Moacir Gadotti et. al. *La educación en la ciudad*.

Murueta, M. E. (1996) *Psicología y praxis educativa*. Ediciones AMAPSI, México.

Palacios, J. (1997) *La cuestión Escolar*. Fontamara, México.

Torres Novoa, C. A. (1983) *Entrevistas con Paulo Freire*. Gernika, México.

- (1978) *La praxis educativa de Paulo Freire*. Gernika, México.

---

## Capítulo 9

---

# Freire: la vida en la escuela o una mirada distinta de la escolarización

Rosa María Soriano Ramírez\*

*Los procesos educativos intencionales se concretan en la relación pedagógica del aula: alumnos y profesores, en situación de interacción, se proponen aprender y enseñar, pero ¿qué es lo que verdaderamente aprenden y enseñan unos y otros?*

Margarita Panza. *Fundamentación de la didáctica.*

Hoy en día una de las interrogantes más recurrentes para los pedagogos es ¿de qué manera se forma a los hombres? Y para contestarla generalmente recurrimos al proceso que nos da legitimidad y consenso: *la escolarización*. El individuo pasa una larga estancia de años de su vida cronológica en una instancia llamada escuela. Por mucho tiempo creímos que la educación sólo se llevaba a cabo dentro de la escuela, sin embargo ahora podemos darnos cuenta de que ha salido del ámbito escolar y se ha introducido en la cotidianidad de los sujetos.

En este documento daremos cuenta de cómo el proceso de escolarización al introducirse en la vida social de los individuos es una alternativa no sólo para la

---

\* Profesora de la Maestría de Pedagogía de la UNAM. Correo-e: ross\_soriano@yahoo.com

formación académica de los mismos sino también constituye un elemento para su transformación como entes socio-políticos.

Para ello es indispensable hablar de los antecedentes de este proceso de escolarización, conocer cómo los movimientos que le dieron origen permitieron al mismo tiempo la homogeneización y la entrada al mercado laboral de los sujetos incorporados.

Por otra parte, analizaremos cómo la perspectiva teórica de Paulo Freire concibe al proceso de escolarización bajo una lógica distinta, vinculándolo a las condiciones de vida social y laboral de los sujetos, de tal manera que se rebase la institución escolar y se entre a la educación popular, dirigida hacia la promoción del cambio social.

### *La institucionalización de la escuela*

El proceso de escolarización tiene sus orígenes en el proyecto renovador y complejo de la Reforma protestante del siglo VI, que pretendía abrir e implementar nuevas prácticas religiosas basadas en la libre interpretación de los textos bíblicos. Necesitaba como base una instrucción masiva que dotara a *todos* de la capacidad para leer y escribir. Pues este movimiento pensaba que la condición necesaria para la salvación era ponerse en contacto directo con Dios mediante la lectura de *La Biblia*. Hasta ese entonces tal práctica era reservada únicamente a los ministros de la Iglesia Católica. Al respecto Lutero afirma:

“Yo digo que las autoridades deben hacer lo conducente para obligar a todos sus súbditos a que manden a sus hijos a la escuela (...) En caso de guerra, el poder civil llama a filas a defender los muros de la ciudad, y así sucesivamente. Pues bien hablando de la instrucción elemental se trata de una guerra todavía más decisiva, la guerra contra el diablo que insidia poblaciones enteras (...) Vigile entonces el que sabe y debe, y cada vez que se descubra un niño inteligente envíesele a la escuela aunque el padre sea pobre; la comunidad se encargará de él (...), así se hacían útiles para la sociedad” (citado por Santoni Rugiu, 1995; p. 235).

Esta reforma se expresó en varios países europeos e inició paulatinamente la transformación comercial que culminó más tarde en el desarrollo industrial, lo que implicó la incorporación de nuevos paradigmas científicos. Vale la pena unir en nuestra exposición el segundo gran movimiento en torno a la escuela como efecto de la Revolución Industrial de Inglaterra en el siglo XIX, el cual fue protagonizado también

por los puritanos, quienes reivindicaban que la escuela se orientara ahora a la producción:

“La manufactura prospera más cuando menos se consulte la mente, y en cuanto al taller éste se considera, sin gran esfuerzo de imaginación, como una maquina cuyas partes son los hombres. Pero al avanzar la mecanización al crecer en general la gran industria gracias también a las nuevas y asombrosas aplicaciones técnicas en las infraestructuras (vías férreas, navegación a vapor, telégrafo, etc.), en la primera mitad del siglo XIX, la instrucción elemental para todos se volverá poco a poco y por doquier una necesidad social, cuya realización puede colocarse en relación directa con el grado de industrialización del ambiente” (Santoni Rugiu, 1995; p. 89).

A diferencia del primer pronunciamiento, en este segundo, la apertura de la escuela para todos es con la idea de *apoyar* el desarrollo industrial: hombres, mujeres, jóvenes y niños tenían como obligación estar capacitados para trabajar con las máquinas y sólo con la instrucción podrían lograrlo.

Estos dos aceleramientos de vastas profundidades perfilaron a la escuela como la institución normativa y privilegiada de un nuevo organismo social que empezaba en esos momentos a perfeccionarse: el Estado-nación moderno, cuyas funciones fueron servir como mediador en el nuevo orden social y como aparato regulador y normativo a través de las instituciones pertinentes en las diversas esferas de la vida social. Por tanto, este nuevo Estado dotó a la escuela de una estabilidad y racionalidad que antes no había tenido y permitió su continuidad en una sociedad que empezaba a ver a la escolaridad como signo de progreso social:

“La idea de la escuela como entorno moral organizado nos resulta ya tan familiar que llegamos a creer que siempre ha sido así. Sin embargo, vemos que esta idea tiene un origen relativamente tardío, que sólo apareció, y sólo podía aparecer en un momento determinado de la historia (...), solamente pudo darse cuando se formaron sociedades para las que la verdad de la cultura humana consiste, no en la adquisición de ciertas prácticas o hábitos mentales específicos, sino en una orientación general de la mente y la voluntad: es decir, cuando estas sociedades alcanzaron un nivel suficiente de idealismo. A partir de entonces, el objeto de la educación fue inevitablemente dar al niño el ímpetu necesario en la dirección apropiada, siendo esencial que esto se organizase de modo que produjese el efecto profundo y duradero que se esperaba de ella” (Durkheim, 1938; citado en Giddens, 1972; p. 208).

Estos movimientos institucionalizaron la escuela, organismo pensado para inculcar una forma de regulación jurídica, una ley. Esta legislación no sólo fue para la escuela, sino para toda la sociedad. En la medida en que se ordenó la enseñanza se configuraron ideas sobre la educación y la sociedad. Este ordenamiento de la enseñanza se reflejó,

entre otras cosas, en la evolución de la palabra *curriculum*, que se empleó para indicar el proceso temporal, lo periódico, que se repetía año tras año.

La instauración de la educación obligatoria es consecuencia de una serie de modificaciones en la sociedad: económicas, sociales e ideológicas. Se requería el cambio a un nuevo orden moral así como se tenía la urgencia de nuevas prácticas de interiorización de hábitos y conductas morales en una sociedad compleja. A la vez, dicha obligatoriedad de la escuela fue una respuesta a reivindicaciones ideológicas que pugnaban por la elevación del nivel educativo de la población. Con la instauración de la educación obligatoria se creó un nuevo contexto educativo y de crianza, al tiempo que surgió un nuevo tipo de enseñanza, que debía de responder a las cuestiones fundamentales de lo que se entendía por “conocimiento valioso”.

La escuela empezó a funcionar mediante el uso de un método de enseñanza que avalaba la rigidez y el control sobre el alumno como medida para el fortalecimiento interno de éste, bajo la lógica del pensamiento idealista apegada a la religión judeocristiana que autorizaba las medidas disciplinarias como necesarias para la obtención del conocimiento; disposiciones que eran ejercidas por el docente, que en muchas ocasiones abusaba de su cargo y sometía a los alumnos a los peores castigos y humillaciones, rasgo que aún conservan en nuestros días muchos maestros de todos los niveles escolares.

Este tipo de enseñanza conocido como “pedagogía tradicional” afirma que sólo en el docente se encuentran los conocimientos que los alumnos deben adquirir, de tal suerte que al estudiante se le considera como un ser necesitado de formación e incapaz de realizar por sí mismo un proceso de aprendizaje; por consiguiente, el maestro debe introducir en los alumnos los conocimientos y habilidades mediante el uso de una memorización mecánica que, si bien permite el ejercicio de la memoria, la mayoría las veces sólo es utilizada a la hora de los exámenes.

Por otra parte, el efecto de la Segunda Guerra Mundial —que, había sido el infortunio de muchos países que habían entrado en ella por cuestiones de tipo político o comercial— también dio como resultado el auge de una industria coordinada y la unificación de una ideología, basadas éstas en el desarrollo tecnológico producto de una economía en expansión; esto a su vez propició una pedagogía centrada en la noción de progreso social, con una visión liberal y humanista de la condición humana. La educación se consideró como factor de desarrollo de la producción en la sociedad y así se creó la exigencia de fomentar la productividad para mantener al individuo al ritmo de las exigencias crecientes del mercado de trabajo.



Si bien el desarrollo económico, social y cultural se orientó hacia el individuo, no se podía aceptar la creencia de la absoluta libertad individual. La solución fue una pedagogía que organizara el *currículum* con el individuo como eje principal y en el que el conocimiento se convirtiese en una serie de experiencias activas. Se colocó a los estudios sobre una base pragmática, es decir, se deberían construir los planes curriculares sobre la idea de que los individuos, y con ellos la sociedad, tenían libertad de elección. Este pensamiento curricular definió las necesidades del sujeto como punto de partida:

“Esta idea —que la educación consiste en que los individuos y su aprendizaje— ha formado y estructurado el pensamiento educativo y curricular durante este siglo (...). A su vez, este énfasis ha llevado a que las cuestiones del currículum queden reducidas a términos psicológicos, a respuestas relativas, a poco más que a ideas sobre el aprendizaje y el pensamiento (...). El desarrollo de la psicología continuó todavía con más firmeza durante el período del conductismo. Los conductistas defendían que la psicología debía basarse en estudios sistemáticos y objetivos de la conducta... y no en interpretaciones ‘subjetivas’ sobre el significado de la conducta” (Lundgren, 1992; p. 66).

Alrededor de la institución escolar se fueron instalando una serie de necesidades y demandas, las cuales se tradujeron en la construcción de los sistemas de enseñanza, a los que tantos recursos humanos y materiales se les dedican, sobre todo en las últimas cuatro décadas del siglo XX, especialmente en los países occidentales. No obstante, a muchos estos recursos nos parecen insuficientes y son distribuidos en forma desigual.

Los sistemas de enseñanza tienen como función prioritaria que el alumno adquiera y utilice los conocimientos culturales y científicos de una manera eficaz. Dicho desempeño implica llevar de una forma óptima la tarea de enseñanza escolar, es decir, la parte de la relación educativa de la que son responsables la institución y los profesores.

### *La reflexión y el proceso de escolarización*

El proceso de escolarización permite no sólo la preparación del hombre para el mercado laboral, sino también la toma de conciencia de la situación en que vive y cómo la vive, pues a través de esta última podrá transformar las condiciones socioeconómicas. Por ello, este proceso no sólo se enmarca ahora en la institución escolar, pues se han incorporado las condiciones de vida social y laboral de los sujetos.

Es un grave error considerar que la formación humana se da únicamente en la escuela, como lo plantea —entre otros— Paulo Freire, sobre quien se centra este trabajo.

Freire señala que cada persona es producto de las circunstancias que vive y que solamente se puede transformar si transforma el conjunto de los acontecimientos mediante un proceso de *auto-reflexión*. Esta conjetura la hace basándose en las experiencias que tuvo como docente desde 1946, cuando realizó las primeras tentativas que le llevaron a diseñar su método de alfabetización de adultos.

A Freire se le considera uno de los fundadores de la cultura popular de Recife, en el nordeste de Brasil. Inició su obra pedagógica influido por los trabajos de Freud, Jung, Adler, Fanon y Fromm. Las ediciones clandestinas de Freire pasaron de mano en mano contribuyendo a difundir los nuevos planteamientos pedagógicos. Términos como *educación bancaria*, *alfabetización como concientización*, *educación liberadora*, se insertaron por influencia suya en el lenguaje educativo.

A principios de los años 60's, Freire participó en Chile en importantes reformas educativas bajo el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei, recién electo con el apoyo del Frente de Acción Popular de Izquierda. El gobierno de Chile necesitaba nuevos profesionistas y técnicos para apoyar el proceso de cambio, principalmente en el sector agrario. Freire fue invitado para trabajar en la formación de estos nuevos técnicos.

En Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico, rico y desafiante, que le permitió re-estudiar su método, asimilando la práctica y sistematizándolo teóricamente. Esta experiencia fue fundamental para consolidar su obra y para la formación de su pensamiento político-pedagógico. En este país escribió en 1968 el libro *Pedagogía del Oprimido*, cuyo contenido motivó que tuviera que abandonar Chile.

Después de pasar un año en Harvard, fue a Ginebra en donde completó 16 largos años de exilio. De ahí viajó como "consejero andante" del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias por tierras de África, Asia, Oceanía y América, con excepción de su propio país, Brasil, para su tristeza.

En esta época asesoró a varios países de África, recién liberados de la colonización europea, ayudándolos a implementar sus sistemas educativos basados en el principio de la autodeterminación. Sobre estas experiencias fue escrita una de las obras más importantes de Freire: *Cartas a Guinea Bissau*.

Freire asimiló la cultura africana en el contacto directo con el pueblo y sus intelectuales como Amílcar Cabral y Julius Nyerere. En este período mantiene contacto próximo con la obra de Gramsci, Kosik, Habermas, Henri Giroux y otros filósofos marxistas.

Regresa a los Estados Unidos con un bagaje nuevo traído del África y discute el Tercer Mundo al interior del Primer Mundo con Milles Horton. Esto da origen al libro, escrito con mucha pasión, esperanza y sabiduría titulado *Hacemos camino al andar: conversaciones sobre educación y cambio social*.

Todas estas experiencias que tuvo en los diferentes países que vivió le permitieron explicar que sólo mediante lo colectivo el sujeto puede aprender, pues no solo está en el mundo sino con el mundo abierto a él, a su captación, comprensión y transformación. Si estuviera solo en el mundo no habría trascendencia ni se objetivaría a sí mismo –señala Freire en su obra–, sólo puede objetivarse si consigue diferenciar entre un yo y un no yo. Esto lo hace un ser de relaciones, salir de sí mismo, concebirse con otros, comunicarse, poder distinguir espacios existenciales distintos a sí mismo. Estas relaciones no sólo son con los otros, sino que se hacen en el mundo, con el mundo y por el mundo. De este modo el hombre al integrarse en su contexto reflexiona sobre ese contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto, a diferencia de otros animales que no son un ser de relaciones sino de contactos, indica Freire. Están en el mundo y no con el mundo.

Para Freire la palabra hace al hombre:

“Al decir la palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario” (Freire, 1987a; p. 9).

El hombre, en cuanto persona, es digno de respeto; y el conocimiento humano es participación dialógica de quienes conocen el mismo objeto. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra; el monólogo es la negación del hombre, el diálogo, su afirmación. No puede admitirse discriminación alguna por razón de raza, lengua, religión, etc. El hombre necesita saber decir su "palabra", para lo cual le es indispensable aprender a leer y escribir. Agrega Freire:

“En primer lugar la oralidad antecede a la grafía, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se volvieron socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas. Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y escribir. Al aprender a

leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos. (...) Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el leer y escribir, y desde el comienzo de la experiencia en que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer” (Freire, 1987b; p. 39).

Para Freire no existe dicotomía entre la lectura y la escritura, es un solo proceso que permite al hombre asimilar la cultura en la que discurre su existencia. El hombre no podrá ejercer su derecho de participación, a menos que haya rebasado la aciaga situación en la que las desigualdades y el subdesarrollo le ha sumido. El hombre no nace para ser oprimido, sino para gozar de libertad y ser responsable de su destino. Es decir, el hombre cuando se da cuenta de su situación de oprimido tiene que volver atrás y analizar cuál es el papel que desea jugar, lo cual lo llevará a emanciparse de las situaciones en las que vive, mediante las acciones que él determine.

En todo hombre vive un ímpetu creador. El impulso de crear surge de la inconclusión del hombre. Pero es indispensable el desarrollo de una conciencia crítica que sobrelleve al hombre a transformar la realidad. En la medida en que los hombres dentro de su sociedad examinan los retos del mundo temporalizan los espacios geográficos y recrean su propia historia.

Para ello, se requiere de un proceso de humanización que involucre la liberación de las estructuras de dominación y objetivación del hombre. A este proceso, Freire lo llamó educación, considerando a ésta la vía para crear una sociedad libre y solidaria, para formar al hombre como sujeto cultural e histórico. En suma, para Freire educar es crear en el individuo la facultad de una actitud crítica, que le admita lograr entender la situación en que se encuentra y transformarla. Al respecto Jesús Palacios (1976) señala:

“Para Freire, (educar) no es transmitir conocimientos, hechos estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten así en los elementos básicos e inseparables del proceso educativo” (p. 524).

La educación, por ende, es creación de cultura, es participación crítica y reflexiva de experiencias cotidianas, definidas en un diálogo participativo. En el análisis que Murueta hace en su libro *Psicología y praxis educativa* (1996) señala que Freire parte de la *Tercera tesis de Marx sobre Feuerbach*, que nos habla de que el educador también requiere ser educado, por lo que en Freire es el diálogo lo que propicia que educando y educador se eduquen mutuamente. Pues el diálogo es un encuentro de

los hombres para la pronunciación del mundo. La educación es diálogo. La educación fundada en una actitud dialógica rompe con la dicotomía educador/educando, pues el que enseña reconoce que puede aprender de aquel al que va a enseñar.

La educación tradicional consiste en transmitir al educando los contenidos curriculares que generalmente representan el enfoque y los intereses de las clases hegemónicas en la construcción y transmisión de conocimiento. El bagaje cultural del educando se considera un contenido ajeno al contenido curricular; se desprecian, por tanto, las aportaciones y la experiencia de los educandos en su proceso de aprendizaje. La educación termina solo para servir a la domesticación y adaptación, ampliando la situación de opresión.

Por lo cual, desde el punto de vista freiriano, es ineludible que la educación conlleve una conciencia crítica y ésta sólo se logra a través de un proceso que se inicia en primera instancia cuando el hombre tiene una conciencia mágica limitada en su esfera de comprensión, capta los hechos de un modo pasivo y los acepta, pero no los comprende. Freire llama a este primer nivel *conciencia intransitiva*, en que la conciencia corresponde con el registro vital, biológico, del deseo. Se halla en el nivel de subsistencia:

“Una comunidad preponderantemente “intransitivada” en su conciencia (...) se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico (...). Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso lo sujeta a un plano de vida vegetativa, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones” (Freire, 1987c; p. 52).

Un segundo momento del pensamiento llega la denominada conciencia *transitiva ingenua*, en la cual el sujeto percibe la realidad y la explica mediante un pensamiento lógico basado en un saber impuesto, que lo hace suyo y acepta la realidad como natural e inmodificable, se caracteriza por la simplicidad en las interpretaciones de los problemas. En este nivel de conciencia el hombre se cree superior a los hechos, se juzga libre para entenderlos como mejor le parezca; es gregario, simplista y polemista, en vez de dialogante. Este tipo de conciencia puede llevar a la masificación, se desarrolla una conciencia fanática con propensión a la irracionalidad:

“La conciencia transitiva es, entonces en un primer estado, preponderantemente ingenua. La transitividad ingenua, fase en que nos hallamos hoy en los centros urbanos, más acentuada allí, menos aquí, se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue

el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo característico de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas, por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente de diálogo sino de polémica; por las explicaciones mágicas (...) Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona” (Ibíd.; p. 54).

Llegar al grado de la conciencia *transitiva-crítica* implica, para Freire, una acción de transformación sobre el mundo producto de una reflexión guiada por valores. Este tipo de conciencia exige el compromiso y la responsabilidad; la palabra que comunica mediante el diálogo, la participación, la acción implica una responsabilidad; el sujeto sale de sí hacia los otros, el hombre, deja de vivir enajenado por las ataduras y servidumbres por las cuales se siente extraño a sí mismo, es la superación de las limitaciones.

Por tanto, la educación es concientización. Despertar de la conciencia crítica, crear capacidad de enjuiciamiento, sacar al sujeto del sistema y de la pasividad inconsciente. La distinción entre concientización y la mera toma de conciencia implica la crítica y la capacidad decisoria de la persona concienciada:

“Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica, no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo-crítico. (...) La falta de compromiso con la existencia (...), característica de la intransitividad, se manifiesta mayormente en acomodamiento que en integración. Pero donde el acomodamiento es aún mayor y el comportamiento del hombre se hace menos comprometido es en la masificación. En la medida, realmente, en que el hombre transitivándose no consigue la promoción de la ingenuidad a la crítica, en términos obviamente preponderantes, y llega a la transitividad fanática, su falta de compromiso con la existencia es aún mayor que en la intransitividad (...). De ahí que la conciencia transitivo-ingenua tanto puede evolucionar hacia la transitivo-crítica, característica de la mentalidad más legítimamente democrática, como puede distorsionarse hacia esa forma rebajada, ostensiblemente deshumanizada, característica de la masificación” (Ibíd., p. 57).

La concientización expresa un proceso por el cual el hombre toma conciencia de sí mismo y del mundo circundante, descubre el sentido de las cosas, tiene una visión crítica, razona los acontecimientos, es la lucha por la liberación propia y de los alumnos, contra la deshumanización.

Freire señala que en el proceso de concientización se hace evidente el fuerte contenido ideológico que comúnmente hace la escolarización al transmitir determinados saberes

y relaciones entre los sujetos. A esto le llama *educación bancaria*. En ésta se confirma la naturaleza política de la educación por la relación especial del poder y el saber que se da, entre el que “sabe” y el que “no sabe”:

“Indudablemente hay especificaciones de la educación y la política, pero lo que quiero decir es que cuando se llega (analítica, teóricamente) a una especificidad, el campo, el momento, el espacio de la especificidad de lo pedagógico, se descubre, como dije antes, que una vez más esta especificidad abre las puertas para lo político” (Freire, 1987d; p. 81).

En este vínculo pedagógico no sólo es ineludible cambiar los contenidos para alcanzar una práctica educativa liberadora, es indispensable definir una pedagogía alternativa al poder, que colabore con los procesos de liberación. En este punto se debe tener claro el concepto de coherencia que debe mediar entre el proyecto social buscado y las formas políticas y organizativas, en la representación que adquiere la lucha por ese proyecto social; coherencia entre lo ideológico y lo político. Esto posibilitará que el conocimiento que se obtenga sea fruto de la práctica social de la humanidad y a la vez guía de esa práctica, pues permite al sujeto actuar, transformar la realidad y transformarse genéricamente.

Por eso la búsqueda de saber es un proceso pedagógico liberador; es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad de manera colectiva, resultado del proceso histórico de la práctica de diversos grupos humanos. En el ámbito pedagógico este carácter colectivo se expresa en la crítica de la realidad y de la ideología opresora, así como de las formas de mediación que se imponen desde el poder.

## Conclusiones

El proceso de escolarización fundamenta un tipo de sociedad y reproduce las relaciones sociales de producción que en ese momento histórico se estén dando, avala la homogeneización y los ideales que se tienen para el progreso de la sociedad.

Por el desarrollo de la producción la permanencia de los sujetos en la escuela cada vez se prolonga más. Se concibe que la educación únicamente se da en el ámbito escolar. No obstante, en la década de los sesenta la educación popular demostró que el proceso de formación del sujeto rebasa el ámbito escolar y lo incorpora a la cotidianidad del sujeto, como lo planteó Paulo Freire.

Freire señala que la reflexión del sujeto lo puede llevar a la acción y con ello a la transformación de las condiciones materiales de vida. Sin embargo reduce el acto educativo al análisis de la situación social; en términos conceptuales plantea el cómo llevar a la práctica la transformación de la que se habla; es decir, si el sujeto transforma su interior a través del proceso de concientización puede de manera externa transformar las condiciones materiales de la sociedad en la que se encuentra. Freire da supremacía a la práctica pero pondera a la teoría como elemento indispensable para la concientización.

Junto a este proceso de concientización, Freire pone de manifiesto los procesos afectivos involucrados en la educación que permiten el encuentro y la aceptación de los otros en una convocatoria de amor que implica respetar y reconocer la presencia del otro.

## Bibliografía

Barrón. (1991). *Didáctica*. UNED, Madrid.

Coll, C. (1989). *Psicología y currículo*. Laia, Madrid.

Coll, C. (1990). *El constructivismo en el aula*. GRAO, Madrid.

Díaz Rodríguez, M. (1998). *Cognoscitivismo y educación*. UEM, México.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina; reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI, México.

Freire, P. (1979). *Cartas a Guinea-Bissau; apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI, México.

Freire, P. (1987a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 36a ed., México.

Freire, P. (1987b). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, 3ª ed., México.

Freire, P. (1987c). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, 37 ed., México.

Freire, P. (1987d). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

Giddens, A. (1972). *Teoría social*. CONACULTA-Siglo XXI, México.

Hernández Rojas, G. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México.

Lundgren, U. (1992). *Escolaridad y currículo*. Morata, México.

Murueta, M. E. (1996). *Psicología y praxis educativa*. Ediciones Amapsi, México.

Palacios, J. (1976). *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona.

Sancho Hernández, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós, México, Paidós.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Historia social de la educación*. IMCED, México.

Torres, C. ( 1979). *Diálogo con Paulo Freire*. Loyola, Sao Paulo.

---

## Capítulo 10

---

# Bruner y el conocimiento

Daniel Gómez Ramírez

*¿Quién dijo que la idea de la justicia en sí es una idea que en efecto ha sido inventada y puesta en funcionamiento en diferentes sociedades como instrumento de cierto poder político y económico o como un arma contra ese poder'?*

Michael Foucault  
(citado en Bruner, 1996; p. 158).

Preguntar sobre la vigencia del pensamiento de Bruner implica pensar en posibilidades de respuesta que se diversifican. Al contrastar el avance del llamado “conocimiento científico” frente al “conocimiento cultural”, el primero busca explicaciones, el segundo significados. Hasta ahora, en términos generales, la escuela ha priorizado las explicaciones más que los significados, mientras que para Bruner (1986) la educación significa

“inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento, buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general” (p. 124).

---

### *Antecedentes biográficos*

Jerome S. Bruner nació en Nueva York en 1915. A los 2 años de edad recibió varias operaciones para corregir su deteriorada visión debido a cataratas. En 1937 recibió su título de bachiller en la Universidad de Duke, y en 1941 el doctorado en Filosofía en la Universidad de Harvard. En 1944 fue designado catedrático en la Universidad de Harvard y durante 1955-1956 fue becario de Guggenheim en la Universidad de Cambridge, Inglaterra. Se le considera uno de los principales teóricos en el inicio de la psicología cognoscitiva como alternativa a las teorías del comportamiento que dominaron la psicología en la primera mitad del siglo veinte. Sirvió en el comité consultivo de ciencia del presidente durante los periodos de Kennedy y Johnson, recibió el premio internacional de Balzan (por su contribución de por vida a la comprensión de la mente humana), la medalla de oro del CIBA para la investigación distinguida y la concesión “Científico Distinguido” de la Asociación Psicológica Americana.

La obra de Bruner la podemos clasificar en dos etapas: la primera inicia con la publicación en 1956 de *El proceso mental en el aprendizaje*, y la segunda caracterizada por la publicación *The culture of education*, 40 años después, en 1996.

### *Primera etapa: estructuras cognoscitivas*

En *El proceso mental en el aprendizaje*, libro que jugó un papel especial en la divulgación de la revolución cognitiva contra el conductismo, Bruner argumenta que la educación debe centrarse en el conocimiento hermenéutico. Más que disponer de conocimientos y formar habilidades, lo que se tiene que hacer es centrar el proceso en el establecimiento de la comprensión de los hechos para descubrir sus significados. Sostiene que para ello sería necesario que los conocimientos se incorporaran en “estructuras cognoscitivas”, relacionados, sistematizados y categorizados; el niño se acerca al conocimiento cuando descubre las derivaciones a partir de lo que ya sabe.

Bruner planteaba la unión entre la asociación cognitiva y la apropiación de una cultura, estableciendo que el lenguaje es punto de génesis para sistemas

interconectados de categorías que implican significatividad en un entorno lingüístico cotidiano.<sup>1</sup>

El antecedente inmediato del conocimiento es “lo que ya se sabe”, que se circunscribe en un contexto cultural específico; de ahí la pregunta sobre las posibilidades reales de acceder al conocimiento a pesar de que una persona se desarrolle en un entorno adverso, como es el caso de muchos países pobres, que se ven en la necesidad de canalizar su economía a la atención de rubros diferentes al educativo.

## *Segunda etapa: cultura y significados*

La segunda etapa en el pensamiento de Bruner está signada por un viraje en su concepción de aprendizaje y del conocimiento. Ahora el centro es la cultura, pues es ésta la que conforma el pensamiento y la que nos proporciona las herramientas para conocer; acercarnos al contexto real concreto nos ayuda a comprender la actividad de la mente; elementos como el aprendizaje, la memoria, las interpretaciones, el lenguaje, la imaginación, la memoria y los significados, enmarcados por nuestra participación en una cultura específica, son los que nos brindan las posibilidades de entender los procesos de adquisición de conocimientos y de las estructuras que lo conforman. Latapí (1998) afirma, en referencia a Bruner, que la mente no sólo está “contextuada”, sino que es parte de su contexto.

Es importante mencionar que en el pensamiento de Bruner no hay postulación sistemática de una filosofía particular, sino sus principios filosóficos son trabajados a partir de declaraciones deductivas y conclusiones producto de un trabajo de investigación exhaustivo, que con frecuencia se presentan entremezclados. Por ejemplo, su acercamiento al trabajo marxista de Vygotsky y las interpretaciones que de él deriva.

Son las personas quienes como seres activos se dedican a la construcción de su mundo y, por tanto, a la resignificación y configuración de ese ambiente. En su trabajo de investigación establece que los sujetos no asocian mecánicamente respuestas específicas a estímulos específicos, sino que tienden a deducir los principios o reglas que se encuentran latentes en los patrones, lo cual hace posible que puedan

---

<sup>1</sup> Bruner desarrolla ampliamente el aspecto de la socialización cognitiva como apropiación de cultura, con base en la importancia que le otorga al idioma en este proceso; establece el cambio de mirada hacia la psicología del conocimiento en detrimento de las visiones antropológicas que afirman algunos paralelismos existentes entre el lenguaje y otros sistemas culturales.

generalizar o transferir lo que aprenden a otros problemas. Es el sujeto particular quien participa activamente en el logro de conceptos y categorización de los mismos, es decir, en su forma de razonamiento, en la creación y construcción de conocimientos.

Percibir no es un proceso pasivo, sino un proceso selectivo mediante el cual, y bajo la influencia de las necesidades, creencias y valores del individuo, éste construye su mundo perceptual con base en la información que le proporcionan sus sentidos.

En el pensamiento de Bruner, el comportamiento es algo que continuamente está en marcha, está motivado por el impulso hacia la competencia personal y el impulso de la curiosidad. Las actividades que nacen de estos impulsos son gratificantes por sí mismas.

Lo cognitivo incluye también los medios por los que los seres humanos expresan sus experiencias del mundo, y categorizan estas experiencias y sus efectos para su uso posterior. Para comprender el proceso educativo es necesario sostenernos en las perspectivas de diferentes campos dentro de las ciencias del hombre, lo presente, lo pasado y lo posible como pretexto para desentrañar las representaciones del mundo.

## *Modalidades de la representación*

Según Bruner, Existen tres modos de representar el mundo:

- *El actuante o enactivo.* Al principio, el mundo del niño llega a su conocimiento por medio de las acciones habituales que ejecuta para hacerle frente.
- *El icónico.* A su debido tiempo se añade la técnica de representar las cosas por medio de imágenes, una representación relativamente libre de acciones. Esto implica el uso de las imágenes mentales que están pensadas para representar por similitud ciertos objetos. La representación icónica permite que una persona reconozca objetos cuando cambian en aspectos de menor importancia. Es el establecimiento de paralelismos entre el

reconocimiento de objetos y/o acciones con su representación como imagen mental.<sup>1</sup>

- *El simbólico*. Gradualmente se añade un método nuevo y poderoso, por el cual la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje. Los sistemas prominentes del símbolo son lengua y notación matemática.

Sobre la representación del mundo o de alguna parte de la experiencia, Bruner (1984) señala lo siguiente:

“La representación de un suceso siempre es selectiva. En la construcción del modelo de algo no se incluye todo aquello que tiene que ver con él. El principio de selectividad suele estar determinado por el propio objetivo de la representación, es decir, aquello que nos proponemos hacer al representar algo. Las representaciones, debido a su naturaleza sintética, han de estar reguladas porque cada representación no es una muestra arbitraria o aleatoria de lo representado” (p. 122).

El desarrollo individual procede paso a paso, en forma discontinua. La curva del crecimiento se parece más a una escalinata y las características de las primeras etapas continúan en las etapas posteriores.

Bruner señala que las primeras experiencias son importantes en el desarrollo humano, ya que, por ejemplo, el aislamiento y la marginación del cuidado y del amor durante los primeros años suele causar daños irreversibles. Considera haber construido un “modelo” de desarrollo intelectual y cognoscitivo, modelo que permite hacer predicciones y desarrollar expectativas determinadas acerca de los sucesos, estableciendo relaciones de causa y efecto.

El niño hace la primera representación por medio de la acción que ejecuta sobre los objetos del mundo (representación por acción); luego desarrolla la habilidad para trascender los objetos inmediatos y representar el mundo visualmente, por imágenes (representación icónica). Finalmente, con la aparición del lenguaje, el individuo logra manejar objetos y sucesos independientes de su presencia o existencia inmediata, con palabras (representación simbólica). No obstante, los adultos maduros, aunque actúan y representan su mundo apoyándose en representaciones simbólicas, todavía suelen recurrir también a representaciones por medio de imágenes y acciones.

<sup>1</sup> M. Foucault (1990) desarrolla la idea de la emergencia de un dispositivo de demandas, de internamientos, que alumbran el nacimiento de una infinidad de discursos que atraviesan en todos los sentidos lo cotidiano, y “gestionan... el mal minúsculo de las vidas sin importancia” (p. 193).

La representación simbólica hace posible un orden más elevado de pensamiento, el cual lleva consigo los conceptos de equivalencia (significa reconocer las características más comunes de diferentes objetos y sucesos, y es fundamental para la clasificación), invarianza (implica el reconocimiento de la continuidad de las cosas o de los objetos cuando se transforman de apariencia, lugar, tiempo, o de las reacciones que provocan) y trascendencia de lo momentáneo (significa liberarse del tiempo y del espacio y reconocer la coherencia entre sucesos o apariencias en diferente tiempo y espacio). Todas estas formas de pensar las hace posibles la simbolización o lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el centro del desarrollo intelectual y de la cultura, la que en su contextualización permite que el sujeto se apropie del conocimiento.

## Inteligencia y aprendizaje

Bruner reconoce que el comportamiento inteligente es una función tanto de las características innatas, o naturaleza del individuo, como del ambiente; es decir, de la interacción de las dos cosas, de ahí la cercanía con el pensamiento piagetiano. Al igual que Piaget, Bruner se preocupa por encontrar la explicación psicológica del proceso del crecimiento cognoscitivo para entender la manera que ocurre el aprendizaje. Para él las estructuras psicológicas implican un conflicto en los modos icónico y simbólico de representación. Concede al lenguaje mucha importancia, ya que lo considera como el medio esencial para el desarrollo de las aptitudes de solución de problemas.

Bruner considera que el niño asimilará lo que está listo para asimilar, y, por tanto no es conveniente pretender enseñarle aquello para lo que no está preparado cognoscitivamente. Está de acuerdo con Piaget en que el niño no aprenderá si el ambiente no le proporciona las oportunidades para tal aprendizaje, pero difiere con él respecto a la posibilidad de aceleración del desarrollo mediante el aprendizaje.

Desde que nace el niño se encuentra en un medio lingüístico en el que está expuesto al habla de los otros, de los demás. Es característico que cuando los mayores (su madre, otros adultos y otros niños) se dirigen al bebé lo hacen con lo que se denomina *habla de estilo maternal* que se caracteriza por la utilización de frases cortas y completas, pausando las frases, con pronunciación clara, numerosas repeticiones, cambios de entonación, muchas veces en forma de pregunta y simulando la respuesta del bebé. De esta manera los mayores utilizan lo que Bruner ha llamado *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL)*, en el que crean situaciones regulares que facilitan el aprendizaje del niño.



El niño aprende de la regularidad de los acontecimientos, lo cual los hace predecibles. Los primeros juegos que los adultos realizan con los niños tiene esas características y Bruner habla de formatos para referirse a esos juegos (como esconderse y reaparecer) que tienen una estructura fija. De esta manera el adulto realiza una labor de *andamiaje*, para el desarrollo del niño:

“En mi propio trabajo, llegué a la conclusión de que cualquier *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* (MAL) que ayude a los miembros de nuestra especie a incorporar el lenguaje no tendría la posibilidad de lograrlo si no existiese un *Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje* (SAAL) proporcionado por el mundo social, que se combine con el MAL de una manera regular. Es el SAAL lo que ayuda al niño a atravesar la *Zona de Desarrollo Próximo* para llegar al control pleno y consciente del uso del lenguaje” (Bruner 1996; p. 87).

Una consecuencia de las ideas de Vygotsky, tal como las interpreta Bruner, es que la participación en una vida colectiva más compleja aumenta o contribuye al desarrollo mental de los individuos. Bruner establece un paralelismo entre el desarrollo del niño que es posible por el apoyo o el andamiaje que le suministran sus padres, los adultos y compañeros más expertos, y una vida colectiva más rica y compleja que ayudaría a alcanzar niveles de pensamiento más altos.

## Conclusiones

El pensamiento de Bruner supera el enfoque estrictamente asociacionista del pensamiento y de los modos en que nos acercamos al conocimiento, de ahí su similitud con el pensamiento de Piaget. Su pensamiento se acerca a las teorías discontinuistas que plantean la resignificación del sujeto en función de un contexto determinado.

En relación con el aprendizaje, Bruner tiene en cuenta el proceso implicado en la adquisición de los conocimientos y las interacciones que se producen entre los diferentes elementos del entorno.

El centro de atención es el estudio de los procesos internos del sujeto en contraposición al conductismo, que se ocupaba de estudiar y controlar las variables externas. Se trata del estudio de los procesos del pensamiento y de los procesos relacionados con él: atención, percepción, lenguaje, razonamiento, aprendizaje, etc. Para ello se parte de la creencia de que es la mente la que dirige a la persona, y no los estímulos externos.

El sujeto es considerado como un ser capaz de dar sentido y significatividad a lo que aprende, se le concibe como un procesador de información; es decir, el individuo recibe la información, la procesa, elabora planes de actuación, toma decisiones y las ejecuta. Además, se produce continuamente un reajuste entre el sujeto y el medio.

La esencia de la adquisición del conocimiento consiste en aprender a establecer relaciones generales a partir de lo que ya se sabe (referente histórico) y de un contexto particular, que permitan vincular unos conocimientos con otros. El aprendizaje requiere estar activos, construir conocimiento conectando las informaciones nuevas con la que teníamos anteriormente.

Bruner plantea que cualquier conocimiento puede enseñarse a cualquier persona; para lograrlo se debe comenzar con procedimientos activos e intuitivos y después se pueden utilizar formas de representación cada vez más elaboradas, simbólicas y conceptuales:

“las ideas abstractas más complejas pueden convertirse en una forma intuitiva que esté al alcance del que aprende para ayudarlo a llegar a la idea abstracta que debe ser dominada” (Bruner, 1972; p. 69).

Este planteamiento trae como consecuencia la necesidad de que los currículos escolares se conciban como un proceso en espiral, retornando constantemente en niveles cada vez más amplios sobre los núcleos básicos de cada materia.

La evolución en el pensamiento de Bruner implica el establecimiento de un paradigma cognitivo con posibilidades heurísticas que nos permiten una mayor y mejor interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Bibliografía

Bruner, J. (1972). *El proceso de educación*. Uteha, México.

(1988). *Desarrollo cognoscitivo y educación*. Morata, Madrid.

(1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona.

(1996). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza, Madrid.

(2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea, Madrid.

Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. La Piqueta, Madrid.

Latapí, P. (1998). *Tiempo Educativo Mexicano V*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Esta obra, publicada por  
Ediciones AMAPSI, A.C.  
se terminó de imprimir el  
13 de septiembre de 2003 en  
los talleres de Lithomega.

La edición consta de 1,000 ejemplares