



33

GACETA DE PEDAGOGÍA

Depósito Legal pp197602651252

ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

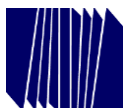
Nº 33- AÑO 2014



Gaceta de Pedagogía
2014. No 33



GACETA DE PEDAGOGÍA
Fundada en 1960
Cuarta Etapa
2014. Nº 33



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez Barreto
Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno
Secretaria: Nilva Liuval Moreno



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Cuerpo Directivo

Directora (E): Alix Agudelo
Subdirectora de Docencia (E): Dácil García
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Miren de Tejada
Subdirector de Extensión: Hernán Hernández
Secretario: Juan Acosta

COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Franklin Nuñez

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Jefa de departamento: Jacqueline Suárez V.

COMITÉ EDITORIAL

Pedro Corros (UPEL, Vzla)
Carlos Nava (UPEL, Vzla)
Jacqueline Suárez (UPEL, Vzla)
Antenor Viáfara (UPEL, Vzla)
Mercedes Guánchez (UPEL,
Vzla)

COLABORADOR

Carlos Rada

EDITOR

Carlos Nava

CUERPO DE EVALUADORES

José Adames
María Aguilera
Vicente Báez
Flores Blanca
Ana de Gallo
Ana Elvira
Sandra Leal
Zorelis León
Alicia Medina
Laura Mendoza
Agustín Moreno
Ricardo Rodríguez
Richard Torres
Minelia Villalba

**EDITORA-
COORDINADORA**

Jacqueline Suárez

*Revista anual arbitrada
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas***CO-EDITORA**

Belkis E Osorio

2014 Ediciones
Departamento de Pedagogía
Instituto Pedagógico de Caracas,
Avenida Páez, El Paraíso,
Torre Docente, piso 3, ofic. 376,
Caracas, Venezuela.
Teléfonos (58-212) 405-25-65
405-27-64
gacetadepedagogia@gmail.com**EDICIÓN**Fondo Editorial
Mariano Picón Salas
Instituto Pedagógico
de Caracas**EDITOR EN JEFE del
Fondo Editorial
Mariano Picón Salas del
IPC.**

Bernardo Bethencourt

Hecho el Depósito de Ley
Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X**COORDINADOR
EDITORIAL**

Jesús Lovera

Depósito Legal digital
DC2018001050**DISEÑO GRÁFICO
Y CORRECCIÓN DE
TEXTOS**

Belkis E Osorio

Gaceta de Pedagogía no se hace
responsable por la opinión emitida
por los autores.**DISEÑO DE PORTADA**

Mirna Quintero



Revista **Gaceta de Pedagogía** permite el uso de la obra original reconociendo siempre al autor, sin uso comercial y sin la generación de obras derivadas.

DEFINICIÓN Y OBJETIVOS DE LA GACETA DE PEDAGOGÍA

La Revista Gaceta de Pedagogía es medio para divulgación de trabajos originales e inéditos que permitan repensar la educación desde la diversidad de marcos metodológicos y conceptuales. Un espacio que toma en cuenta las múltiples dimensiones que constituyen el hecho pedagógico: lo antropológico, lo filosófico, lo histórico, lo psicológico y lo sociopolítico. Sus artículos son arbitrados bajo sistema doble ciego y su publicación es anual.

Es una revista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, creada y administrada por el Departamento de Pedagogía. Con más de 50 años de historia, la Gaceta de Pedagogía comenzó sin las formalidades de las revistas de investigación actuales, en un viejo multígrafo que los profesores de la época utilizaron para elaborar, de un modo bastante artesanal, sus primeros 10 números. Aunque la idea original era proporcionar bibliografía indispensable y poco accesible los estudiantes del Pedagógico, la calidad de sus páginas pronto la convirtieron en una revista de referencia para los educadores venezolanos. En sus diferentes números se ven reflejados los grandes debates de la educación del siglo XX y la perspectiva de sus autores, maestros que son referencia en la historia de la educación Venezolana. Por lo tanto, además de ser una revista de investigación, la Revista Gaceta de Pedagogía es parte de Patrimonio Cultural de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y parte de la identidad del Instituto Pedagógico de Caracas. La idea de esta cuarta etapa es continuar el legado y seguir haciendo historia.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA

- *Presentación
- *Artículos
- *Gaceta Pedagógica en la Historia
- *Currícula de los autores

Presentación

Espacio en el que el Comité Editorial se dirige a los lectores de la Revista Gaceta de Pedagogía para presentar el número y comentar la temática de los artículos que lo conforman.

Artículos

Consisten en investigaciones culminadas, ensayos o propuestas teóricas relacionadas al hecho pedagógico que posean un máximo de 25 páginas. Deben identificarse con el título en español e inglés y con los nombres del autor(es),

institución de trabajo y dirección electrónica. Presentarán un resumen (abstract) en inglés y español con un máximo de 150 palabras y acompañado de cinco palabras claves. Las citas y referencias bibliográficas deberán ajustarse a la normas UPEL y en el caso de tratarse de autores extranjeros seguirán las normas APA.

Gaceta de Pedagogía en la Historia

En este espacio se publicará un artículo pasado de la revista Gaceta de Pedagogía, tal como se publicó originalmente, y será presentado por un autor de la actualidad. La idea de este espacio es recordar ideas y debates de pedagogos venezolanos insignes que fueron autores de la revista Gaceta de Pedagogía y examinar su vigencia en el contexto actual. Se intenta contribuir con el rescate del pensamiento pedagógico venezolano, en particular, aquel engendrado en los espacios del Instituto Pedagógico de Caracas. Acompañado a los datos originales del artículo, se colocarán los datos del autor que realiza la presentación y que tendrá un máximo de 5 páginas.

NORMAS DE ARBITRAJE Y PUBLICACIÓN

1) Instrucciones a los autores.

Los artículos deben ser inéditos y serán enviados al correo electrónico: gacetadepedagogia@gmail.com. Una vez aceptado por el Comité Editorial para pasar al proceso de arbitraje, deberán ser entregadas tres copias del artículo, su contenido en CD y la síntesis curricular del autor (contenida en un párrafo) en el Departamento de Pedagogía. Piso 3. Ala Oeste, Edificio de aulas, del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Experimental Libertador, Avenida Paez – El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela.

La longitud trabajo debe estar comprendida entre 15 a 25 cuartillas. Los trabajos deben poseer fuente: Arial; estilo de fuente: normal; tamaño de letra 12, interlineado de espacio y medio. Los aspectos de redacción, gráfico y uso de citas, así como las referencias bibliográficas, y otros aspectos afines deben ajustarse a al *Manual de trabajo de grado, de especialización, maestrías y tesis doctorales de la UPEL*. En caso de investigadores internacionales, ceñirse a las normas APA (*American Psychological Association*). En caso de presentar gráficos y/o fotos, deben presentarse en formato en formato JPG y 600dpi. Además, presentarán un resumen con un mínimo de 100 palabras y un máximo de 200 palabras, que debe estar acompañado por cinco palabras claves y por su versión en inglés (*abstract*). Los pies de páginas, en caso necesarios, deben ubicarse en la página correspondiente a la nota.

2) Proceso de Arbitraje y Publicación

Los artículos serán sometido a arbitraje (sistema: Doble Ciego). La evaluación se hará según criterios de originalidad, pertinencia, actualidad, aporte, rigurosidad argumentativa con el siguiente instrumento de evaluación:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



INFORME DE ARBITRAJE

Título del trabajo:	
Apellidos y nombres del árbitro:	
Institución de trabajo del árbitro:	
Especialidad del árbitro:	
Correo:	Teléfono:

Criterios de evaluación

Marque con una equis la valoración sobre cada aspecto contemplado.

Rasgo	Pertinente (3)	Regular (2)	No pertinente (1)
Importancia y vigencia del tema			
Claridad de la exposición			
Marco referencial fundamentado y necesario			
Metodología de investigación adecuada al tema (si procede)			
Rigurosidad en la exposición de los resultados y/o en la argumentación de conclusiones.			
Contribución a la disciplina objeto de estudio			
Uso procedente de las técnicas de citas y referencias			
Exposición bibliográfica adecuada y actualizada			
Uso acertado de tablas, gráficos e imágenes (si procede)			
Utilidad para investigadores y estudiantes de educación superior			

Resultados de la evaluación:

- 1-Sugiere su publicación sin modificaciones _____
- 2-Sugiere su publicación con modificaciones de forma _____
- 3-Sugiere su publicación con modificaciones de fondo _____
- 4-No sugiere su publicación e incluye juicio razonado _____

Observaciones: Razone en esta parte los juicios emitidos arriba y añada algún otro aspecto que considere relevante (Anexe hojas si lo considera pertinente).

Firma del Árbitro

Fecha:

Luego de culminado el proceso de arbitraje se le hará llegar al autor, por vía electrónica, un informe en donde se presenta la decisión de los árbitros y las observaciones realizadas al artículo, en caso de que las hubiese. Si se considera necesario, los artículos aceptados para su publicación serán enviados a un corrector de estilo. Los trabajos no aceptados para su publicación serán devueltos al autor.

CONTENIDO

Presentación	9
Artículos	
José R. Lezama Q. Mente, evolución y libertad: El proyecto de naturalización de la ética de Daniel C. Dennett. <i>Mind, evolution and freedom: Daniel C. Dennett's project of naturalization of ethics</i>	11
Miren de Tejada Lagonell. Principales controversias en psicología del desarrollo. Una Reflexión para maestros en ejercicio o en formación. <i>Major controversies in developmental psychology. A reflection for teachers</i>	37
Luciana Barahona Fuentes. El sujeto educado. <i>The subject educated</i>	70
Guido E. Méndez A. Fenomenología – hermenéutica en Paul Ricoeur. Una integración para el abordaje de lo real. <i>The phenomenology and the hermeneutic in Paul Ricoeur, Like integrated methodologies</i>	85
Feo, Mora. Ronald J. Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente. <i>Since the Strategic Learning Towards Teacher Education</i>	102
Alberto Yegres Mago. Elio Gómez Grillo: Formador de seres libres.....	125
Minelia Villalba de Ledezma. Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lengua materna. Luis Quiroga Torrealba.....	134
Currículo de los autores	148

PRESENTACIÓN

La revista Gaceta de Pedagogía es un medio plural y abierto a propuestas de distintas aceras epistemológicas, que celebra la diversidad teórica y metodológica, cuyo compromiso esencial es la creación de un ambiente académico para repensar la educación. En este sentido, la revista Gaceta de Pedagogía en su entrega N° 33 presenta a nuestros lectores las contribuciones realizadas por distintos expertos, que permiten la divulgación de sus experiencias y saberes.

En este contexto **José Lezama** analiza la propuesta de naturalización de la ética, que con base en los postulados evolucionistas de Darwin, ofrece el filósofo norteamericano Daniel Dennett. A partir de este análisis, podremos corroborar que más que un obstáculo, el evolucionismo darwinista puede servir de apoyo para una ética realista y plausible.

Por su parte, **Miren de Tejada Lagonell**, nos expone las principales controversias, (Herencia vs Ambiente, Continuidad vs Discontinuidad, Períodos críticos vs Períodos sensibles, Meta finita vs Meta infinita, Entorno virtual vs Entorno presencial) que se han planteado en la Psicología del Desarrollo, y a través de las cuales, se intenta explicar y comprender los cambios psicológicos a lo largo del ciclo vital.

Luciana Barahona Fuentes muestra a través de diferentes enfoques, la conceptualización del sujeto como ente filosófico, pedagógico, social y político, protagonista de su propio entorno y realidad. En este sentido, se plantea la exigencia de diseñar y elaborar programas dirigidos a analizar, discutir y reflexionar acerca del ser humano, desde una visión integral e integradora.

Guido Méndez presenta una revisión bibliográfica respecto a la articulación de la fenomenología y la hermenéutica como metodologías integradas para el abordaje de lo real, bajo el enfoque de Paul Ricoeur, en la idea de constituir una fenomenología hermenéutica integrada, para el abordaje de los fenómenos humanos y sociales. La misma constituye una contribución que potencia el sentido de la filosofía.

Ronald Feo afirma que la Formación Docente desde el Aprendizaje Estratégico debe percibirse como un sistema que une la formación inicial y la formación continua como un todo significativo complejo e integral. Dicha formación va más allá de los resultados del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y consolidar las fortalezas de sus actores, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

Alberto Yegres Mago nos devela a Elio Gómez Grillo: un ser humano maravilloso, de gran sensibilidad, educador, jurista y escritor de elevado rango, cuya labor desde los diferentes escenarios de su actuación, ha sido la reivindicación de lo humano, convencido de que la plena realización del hombre se expresa en la libertad, valor que le otorga al individuo la posibilidad de tomar en sus manos su propia obra y la capacidad de ser una realidad en sí mismo.

Minelia Villalba de Ledezma nos recrea de su prestigiosa pluma los aportes dados a la enseñanza de la lengua materna, a partir de la presentación del artículo “**Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lengua materna**” del maestro Luis Quiroga Torrealba, donde queda en evidencia la vigencia de su contenido, cuyo aporte permite al alumno interpretar el texto, enriquecer su vocabulario, y superar dificultades ortográficas, entre otros.

Al escribir estas líneas me invade una mezcla de sentimientos. Segura estoy que desde el cielo, nuestro recordado Guido Méndez, está disfrutando la publicación de parte de su legado. Dedicamos esta entrega a su memoria y a la de Elio Gómez Grillo, quien fue el padre de este “acontecimiento pedagógico-editorial”, llamado GACETA DE PEDAGOGÍA.

Nuestro agradecimiento a todas las personas que con sus contribuciones a la revista, lectura y divulgación de la misma, hacen posible su permanencia en el tiempo, en pro de contribuir con la calidad educativa.

Dra. Jacqueline Suárez
Editora y Coordinadora de la Revista Gaceta de Pedagogía

MENTE, EVOLUCIÓN Y LIBERTAD: EL PROYECTO DE NATURALIZACIÓN DE LA ÉTICA DE DANIEL C. DENNETT

José R. Lezama Q.

The University of Adelaide. CIFH / UCAB

RESUMEN

El presente trabajo constituye un intento de mostrar que la adopción del darwinismo no implica, como se ha llegado a pensar, la ruina moral. Para ello, analizaremos la propuesta de naturalización de la ética que, con base en los postulados evolucionistas de Darwin, ofrece el filósofo norteamericano Daniel Dennett. A partir de este análisis, podremos corroborar que, más que un obstáculo, el evolucionismo darwinista puede servir de apoyo para una ética realista y plausible.

Palabras clave: Naturalismo, darwinismo, moralidad, ética, deliberación

ABSTRACT

MIND, EVOLUTION AND FREEDOM: DANIEL C. DENNETT'S PROJECT OF NATURALIZATION OF ETHICS

The present paper is an attempt to show that the adoption of Darwinism does not imply, as it has come to think, the moral ruin. To do this, we shall analyse the proposal of naturalization of the ethics that, based on the evolutionary postulates of Darwin, offers the American philosopher Daniel Dennett. From this analysis, we can confirm that, rather than an obstacle, Darwinian evolution can serve as a support for a realistic and plausible ethics.

Key words: Naturalism, Darwinism, morality, ethics, deliberation.

No puede el naturalista comparar ni clasificar las aptitudes espirituales, pero sí, como he intentado hacerlo, patentizar que, aun cuando las facultades mentales del hombre difieren inmensamente de las de los animales que le son inferiores, difieren sólo en grado, pero no en naturaleza.

(Darwin, 1880: 162)

Se suele afirmar que lo postulado por Darwin en su Teoría de la Evolución por Selección Natural ejerce su influencia en ámbitos distintos al científico, espacios que pudiéramos llamar “sagrados” para los hombres; tanto así que Dennett describe la idea de la evolución por selección natural como una suerte de “ácido universal”, capaz de penetrar inconteniblemente capa tras capa de nuestra cultura (DDI: 61-4).

Pero, ¿por qué ocurre esto? ¿Por qué una explicación “biológica” (o en última instancia “científica”) sobre la evolución de la vida tiene consecuencias para la cultura, en especial para la moral y hasta para la religión, aspectos éstos pretendidamente trascendentes a la biología o a la ciencia misma? Pues precisamente porque las ideas de Darwin parecen ir más allá de la pura biología, parecen trascender el ámbito científico, aun cuando ésa no haya sido la intención explícita ni original del científico inglés¹. La “revolución” que se inicia con la teoría de la evolución de Darwin es más que una revolución científica; es también una revolución filosófica. Las implicaciones filosóficas de la teoría de Darwin son las que hacen que Dennett (DDI) afirme que la idea del naturalista inglés es “peligrosa”.²

Darwin todavía vivía cuando ya su teoría gozaba de mala prensa³. Tanto teólogos como científicos y moralistas la atacaron ferozmente, al punto que puede

¹ Sin embargo, Darwin sabía muy bien lo que tenía entre manos, incluso desde antes de la publicación de *El origen de las especies*, su obra más importante. No es casual que mientras se encontraba preparando dicho volumen le escribió a su cercano amigo, el botánico Joseph Hooker, que sentía que podía estar haciendo el trabajo de un “capellán del diablo”: “¡Vaya un libro sobre el tosco, derrochador, errático, innoble y espantosamente cruel proceder de la naturaleza ha ido a escribir un capellán del diablo!” (Browne, 2007: 92)

² De acuerdo con Dennett, la idea de Darwin es peligrosa, pero no precisamente porque nos conduzca hacia una bancarrota moral. Por el contrario, es peligrosa porque nos revelaría nuestra realidad, con sus oportunidades y sus restricciones, con sus posibilidades y sus limitaciones. Para Dennett la idea de Darwin es peligrosa porque, de alguna forma, nos saca del engaño y nos pone de pie sobre la tierra, mostrándonos al mismo tiempo qué es lo que realmente se les puede exigir a los seres humanos.

³ Se cuenta que Benjamin Disraeli, primer ministro conservador del Reino Unido por los años de la vida de Darwin, señaló lo siguiente en un discurso en Oxford: “¿Cuál es la pregunta que se coloca hoy ante la sociedad con una simplista seguridad por demás sorprendente? La pregunta es ésta - ¿Es el hombre un simio o un ángel? Dios mío, yo estoy del lado de los ángeles.” [“What is the question now placed before society with a glib assurance the most astounding? The question is this

decirse que la dicotomía victoriana respecto de las implicaciones de la Teoría de la Evolución por Selección Natural era, *grosso modo*: o Darwin o la Biblia; o simios o ángeles; o propósito o desconcierto; o moralidad o inmoralidad. Muchos victorianos encontraban la teoría de Darwin "... extremadamente inmoral –algo que podría rebajar el sistema social y sumirlo todo en un lodazal de bestialidad animal." (Ruse, 1982: 265)⁴

Pero todavía hoy difícilmente podemos ser indiferentes a la teoría de Darwin. Las ideas contenidas allí, contrarias, en muchos aspectos, al conjunto de creencias mayoritariamente arraigadas fuera del ámbito científico, no son en absoluto inocuas. Aun bajo el constante fuego de hostigamiento de críticas (justas e injustas) efectuadas desde la ciencia misma acerca de su capacidad explicativa o sus cualidades teóricas, el darwinismo es poderoso en muchos sentidos y merece la pena prestarle atención; sobre todo porque esta teoría desafortunadamente ha servido para justificar modelos sociales y políticos, en ocasiones perversos y discriminadores.

Una descripción naturalista como la que está planteada en la teoría de la evolución de Darwin, que busca exponer cómo aparecimos en el mundo y evolucionamos los seres vivos, como productos del azar y sin fines o propósitos elevados para la existencia, que elimina toda causa trascendente dejando el papel protagónico exclusivamente a la materia, una descripción que propone además una continuidad gradual entre las diferentes especies, deberá tener algún tipo de consecuencia para nuestra propia comprensión. Con el darwinismo cada vez se ve más cuestionada la supuesta excepcionalidad de la naturaleza humana respecto de la del resto de los seres vivos.

–Is a man an ape or an angel? My Lord, I am on the side of the angels"] (DDI: 335; Browne, 2007: 109)

⁴ "... grossly immoral –something that would undercut the social system and leave everything in a morass of animal bestiality." (Ruse, 1982: 265)

No obstante, más allá de las exageraciones y la temeraria ignorancia acerca de la teoría de Darwin con la que a veces nos encontramos, difícilmente puede afirmarse de manera categórica que el darwinismo destruye o socava los fundamentos de la moral. De hecho, hay quienes, como el mismo Dennett, encuentran en la teoría de Darwin un poderoso aliado para la indagación sobre la “genealogía de la moral”, así como para su justificación en nuestros días. Intentos de vincular la moral con el darwinismo han existido desde hace mucho tiempo (el mismo Darwin se aproximó a este asunto en *The Descent of Man*). De esos intentos, algunos han sido más razonables que otros, unos cuantos estuvieron condenados al fracaso, pero algunos de ellos lucen realmente prometedores.

Como defensor del paradigma darwinista, Daniel Dennett encuentra necesario incluir en su “sistema” una explicación evolucionista de la moralidad, pues se trata de una de las facetas que más nos distingue a los humanos. Y deberá ser evolucionista dicha explicación porque la moralidad no podría, en el universo estrictamente materialista que supone el naturalismo, tener su origen en una causa sobrenatural (o gancho celestial⁵). En este sentido, el proyecto de Dennett va desde la elucidación de los posibles orígenes biológicos de la moralidad hasta el análisis (e incluso la apología) de su importante rol en nuestros días. Pero esta tarea es cualquier cosa menos simple; a primera vista, ciertas prácticas aupadas por la moralidad parecen ir en contra del imperativo biológico de multiplicar nuestros genes lo más posible, y el primer paso deberá ser, por tanto, explicar cómo estas conductas aparentemente contraadaptativas han llegado a consolidarse entre nosotros.

Primero que nada, hay un aspecto de los planteamientos de Dennett que no podemos perder nunca de vista en el contexto de sus aproximaciones

⁵ Por *gancho celestial* vamos a entender una fuerza o poder o proceso “mental en su origen”, una excepción al principio de que todo diseño, y diseño aparente, es en última instancia el resultado de un mecanismo sin mente y sin motivo. Una *grúa*, por el contrario, es un subproceso o característica especial de un proceso de diseño que se puede demostrar que permite la aceleración local de los procesos básicos, lentos de la selección natural, y que se puede demostrar ellas mismas son el producto predecible (o explicable retrospectivamente) del mismo proceso básico.

evolucionistas a la moralidad humana, y se trata de que este filósofo ha adoptado explícitamente la tesis genocentrista propugnada por Richard Dawkins y sus seguidores. Es por esta razón que el esclarecimiento de aquellos rasgos aparentemente contrarios a la supervivencia (como algunas virtudes morales) tenderá a acomodarse, al final, en una explicación que termina siendo una reivindicación del darwinismo. “El punto de vista del gen” que promueve Dawkins explicará, por ejemplo, las conductas aparentemente altruistas en términos de su efectividad fenotípica cuando se trata de garantizar la mayor reproducción de los genes que las codifican. Cualquier propiedad fenotípica que produzca una tasa comparativamente más alta de reproducción de los genes que permiten su codificación, dominará en la población de los organismos que presenten dicha propiedad.

Aunque el problema que plantea la unidad de selección sigue siendo muy debatido aún entre los filósofos de la biología⁶, hay algunas explicaciones adaptativas desde la perspectiva genocentrista que resultan, al menos, suficientemente verosímiles. Por ejemplo, “desde el punto de vista del gen”, el sacrificio de los recursos por parte del individuo de una especie –una conducta a la que en biología se le suele llamar altruismo (aquí sin implicaciones morales)– puede ser comprendido como una conducta adaptativa, pues permitiría la supervivencia de los otros miembros de dicha especie con quienes se comparten los mismos genes. A esto se le llama “aptitud inclusiva” y fue postulada por William Hamilton como un elemento fundamental de la “selección de la parentela” –un concepto que, por cierto, sirvió para resolver muchos de los dilemas acerca de la vida social de los insectos (DDI: 483-4)–. Más adelante, Edward O. Wilson (1975) explotó al máximo el concepto de “selección de la parentela”, sugiriendo que los

⁶ Ciertamente, resulta difícil decidirse por una sola de las unidades de selección. Quizá la selección natural opere en los distintos niveles de diferentes maneras, dependiendo de las situaciones. A propósito de esto Elliot Sober nos dice que: “El problema de las unidades de selección no puede establecerse por una convención que lo estipule, ya que las distintas concepciones sobre las unidades de selección hacen predicciones contrarias con respecto a qué rasgos son los que van a evolucionar por selección natural. La cuestión importante es que puede haber *conflicto de intereses* entre los objetos de distintos niveles de la organización: lo que es bueno para el grupo puede no serlo para el organismo.” (1996: 154)

genes que permiten la expresión del altruismo propagarían este rasgo entre el resto de los miembros de una especie determinada.

Tanto la “aptitud inclusiva” como la “selección de la parentela” presuponen que la unidad de selección no es exactamente el grupo o el individuo, sino el gen. De allí que pueda hablarse metafóricamente, como lo hace Richard Dawkins en su obra más connotada, de “genes egoístas”. Según Dawkins, el “egoísmo” de los genes es lo que, a fin de cuentas, permite explicar los actos aparentemente altruistas de un individuo.

De acuerdo con E. O. Wilson (1975), todos los rasgos con bases genéticas como el altruismo, el egoísmo, el rencor, la compasión, la ayuda, la lástima, la culpa, etc., evolucionarán si la media de la “aptitud inclusiva” de los individuos que los expresen es mayor a la media de la “aptitud inclusiva” de los individuos de un contexto similar que no lo hagan. Esto al final garantiza la “selección de la especie”⁷, es decir, la idea de que aquellos genes que codifican una ayuda mutua entre los miembros de la especie son seleccionados porque la especie tiende a contener copias de sus mismos genes. Por tanto, ayudar a otro miembro de la

⁷ Además de la “selección individual o del organismo”, la “selección de la parentela”, la “selección de la especie”, se han postulado otros tipos de selección para explicar el origen de las conductas sociales. Entre ellos destacan el llamado “mutualismo”, consistente en la interacción biológica entre individuos de diferentes especies, según la cual ambos individuos se benefician y mejoran su aptitud biológica, y la “selección de grupo”, consistente en la idea de que la selección natural actúa en niveles de organización superiores al individuo, como en un grupo o una sociedad. De hecho, la “selección de grupo” pudo haber sido contemplada por el mismo Darwin (*El origen del hombre*) como un mecanismo que permitiría explicar el aparente suicidio de las abejas, que ante un peligro para la colmena pierden su aguijón y sus entrañas en el ataque al intruso, o incluso para explicar el arrojo y la valentía de los seres humanos modernos en la guerra. Elliot Sober y David Sloan Wilson han estado entre los más conspicuos defensores de la “selección de grupo” como la única explicación posible para el altruismo y, al final, para la moralidad. En un artículo del 2000 (*Summary of: Unto Others: The evolution and Psychology of Unselfish Behavior*, en Katz [Ed.] Sober y Wilson destacan que las “Avispas con aguijones, las castas estériles, y la evolución moral evolucionan porque los grupos competían unos contra otros. Los rasgos evolutivos egoístas evolucionan si la selección ocurre exclusivamente en el nivel individual. La selección de grupo hace posible la evolución del altruismo.” [“... Barbed stingers, sterile castes, and human morality evolved because groups competed against other groups. Evolutionary selfish traits evolve if selection occurs exclusively at the individual level. Group selection makes the evolution of altruism possible.”] (p. 186)

especie es, en el fondo, una manera de ayudar a sus propios genes a reproducirse⁸.

Ciertas investigaciones llevadas a cabo en los años setenta mostraron, además, que el “altruismo recíproco” (Trivers: 1971: 35-57) —que consiste en ayudar a otros con la condición de que éstos nos ayuden en otros momentos— probablemente fue evolucionando incluso entre individuos que muestran un mínimo de coincidencia genética, como los miembros de otros grupos de la misma especie. Dennett lo expone de la siguiente manera: “Más allá de la aptitud inclusiva se encuentra el ‘altruismo recíproco’ (...), en el cual organismos no relacionados o relacionados remotamente —ni siquiera tienen por qué ser de la misma especie— pueden formar asociaciones que los beneficien mutuamente o *quid pro quo*, el primer paso hacia el cumplimiento de las promesas.” (DDI: 479)⁹

De acuerdo con Dennett, tales explicaciones —a las que Dugatkin (1999) se refiere como “los caminos para la cooperación”— son tal vez los más importantes procesos por los cuales los rasgos relacionados con la ayuda y el sacrificio evolucionaron en el mundo animal, además de que son excelentes ejemplos de *grúas* (es decir, elaboraciones del mecanismo básico de la selección natural) que permiten una aproximación gradual a fenómenos sorprendentes, sin abandonar el principio darwinista de que todo el diseño puede ser explicado como el resultado de la selección algorítmica de los replicantes más exitosos.

⁸ “Si los organismos compiten contra otros organismos dentro de los confines de una población, entonces la selección natural favorecerá a los organismos egoístas más que a los altruistas. Los individuos egoístas son ‘trotamundos que van por libre’; reciben los beneficios de las donaciones altruistas sin tener que incurrir en el coste de hacer donaciones ellos mismos. Por otra parte, si los grupos compiten contra otros grupos y si los grupos de altruistas lo hacen mejor que los grupos de individuos egoístas, entonces el altruismo puede evolucionar y mantenerse. Las adaptaciones orgánicas evolucionan por un proceso de selección orgánica; las adaptaciones de grupo evolucionan por un proceso de evolución de grupo. El problema de las unidades de selección, puesto que concierne a las clases de adaptaciones que se encuentran en la naturaleza, tiene que ver con las clases de procesos de selección que han producido los rasgos que observamos.” (Sober, 1996: 155)

⁹ “Beyond inclusive fitness comes ‘reciprocal altruism’ (...), in which nonrelated or distantly related organisms —they needn’t even be of the same species— can form mutually beneficial arrangements or *quid pro quo*, the first step towards human promise-keeping.” (DDI: 479)

La adopción de estas explicaciones evolucionistas sobre los orígenes de la moral, enfocadas desde el “punto de vista del gen” y tomando en cuenta la “aptitud inclusiva”, es la que nos permite ubicar a Dennett dentro de la tribu de los sociobiólogos. Sin embargo, la sociobiología de Dennett sería bastante moderada si la comparamos, por ejemplo, con la de E. O. Wilson, el creador de este polémico programa de investigación. Acerca de esto hablaremos más adelante. Es importante por ahora ver cómo Dennett responde a las críticas acerca de la supuesta desvalorización del altruismo que promueven sus planteamientos.

Dennett se anticipa sagazmente a las eventuales críticas a sus explicaciones darwinistas, acerca del origen de la moralidad, concediendo que el altruismo explicado en términos de la biología (el “altruismo recíproco”) no es exactamente el mismo altruismo invocado en las discusiones éticas tradicionales, ni tampoco es el mismo altruismo celebrado por la mayoría de las doctrinas morales. (En la ética y la moral la reciprocidad del altruismo sería un oxímoron). Sin embargo, para el filósofo norteamericano eso no hace al altruismo biológico menos importante. Por el contrario, el “altruismo recíproco” del mundo biológico forma parte del andamiaje del mundo cultural de los seres humanos.

Como darwinista, Dennett abandona las definiciones esencialistas en procura de explicaciones gradualistas cuando trata de dar cuenta de conceptos vinculados con la conducta moral, como la libertad y la agencia, entre otros. Para Dennett no pareciera haber estándares morales (ni de ninguna clase) preestablecidos y, si éstos se consiguen, eso forma parte del mismo desarrollo evolutivo de las sociedades.

Los estándares morales constituyen una parte del tejido cultural que se ha ido tejiendo a lo largo de siglos de evolución orgánica, pasando por el desarrollo del lenguaje hasta su constitución en los ideales reguladores del comportamiento que enaltece hoy. En todo esto es protagonista un concepto inventado por Richard Dawkins (1993), pero que es redimensionado ahora en el plano moral: la noción de

meme. Los memes constituyen una pieza fundamental en el ensamblaje de las *grúas* que explicarían la emergencia de la moralidad.

Los memes ejercen un importante rol en los planteamientos de Dennett. Puede destacarse la actuación de éstos en la definición que éste ofrece sobre la conciencia. De acuerdo con su explicación, una vez que emergen organismos con la capacidad de aprendizaje cultural (como nosotros mismos o nuestros parientes más cercanos, los primates) o lo que Dennett define como la capacidad para aprender “buenos trucos” (un rasgo del efecto Baldwin en la biología evolucionista), estos “buenos trucos” parecen adquirir vida propia. Los “buenos trucos” que pueden llegar a aprenderse por medio de la cultura son memes.

Los memes entran en la categoría de los replicantes, y como tales, también se encuentran sujetos al mecanismo básico de la selección natural¹⁰. Estos memes suelen competir entre sí por el control de los cerebros humanos, en una forma análoga a la competencia entre los genes por los recursos requeridos para su replicación. Por cuanto los cerebros humanos y los medios de comunicación son limitados, y los memes varían en sus capacidades para controlar los cerebros humanos; y dado que los memes son, además, transmitidos a través de los más diversos medios de comunicación, hay entonces, un límite para la reproducción diferencial de los memes: algunos sobrevivirán por más tiempo y se reproducirán más que otros, dominando así en una determinada población. En los términos de Dennett, estos mecanismos selectivos que permiten la evolución de los memes son las “grúas de la cultura”, y el lenguaje ocupa un lugar importantísimo entre ellas.

¹⁰ Es posible registrar una larga lista de objeciones a la analogía entre genes y memes. Eso condujo al padre de la criatura, Richard Dawkins, a abandonar por un tiempo esa idea, que otros autores aprovecharon para desarrollar al máximo (Daniel Dennett entre ellos). Las más importantes de esas objeciones quizá sean las que aseguran que “... [1] los memes no poseen suficiente fidelidad de copiado y [2] nadie sabe realmente qué es un meme desde el punto de vista físico.” (Dawkins, 2005: 176) Recomendamos dos tratamientos exhaustivos de ambos inconvenientes de la “memética” en BLACKMORE, S. (2000). *La máquina de memes*. Barcelona: Paidós; y AUNGER, R. (2004). *El meme eléctrico: Una nueva teoría sobre cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

El lenguaje puede ser empleado para el control del flujo de información en nuestros cerebros mediante lo que Dennett llama la “máquina Joyceana”. El control que esta máquina virtual ejerce da lugar a nuestro yo, definido instrumentalmente como “centro de gravedad narrativa”, y así se explica el papel adaptativo de nuestra conciencia. La conciencia será la encargada de resolver el problema del autocontrol cognitivo contra el cual, probablemente, se enfrentaron nuestros ancestros.

De acuerdo con la memética, los memes “se esfuerzan” por su propia replicación y no por la replicación de los genes que codifican la construcción de sus anfitriones humanos; por esta razón no debería sorprendernos que ciertos fenómenos morales, como la castidad, la compasión y el sacrificio personal – conductas que, a diferencia del altruismo, son poco o nada beneficiosas para la reproducción de los genes– hayan surgido eventualmente entre las poblaciones humanas. Por ejemplo, los memes de la abstinencia y el sacrificio personal, así como otros memes asociados a ciertas prácticas religiosas, como el ayuno o el celibato, pueden dispersarse a través del intercambio cultural, incluso si se genera un número considerable de individuos estimulados por estos memes, trayendo consigo una merma en la reproducción biológica de su especie.

El contexto ecológico específico de nuestros antepasados homínidos probablemente influyó en la selección de los memes que promovieron cierta aceptación a las normas para la vida en comunidades, así como la resistencia a las tentaciones para cometer trampas cuyo beneficio se mostrara solamente en el corto plazo. Pues bien, el éxito de nuestra especie también se ha debido considerablemente a nuestra capacidad para cooperar e ir más allá de los intereses individuales que, en cambio, funcionan muy bien para los análisis basados en las distintas versiones del “dilema del prisionero”. En tales circunstancias es perfectamente posible que aparecieran y se diseminaran a través de generaciones esos memes supuestamente contraadaptativos que mencionamos más arriba¹¹. No

¹¹ Dennett dedica su último libro, *Breaking the Spell* (2006) a explicar las diversas tradiciones y rituales religiosos que caracterizan las poblaciones humanas. Su análisis pretende dar cuenta de por

es casual que debido a la naturaleza de los memes y a la forma como se transmiten, Richard Dawkins (2005: 179-201) se refiera a ellos como “virus de la mente.”

Ahora bien, si nuestra cultura admite esa genealogía evolucionista (basada por una parte, en la dinámica reproductiva de los genes, pero también estrechamente vinculada a los memes), sobre la que nuestro control efectivo luce bastante limitado, entonces, con esa información entre manos, ¿qué justifica –si es que hay alguna justificación– que ciertos productos culturales, especialmente la moral, continúen existiendo hoy? ¿No debería la moral sucumbir ante la revelación de sus orígenes “poco nobles”? Además, ¿qué puede responderse desde esta concepción evolucionista de la moralidad a los cuestionamientos que se le suelen hacer al darwinismo, cuando se le concibe como aquella tesis que supuestamente socava nuestra dignidad y justifica los rasgos más lamentables de nuestra naturaleza, como la agresividad o el engaño? ¿Es cierto que una explicación evolucionista de la moral nos conduce inevitablemente al “todo vale”?

Las respuestas de Dennett a estas preguntas no son explícitas, mucho menos diáfanas. En cierta forma es necesario escarbar entre sus ideas para encontrarlas, pues muchas veces se diluyen en un mar de ejemplos y contraejemplos, de relatos, giros retóricos y polémicas insinuaciones, que dejan al lector la nada sencilla tarea de tratar de pescar el verdadero sentido de sus aseveraciones. Lo que sí resulta particularmente claro en los planteamientos de Dennett es que parte de su proyecto para reconciliar las imágenes científica y manifiesta pasa por la “naturalización” de la ética, y una primera aproximación a dicha naturalización lo constituye la explicación evolucionista de la moral que expusimos anteriormente. Dennett necesita mostrar ahora de qué manera esa naturalización de la ética puede llegar a proporcionar, en la actualidad, un soporte o, al menos, un resguardo para los baluartes de nuestra imagen manifiesta.

qué ciertos memes, que suelen encontrarse entre los más diversos cultos religiosos, son seleccionados y persisten a través de generaciones.

El proyecto de una ética “naturalizada”

Cuando Dennett habla de “naturalizar” la ética¹², a lo que se refiere es, básicamente, al análisis de los fundamentos de la moral desde un punto de vista que intenta prescindir de las causas sobrenaturales. Para ser más exactos, la naturalización de la ética, según este filósofo, consiste en el análisis de los fundamentos de la moral desde el punto de vista evolucionista proporcionado por el paradigma darwinista. Debido a este apoyo de Dennett en la teoría de Darwin, su proyecto ético bien podría ser ubicado dentro del marco de lo que se ha dado en llamar “ética evolucionista”¹³.

Los análisis ético-evolucionistas difícilmente permanecen, sin embargo, en la mera descripción de los orígenes de la moral. Esto cabe decirse también de los planteamientos de Dennett. En el mismo momento en que esta clase de reflexión ética define cuáles pueden ser las razones que han permitido la emergencia y subsistencia de la conducta moral entre los miembros de nuestra especie, está, en cierta forma, justificando ciertas prácticas y rechazando otras.

Eso es prácticamente inevitable cuando –como es usual– el lenguaje descriptivo se ve imperceptiblemente infiltrado por el vocabulario valorativo. Este paso, a veces muy sutil, del “es” al “debe” fue denunciado como algo lógicamente improcedente por David Hume, y suele encabezar la mayoría de las críticas a los proyectos éticos naturalistas, desde los más antiguos hasta los más

¹² Por “ética” entendemos el estudio filosófico de la moral. Es decir, la disciplina filosófica que analiza la conducta moral. La ética tiene como objetivo proporcionar las razones por las que ciertas conductas son consideradas buenas y, por ende, dignas de realizarse; y también se encarga de argumentar en contra de las conductas consideradas malas y que, por ende, deberían evitarse. La ética es fundamentalmente normativa y, aunque en algunas oportunidades pretenda solamente describir las razones del comportamiento moral, también prescribe –a veces de manera indirecta– cuál debería ser ese comportamiento. En un sentido muy general, la ética intenta responder a las preguntas de por qué deberíamos ser buenos y qué nos permite distinguir entre el bien y el mal.

¹³ La ética evolucionista es un programa de investigación que pretende analizar el comportamiento moral a la luz de los postulados de la teoría de la evolución por selección natural de Charles Darwin. En esencia se trataría de un programa de investigación en progreso que, aunque distinto de la sociobiología, se alimenta de ésta, así como de otras disciplinas científicas que estudian el comportamiento de los sistemas biológicos (etología, psicología evolucionista, ecología, etc.)

contemporáneos¹⁴. Recordemos que las éticas naturalistas son todas aquellas teorías que traducen los enunciados morales a enunciados que describen hechos empíricos, usualmente estados psicológicos o conductas, como, por ejemplo, los enunciados que hacen referencia a preferencias o actos de aprobación. Y es que en cierta forma el proyecto ético-evolucionista promovido por Dennett es, en el fondo, el proyecto de una ética naturalista “remozada”, cuyos parámetros para definir lo que es y debe ser el hombre tienen como principal referencia las ideas evolucionistas de Charles Darwin.

El “naturalismo filosófico” que abraza Dennett implica la necesidad de que la ética tenga en mayor consideración los avances de las ciencias naturales, y en particular de las ciencias biológicas (y sus auxiliares y derivadas), al momento de fundamentar sus teorías. Pero esta pretensión no es original, ni tampoco ha sido Dennett el único que ha abogado por una necesidad de tal índole. Hace ya 34 años, Edward O. Wilson, el padre de la sociobiología, afirmaba que “Científicos y humanistas deberían considerar colectivamente la posibilidad de que [hubiera]

¹⁴ El llamado “problema es-debe” (*is-ought passage*), también llamado “guillotina de Hume”, consiste en la imposibilidad lógica de deducir enunciados normativos de proposiciones descriptivas. En palabras de Ruse, se trata de asumir incorrectamente “... que se puede inferir legítimamente ‘Así es como las cosas deben ser’ de ‘Así es como las cosas son’” (1980: 280). La primera exposición acerca de este problema corresponde a David Hume, quien en su tercer libro del *Tratado de la naturaleza humana* señala lo siguiente: “No puedo dejar de añadir a estos razonamientos una observación que puede resultar de alguna importancia. En todo sistema moral de que haya tenido noticia, hasta ahora, he podido siempre observar que el autor sigue durante cierto tiempo el modo de hablar ordinario, estableciendo la existencia de Dios o realizando observaciones sobre los quehaceres humanos, y, de pronto, me encuentro con la sorpresa de que, en vez de las cópulas habituales de las proposiciones: *es* y *no es*, no veo ninguna proposición que no esté conectada con un *debe* o un *no debe*. Este cambio es imperceptible, pero resulta, sin embargo, de la mayor importancia. En efecto, en cuanto que este *debe* o *no debe* expresa alguna nueva relación o afirmación, es necesario que ésta sea observada y explicada y que al mismo tiempo se dé razón de algo que parece absolutamente inconcebible, a saber: cómo es posible que esta nueva relación se deduzca de otras totalmente diferentes. Pero como los autores no usan por lo común de esta precaución, me atreveré a recomendarla a los lectores: estoy seguro de que una pequeña reflexión sobre esto subvertiría todos los sistemas corrientes de moralidad, haciéndonos ver que la distinción entre vicio y virtud, ni está basada meramente en relaciones de objetos, ni es percibida por la razón.” (Hume, 1984: 689-90) Este problema se hizo popular en el siglo XX gracias a G. E. Moore, quien en sus *Principia ethica* (1903) señala que se comete una “falacia naturalista” siempre que se intenta fundamentar una proposición ética a partir de una definición del término “bueno” que lo identifique con una propiedad natural como el placer. Asimismo, se habla de falacia naturalista cuando se sostiene que lo natural es intrínsecamente bueno y no sería bueno lo que no es natural.

llegado el momento para que la ética [fuera] removida temporalmente de las manos de los filósofos y [fuera] biologizada” (1975: 563)¹⁵

La posición de Dennett no es, sin embargo, tan extremista como la de Wilson. Por cierto, la del mismo Darwin tampoco lo fue. Las afirmaciones de Dennett deberán ser comprendidas dentro del amplio marco del “naturalismo filosófico”, especialmente en la versión de Wilfrid Sellars, según la cual, la actividad filosófica contemporánea debe buscar las maneras de integrar las imágenes “científica” y “manifiesta” que tenemos acerca del mundo y de nosotros mismos. Dicha integración ha de ser esencialmente constructiva, evitando en lo posible los reduccionismos extremos (o “ambiciosos”, como prefiere llamarlos Dennett).

En sus observaciones a la sociobiología, Dennett reconoce que ésta ha hecho importantes aportes para el conocimiento de la naturaleza humana, pero también subraya que en ocasiones ha hecho mala ciencia. De la sociobiología Dennett adopta las explicaciones acerca del origen de la moral, pero desecha sus pretensiones normativas derivadas del supuesto determinismo biológico. Por esta razón es que decíamos anteriormente que Dennett puede ser considerado como un sociobiólogo moderado. Según este filósofo, las afirmaciones acerca de la base genética de las conductas son arriesgadas, y no solamente en el caso de los seres humanos; en otras especies animales también es difícil discriminar cuáles pueden ser los porcentajes de aprendizaje cultural y de predisposición genética relativos a sus comportamientos. Con respecto a las características anatómicas de las especies, el determinismo genético no resulta tan problemático como lo es cuando se invoca en la explicación de los patrones de conducta.

El porcentaje de conducta aprendida (no heredada) en las especies no humanas es relativamente bajo; esto ha permitido que a los animales se les califique como “autómatas genéticos” (Grasa, 1992: 120). En el caso de los seres

¹⁵ “Scientists and humanists should consider together the possibility that the time has come for ethics to be removed temporarily from the hands of the philosophers and biologized.” (Wilson, 1975: 563)

humanos, esta no es la regla. Los seres humanos no parecen ser autómatas genéticos; la transmisión de la cultura a través de los memes cumple, como hemos visto, un papel muy importante en cuanto a los determinantes de nuestro comportamiento.

Los argumentos de Dennett contra los excesos de la sociobiología son los mismos que aportan los psicólogos evolucionistas John Tooby y Leda Cosmides a favor de los llamados “algoritmos darwinianos” para la resolución de problemas prácticos. Tooby y Cosmides han planteado que la mente humana presenta adaptaciones cognitivas que nos permiten cosas como la cooperación social en la búsqueda del beneficio colectivo. De acuerdo con sus opiniones, la vida gregaria y social de nuestros antepasados homínidos condicionó el desarrollo de capacidades mentales que han permitido la posibilidad de elaborar “mapas cognitivos” de los miembros del grupo social, de sus motivos, intenciones, emociones, etc. La idea de estos psicólogos evolucionistas es que hay mecanismos específicos, llamados “algoritmos darwinianos”, que gobiernan los razonamientos, y el origen de tales mecanismos es filogenético. (Castro *et al*, 2003: 132-3)

Dennett señala que Madre Naturaleza nos diseñó para afrontar los retos planteados por los ambientes en los cuales evolucionamos. No se trata de que la evolución nos ha “cableado” para razonar exclusivamente sobre algunas cosas y no sobre otras. Lo que Dennett quiere decir es que la perspectiva de la psicología evolucionista nos muestra por qué es más sencillo (más natural) para nosotros razonar sobre algunas cosas que hacerlo sobre otras. De acuerdo con esta perspectiva, tenemos innumerables “algoritmos darwinianos” para diferentes propósitos, sobre todo, muchos que son especialmente útiles para razonar acerca de los intercambios sociales y las amenazas.

(...) En lugar de tener una única máquina, central y para todos los propósitos de razonamiento, tenemos una colección de artilugios, todos muy buenos (al menos muy buenos en los ambientes en los que

evolucionaron) y fácilmente exaptable hoy para nuevos propósitos. (DDI: 490)¹⁶

Oponiéndose a los preceptos del llamado “Modelo Estándar de las Ciencias Sociales”¹⁷ contra el que batallan los psicólogos evolucionistas, Dennett ofrece lo que sería su modelo de la ciencia social “ligeramente no estándar”:

Mientras que los animales están rígidamente controlados por su biología, el comportamiento humano está *ampliamente* determinado por la cultura, un *amplio* sistema autónomo de símbolos y valores, que crece indefinidamente lejos de él. *Capaces de sobreponerse o escapar* a las restricciones biológicas en muchos aspectos, las culturas pueden variar unas de otras lo suficiente como para que se explique la variación de porciones importantes ... Aprender *no* es un proceso con propósitos generales, pero los seres humanos tienen tantos artilugios con propósitos especiales, y aprenden a aprovecharlos con tal versatilidad, que aprender *a veces* puede ser tratado como si fuera un don de no-estupidez enteramente neutral como medio y neutral en sus contenidos. (DDI: 491)¹⁸

Aquí queda explicitada la posición de Dennett acerca de los alcances de la biología y la cultura en la configuración de nuestros productos mentales, que por supuesto incluyen a la moralidad. Sumariamente: en la opinión de Dennett los alcances de la biología y la cultura son limitados y hay espacio para una creatividad siempre creciente. Esto reduce significativamente el peso de las “justificaciones

¹⁶ “(...) Instead of having a single, central general-purpose reasoning machine, we have a collection of gadgets, all pretty good (or at least pretty good in the environments in which they evolved), and readily exaptable for new purposes today.” (DDI:490)

¹⁷ “El MECCSS [Modelo Estándar de las Ciencias Sociales] propone una división fundamental entre la biología y la cultura. La biología dota a los seres humanos con los cinco sentidos, unos pocos instintos como el hambre y el miedo, y una capacidad general para aprender. Pero la evolución biológica, según este mismo modelo, ha sido reemplazada por la evolución cultural. La cultura es una entidad autónoma que lleva a cabo un deseo de perpetuarse a sí misma constituyendo expectativas y asignando papeles que pueden variar de forma arbitraria de una sociedad a otra.” (Pinker, 2007: 69)

¹⁸ “Whereas animals are rigidly controlled by their biology, human behavior is *largely* determined by culture, a *largely* autonomous system of symbols and values, growing indefinitely away from it. *Able to overpower or escape* biological constraints in most regards, cultures can vary from one another enough so that important portions of the variance are thereby explained... Learning is *not* a general-purpose process, but human beings have so many special purpose gadgets, and learn to harness them with such versatility, that learning *often* can be treated as if it were an entirely medium-neutral and content-neutral gift of non-stupidity.” (DDI: 491)

biológicas” cuando se trata de la evaluación de las acciones moralmente ofensivas, incluso cuando para éstas pudiera presumirse una causa orgánica. Si la causa efectivamente es de esta clase, eso es algo que tendrá que probarse empíricamente. Pero si no lo es, entonces difícilmente la apelación a los supuestos determinantes biológicos o genéticos de la naturaleza humana pueda llegar a ser convincente.

A lo largo del penúltimo capítulo de *Darwin's Dangerous Idea*, Dennett se dedica a mostrar que, contrariamente a la idea de que el darwinismo destruye la moralidad, la teoría de la evolución constituye un invaluable aliado para la ética, pues ofrece alguna orientación acerca de lo que es efectivamente exigible en términos morales a los seres humanos y qué puede en realidad esperarse de éstos en cuanto a las satisfacción de los estándares postulados por las más importantes teorías éticas que han surgido a lo largo de la historia occidental. Ese penúltimo capítulo de *Darwin's Dangerous Idea* es, en realidad, una versión aumentada de una obra anterior, *The Moral First Aid Manual* (1988), cuyo sugerente nombre indica, en cierta forma, por dónde marcha la reflexión de este filósofo acerca del tema.

Una de las más importantes motivaciones que conduce a Dennett a la creación de dicho *Manual* es la idea de que existen limitaciones reales y objetivas en cuanto al tiempo requerido para las deliberaciones y las decisiones éticas. Aunado a esto debe considerarse –también en contra de los escenarios ideales planteados tradicionalmente por la ética– lo inmanejable que puede resultar en ocasiones el cálculo de *todas* las variables que pudieran encontrarse implicadas en las evaluaciones y el juicio acerca de los actos morales.

Para Dennett, estas limitaciones reales y objetivas de nuestras capacidades para computar *todos* los factores involucrados en las deliberaciones morales han sido convenientemente pasadas por alto tanto en las éticas deontológicas como en las utilitaristas. En su opinión, estas teorías éticas son esencialmente

maximizadoras y prestan muy poca atención a algunas ideas morales cruciales como el equilibrio o balance. Según el filósofo norteamericano, los utilitaristas enfrentan el reto de calcular *todas* las posibles consecuencias de las acciones, y los kantianos encaran el desafío de definir cuál es la máxima que debería poder *universalizarse*. En términos generales, lo que Dennett parece querer decirnos es que la vida real es sumamente complicada y las teorías éticas lucen bastante simples como para habérselas con ella de manera efectiva.

La estrategia que Dennett sugiere para tratar con los problemas relativos a la maximización postulada por las teorías éticas antes mencionadas es la del empleo de lo que define como “conversation stoppers” y cuya traducción aproximada en este contexto sería la de “moderadores en la discusión”. Estos “conversation stoppers” son consideraciones que pueden aparecer en los procesos personales o interpersonales de decisión, y cuyo fin básicamente consiste en ofrecer un procedimiento para llegar a un término efectivo en las deliberaciones, evitando así que el mecanismo caiga en una regresión al infinito cuando se demandan justificaciones tras justificaciones de forma indefinida. De acuerdo con Dennett, los valores y los imperativos morales, así como los principios éticos, son los “conversation stoppers” por excelencia.

Los “conversation stoppers” ofrecen una solución, digamos, “estructural” para los problemas de la toma de decisiones morales. Según el filósofo norteamericano, la toma de decisiones en general está guiada por procesos heurísticos toscos pero efectivos (análogos a los “algoritmos darwinianos” de Tooby y Cosmides), que suelen funcionar bastante bien y prácticamente de forma automática en situaciones en las que no hay suficiente tiempo para detenerse a pensar con calma en todos y cada uno de los factores involucrados. De hecho, nos dice, esa es la forma en la que usualmente suele operar la selección natural. Para Dennett, “... la toma de decisiones bajo presión del tiempo es como *ir hacia abajo*. El satisfacer se extiende incluso retrospectivamente, detrás del diseño fijado biológicamente en el agente

que toma decisiones, hasta las “decisiones” sobre el diseño que la Madre Naturaleza tomó cuando nos diseñó a nosotros y a otros organismos.” (DDI: 503)¹⁹

Aunque estos procesos heurísticos funcionan bastante bien, no garantizan, sin embargo, una respuesta óptima. Dennett parece sugerir que una respuesta como ésa simplemente no existe, y que siempre será preferible una que llegue a ser “satisfactoria”. A esto el filósofo norteamericano lo define como “lo fundamental del satisfacer” (“the fundamentality of satisficing”).

Haciendo uso de la cita anterior, Dennett se desliza, casi imperceptiblemente, del “es” al “debe” ya que, con base en una descripción, el filósofo norteamericano alcanza una conclusión normativa; a saber, que la toma de decisiones que está regida por los procesos heurísticos antes mencionados (“algoritmos darwinianos”) sería, en términos generales, *lo más que podemos hacer al respecto* debido a nuestras limitaciones.

Aunque dicha conclusión pudiera dar la impresión de tratarse de un error inconsciente por parte de Dennett, no lo sería tanto si tomamos en cuenta que este filósofo no encuentra tan problemática la falacia naturalista que está emparentada con el clásico “problema es-debe”. Recordemos aquí que cuando describíamos la explicación que este filósofo ofrecía acerca del origen de la moralidad, señalábamos que la propuesta de Dennett podía ser considerada, en cierta manera, como la oferta de una nueva ética naturalista, fundada en una descripción evolucionista de la naturaleza humana. Pues bien, el siguiente pasaje nos permite respaldar dicha aseveración:

¿A partir de qué se puede deducir un “debe”? La respuesta más convincente es ésta: la ética debe, *de alguna forma*, basarse en alguna apreciación de la naturaleza humana –en algún sentido de lo que es o puede ser el ser humano, y de lo que el ser humano puede querer tener

¹⁹ “... time-pressured decision-making is like that *all the way down*. Satisficing extends even back behind the fixed biological design of the decision-making agent, to the design “decisions” that Mother Nature settled for when designing us and other organisms.” (DDI: 503)

o ser. Si eso es naturalismo, entonces el naturalismo no es falaz. Nadie puede negar seriamente que la ética responde a tales hechos acerca de la naturaleza humana. Nosotros sólo podemos estar en desacuerdo sobre el punto de donde buscar los hechos más reveladores de la naturaleza humana –en las novelas, en los textos religiosos, en experimentos psicológicos, en investigaciones biológicas o antropológicas. Lo falaz no es el naturalismo, sino, más bien, el intento simplista de apresurarse desde los hechos hasta los valores. En otras palabras, lo falaz es el reduccionismo *ambicioso* que va desde los valores hasta los hechos, más que el reduccionismo considerado más circunspectamente, como el intento de unificar nuestra visión del mundo, de manera que nuestros principios éticos no entren en conflicto irracional con el mundo tal como es. (DDI: 468)²⁰

El resto de las consideraciones acerca de la ética que proporciona Dennett en relación con su proyecto para la naturalización de la misma consiste, básicamente, en sugerir algunas vías para optimizar los procesos de toma de decisiones. De hecho, el *Moral First Aid Manual* persigue la configuración de una suerte de “estado disposicional” (“dispositional state”) en las mentes de los agentes que deliberan en el marco de los juicios morales. Recurriendo nuevamente a una metáfora computacional, Dennett se refiere de la siguiente manera a su objetivo:

(...), el cual [el *Manual*], aunque lo imaginamos bajo el formato de una *recomendación* para una audiencia atenta y racional, también puede ser visto como un método que fracasa en su propósito a menos que tenga el efecto de cambiar el “sistema operativo” –no simplemente los “datos” (los contenidos de creencia o aprobación) de los agentes a los que está dirigido. Por esto, para que tenga éxito en esa tarea especial, tendrá que dirigirse a las audiencias que constituyen sus objetivos con extremada precisión. (DDI: 508)²¹

²⁰ “From what can “ought” be derived? The most compelling answer is this: ethics must be *somehow* based on an appreciation of human nature –on a sense of what a human being is or might be, and on what a human being might want to have or want to be. If *that* is naturalism, then naturalism is no fallacy. No one could seriously deny that ethics is responsive to such facts about human nature. We may just disagree about where to look for the most telling facts about human nature –in novels, in religious texts, in psychological experiments, in biological or anthropological investigations. The fallacy is not naturalism but, rather, any simple-minded attempt to rush from facts to values. In other words, the fallacy is *greedy* reductionism of values to facts, rather than reductionism considered more circumspectly, as the attempt to unify our world-view so that our ethical principles don’t clash irrationally with the way the world *is*.” (DDI: 468)

²¹ “(...), which [el *Manual*], while we imagine it to be framed as *advice* to a rational, heeding audience, can also be viewed as not having achieved its end unless it has the effect of changing the “operating system” –not merely the “data” (the contents of belief or acceptance) of the agents it

Según señalamos antes, los valores, principios e imperativos morales son, según Dennett, los más importantes “conversation stoppers” cuando se juzga en ética. No obstante, uno de los aspectos más significativos de la propuesta de Dennett es que para que los juicios morales cumplan cabalmente su rol –es decir, para que sean verdaderamente efectivos– mientras se hace uso de ellos no debe pensarse que los “conversation stoppers” son precisamente “conversation stoppers”. Lo que en cambio sí se debe pensar acerca de ellos es que *realmente* expresan genuinas consideraciones morales²². Se puede deducir de este planteamiento de Dennett que el razonamiento ético *no debe* ser completamente claro si lo que se quiere es que sea efectivo. En su opinión, es importante que los que deliberan en ética abandonen toda pretensión de verdad (última) si lo que persiguen son soluciones efectivas para sus disputas.

Con base en lo que venimos diciendo, no nos cabe duda de que Dennett abraza cierta forma de pragmatismo ético –incluso se podría decir que adopta una especie de “instrumentalismo ético”–, aunque en ningún lugar llegue a declararlo explícitamente. Desde su punto de vista, resulta incluso provechoso que se practique alguna clase (moderada) de “adoración de la regla” (“rule worship”) cuando es necesario recurrir a los “conversation stoppers” dentro del marco de las disputas éticas. En dichas disputas esta “adoración de la regla” cumpliría un papel análogo al de una herramienta.

Dicho esto, debemos confesar que nunca nos ha quedado claro cuáles podrían ser las respuestas exactas que ofrecería Dennett a las preguntas fundamentales de la ética. Respecto del criterio para distinguir entre el bien y el

addresses. For it to succeed in such a special task, it will have to address its target audiences with pinpoint accuracy.” (DDI: 508)

²² De hecho, Dennett invoca el poder de la creencia religiosa como análoga a la adopción de esta actitud que él promueve: “Enfrentados con un mundo en el cual tales aprietos no son desconocidos, podemos reconocer el atractivo de un poco de religión a la vieja usanza, algo de dogmatismo incuestionable que hace impenetrables a los agentes a las invasiones sutiles de la hiperracionalidad.” [“Faced with a world in which such predicaments are not unknown, we can recognize the appeal of a little old-time religion, some unquestioning dogmatism that will render agents impervious to the subtle invasions of hiperrationality.”] (DDI: 508)

mal, nos aventuramos a afirmar que Dennett ha demostrado no querer comprometerse con ningún estándar moral tradicional; aunque, como vimos, encuentra “útiles” los valores, principios e imperativos morales que las distintas culturas y sociedades han adoptado a través de su evolución histórica. El hecho de que sostenga que puede haber diferentes versiones de su *Manual*, dirigidos a diferentes tipos de audiencia (lo cual implicaría “conversation stoppers” de diferente clase según sea la discusión), es una corroboración de lo que venimos diciendo (DDI: 852). En el plano de la ética, Dennett parece estar en realidad más preocupado por la utilidad y la efectividad de los juicios morales que por su “fundamentación”, en el sentido en que tradicionalmente se ha entendido este concepto²³. Su visión de este asunto es que la práctica de llevar a cabo juicios morales juega un papel sumamente importante en nuestras vidas.

Para que podamos sacar el mayor provecho de esta práctica, Dennett nos ha sugerido que seamos un poco descuidados, y tratemos de no ser demasiado reflexivos. Es ostensible que esta justificación que Dennett ofrece para la ética es una justificación instrumental, que no dice nada acerca de la verdad de los juicios morales. Si no dice nada acerca de la verdad o falsedad de los juicios morales, mucho menos puede pronunciarse acerca de alguna fundamentación. Lo más que llega a afirmar en este sentido es que lo moralmente bueno o malo es un asunto que depende de las sociedades y sus contextos.

La pregunta referida a las razones por las que debemos ser buenos, ha quedado, de alguna manera, respondida en nuestra explicación anterior. Su defensa del naturalismo y su apego a los presupuestos genealógicos sostenidos por la sociobiología y la psicología evolucionista nos llevan a pensar que Dennett pudiera considerar que necesitamos ser buenos porque vivimos en sociedades donde ser bueno es importante. Aunque Dennett encuentra poco efectivas a las éticas tradicionales, no desestima, como hemos visto, la importancia que tiene la moral para la sociedad. Como producto de la evolución, la moral representa para

²³ Es decir, como la determinación de las “razones últimas”.

los seres humanos un asunto de vida o muerte, y creemos que en eso no le falta razón.

Consistentes con su defensa del paradigma darwinista, los planteamientos acerca de la ética que ofrece Dennett han demostrado ser también claramente antiesencialistas. No hay, en su opinión, una ética “universal” o “definitiva” que sea capaz de funcionar en todo contexto. Sin embargo, algo se ha conseguido en este sentido a lo largo de todos estos siglos de reflexión filosófica y política. Para este filósofo, la ética es algo que, como los organismos vivos, aún está evolucionando, y lo que se ha atrevido a sugerir es un método para resolver racional y provisionalmente las disputas morales. Su intención no ha sido la de reemplazar la ética por justificaciones biológicas o psicológicas, sino ofrecer una perspectiva evolucionista acerca de ella, con las implicaciones prácticas que de allí se deducen. El evolucionismo no es incompatible con la moral o la significación de nuestras vidas, y eso es precisamente lo que Dennett nos ha demostrado con sus ideas. Y nada mejor que el siguiente pasaje del capítulo final de *Freedom Evolves* para culminar:

(...) Lejos de ser una enemiga de estas exploraciones tradicionales [moral, sentido, ética y libertad], la perspectiva evolucionista es un aliado indispensable. Yo no he buscado reemplazar el voluminoso trabajo que se ha hecho en ética con alguna *alternativa* darwinista, sino más bien ubicar ese trabajo sobre los fundamentos que se merece: una visión realista, naturalista, potencialmente unificada de nuestro lugar en la naturaleza. Reconocer nuestro carácter único como animales que se comunican y reflexionan no requiere de ningún “excepcionalismo” humano que alce su puño desafiante ante Darwin y rechace las intuiciones que deben ser cosechadas en ese sistema de pensamiento bellamente articulado y soportado empíricamente. Podemos entender cómo nuestra libertad es más grande que la de otras criaturas, y ver cómo esta capacidad incrementada acarrea implicaciones morales: *noblesse oblige*. Estamos en la mejor posición para decidir qué hacer a continuación, pues tenemos un conocimiento más amplio y, por lo tanto, tenemos la mejor perspectiva sobre el futuro. Lo que el futuro depara a

nuestro planeta depende de nosotros, de nuestra reflexión conjunta. (FE: 307-8)²⁴

BIBLIOGRAFIA DE DANIEL DENNETT Y SUS ABREVIATURAS

- FE** DENNETT, D. (2003a). *Freedom Evolves*. EUA: Viking
- WOF** DENNETT, D. (2003b). "Who's On First". En *Journal of Consciousness Studies* Nº 10. [en línea] Revisado el 19 de agosto de 2008. Acceso en: <http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/JCSarticle.pdf>
- LLA** DENNETT, D. (2000a). *La libertad de acción*. Barcelona: Paidós.
- TDM** DENNETT, D. (2000b). *Tipos de mente: Hacia una comprensión de la conciencia*. Madrid: Debate.
- WLH** DENNETT, D. (2000c). "With a Little Help from My Friends". En ROSS D., BROOK, A. y THOMPSON, D (Eds.). (2000). *Dennett's Philosophy*. EUA: MIT.
- ZH** DENNETT, D. (1999). "The Zombic Hunch: Extinction of an Intuition?" En *Final Draft for Royal Institute of Philosophy Millennial Lecture*. [En línea] Revisado el 05 de julio de 2008. Acceso en: <http://www.nyu.edu/gsas/dept/philo/courses/consciousness/papers/DD-zombie.html>
- LAI** DENNETT, D. (1998a). *La actitud intencional*. Barcelona: Touchstone Paidós.
- BC** DENNETT, D. (1998b). *Brainchildren: Essays on Designing Minds*. EUA MIT Press and Penguin.
- DDI** DENNETT, D. (1996). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the*

²⁴ "(...) Far from being an enemy of these traditional explorations [moral, sentido, ética y libertad], the evolutionary perspective is an indispensable ally. I have not sought to replace the voluminous work in ethics with some Darwinian *alternative*, but rather to place that work on the foundation it deserves: a realistic, naturalistic, potentially unified vision of our place in nature. Recognizing our uniqueness as reflective, communicating animals, does not require any human "exceptionalism" that must shake a defiant fist at Darwin and shun the insights to be harvested from that beautifully articulated and empirically anchored system of thought. We can understand how our freedom is greater than that of other creatures, and see how this heightened capacity carries moral implications: *noblesse oblige*. We are in the best position to decide what to do next, because we have the broadest knowledge and hence the best perspective on the future. What that future holds in store for our planet is up to all of us, reasoning together." (FE: 307-8)

Meanings of Life. EUA: Touchstone.

- CE** DENNETT, D. (1995). *La conciencia explicada: Una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- QQ** DENNETT, D. (1988). "Quining Qualia". En *Consciousness in Modern Science*. UK: Oxford University Press. [en línea] Revisado el 21 de agosto de 2008. Acceso en: <http://ase.tufts.edu/cogstud/papers/quinqal.htm>
- BS** DENNETT, D. (1985). *Brainstorms*. EUA: MIT Press. A Bradford Book.

Nota: Todas las citas textuales de las obras cuyos títulos aparecen en inglés en la Bibliografía, han sido traducidas al español por el autor de este trabajo. El lector encontrará el texto en su idioma original al pie de la página donde aparezca cada cita.

OTRAS FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- Aunger, R. (2004). *El meme eléctrico: Una nueva teoría sobre cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Blackmore, S. (2000). *La máquina de memes*. Barcelona: Paidós.
- Browne, J. (2007). *El origen de las especies de Charles Darwin*. Colombia: Debate.
- Castro, L.; López-Fanjul, C.; Toro, M. (2003). *A la sombra de Darwin: Las aproximaciones evolucionistas al comportamiento humano*. España: Siglo XXI.
- Darwin, Ch. (1880). *El origen del hombre: La selección natural y la sexual*. España: Trilla y Serra Editores. [Versión facsimilar en línea]. Revisado el 15 de marzo de 2008. Acceso en: http://darwin-online.org.uk/pdf/1880_DescentSpanish_F1122b.pdf
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat editores.
- Dawkins, R. (2005). *El capellán del Diablo: Reflexiones sobre la esperanza, la mentira y el amor*. Barcelona: Gedisa.
- Dugatkin, L. (1999) *Cheating Monkeys and Citizen Bees*. USA: Harvard University Press.

-
- Grasa, R. (1992). *El evolucionismo: De Darwin a la sociobiología*. Colombia: Cincel.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. España: Orbis.
- Katz, L (Ed.) (2000). *Evolutionary Origins of Morality: Cross-Disciplinary Perspectives*. UK: Imprint Academic.
- Pinker, S. (2007). *Cómo funciona la mente*. Barcelona, España: Destino.
- Ruse, M. (1982). *Darwinism Defended: A Guide to the Evolution Controversies*. EUA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Sellars, W. (1971). *Ciencia, percepción y realidad*. Madrid: Tecnos.
- Sober, E. (1996). *Filosofía de la biología*. Madrid: Alianza.
- Trivers, R. (1971). "The evolution of reciprocal altruism". En *The Quarterly Review of Biology*, Vol. 46, No. 1, p. 35-57. [En línea]. Revisado el 19 de septiembre 2008. Acceso en: <http://www.journals.uchicago.edu/toc/qrb/current>
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The New Synthesis*. USA: Harvard University Press.

PRINCIPALES CONTROVERSIAS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Una Reflexión para maestros en ejercicio o en formación

Miren de Tejada Lagonell

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

A partir de una investigación de carácter documental y descriptiva, se exponen las principales controversias que se han planteado en la Psicología del Desarrollo y, a través de las cuales, se intenta explicar y comprender los cambios psicológicos a lo largo del ciclo vital. El propósito del artículo es presentar disyuntivas y nociones con el fin de que el docente asuma, ante ellas, una postura ontológica-epistemológica. A las polémicas expuestas (ambiente-herencia, discontinuidad-continuidad, períodos críticos-períodos sensibles, metas finitas-metas infinitas), se agrega otra que se considera de reciente aparición: entornos virtuales-entornos presenciales. Asimismo, se introducen los conceptos de proyecto de vida y resiliencia. Finalmente, se generan, a partir de la discusión teórica, implicaciones pedagógicas para el docente con la finalidad de derivar unas prácticas orientadas hacia el éxito.

Palabras clave: Psicología del desarrollo, controversias, cambio

MAJOR CONTROVERSIES IN DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY A Reflection for teachers

ABSTRACT

Developmental psychology exposes a set of controversies through which seeks to explain and understand the psychological changes throughout the life cycle. The main environment-heredity, discontinuity-continuity, critical periods, sensitive periods, goals finite-infinite targets, is presented for reflection on teaching. It adds a newly emerging: virtual environments, experiential environments. Are introduced, also present concepts as project of life and resilience. The purpose of this paper is to present these dilemmas and ideas to the teacher to take a position

ontological-epistemological. Finally, generated from the theoretical discussion, pedagogical implications.

Key words: developmental psychology, controversies, change.

INTRODUCCIÓN

La Psicología del Desarrollo es una disciplina científica cuyo objeto lo constituye el estudio de "...las regularidades que se producen en el proceso de desarrollo psicológico del ser humano en las diferentes etapas del ciclo vital, partiendo de las condiciones que explican de manera causal este proceso y que permiten la caracterización en sus diferentes períodos" (Domínguez 2006, p. 9).

Desde esta perspectiva, se consideran como aspectos fundamentales de interés tanto factores de orden biológico como los psicosociales, presentes en el devenir del ser humano, que contribuyen al avance de su desarrollo psicológico. Estos permiten comprender las regularidades del desarrollo, las leyes que lo rigen, las causas que dan lugar a las principales tendencias; todas ellas conducen a caracterizar las diferentes etapas de la vida.

De acuerdo al protagonismo concedido a cada uno de los factores mencionados, surgen diferentes concepciones del desarrollo: biogenético (centrado en lo biológico), sociogenético (centrado en lo social) y psicogenético (centrado en la persona) (Domínguez, 2006).

León (2007), muestra una organización de la Psicología del Desarrollo según la cual existen cinco tradiciones filosóficas "...representadas por una serie de autores clásicos y teorías que comparten algunos principios, pero que también a lo largo del tiempo se han ido diferenciando hasta llegar a las teorías contemporáneas..." (p.33). Menciona teorías de tradición organísmica, cuyos principales representantes durante los siglos XIX y XX fueron Hall, Baldwin, Gessell, Piaget, Kohlberg, Sternberg; psicodinámica representada por Freud S,

Freud, A, Jung, Erikson, Lacan; mecanicista a la cual se adhieren autores como Galton, Preyer, Watson, Skinner, Bandura, entre otros. Se mencionan también las de tradición dialéctica y contextual, cuyos principales exponentes son Vigotsky, Luria, Leontiev, Brunner, Coll y Brofenbrenner, entre otros.

Es así como, a partir de la concepción teórica que se asuma, se estructurará una concepción del desarrollo humano y nos enfrentaremos a grandes retos y discusiones que se convierten en polémicas entre los estudiosos del tema, que se disipan, finalmente, a través de las Teorías Explicativas del Desarrollo Humano.

Triana (1991), plantea que los padres y las personas en general tienen una concepción implícita acerca de los factores que promueven el desarrollo que puede ser producto de una transmisión cultural heredada desde la tradición familiar, pero también del estudio sistemático y científico acerca de cuáles son las condiciones que aportan para el avance del desarrollo psicológico.

En ese sentido, identifica un enfoque psicologista según el cual se asume que la concepción surge de las construcciones personales que se derivan del cúmulo de experiencias directas de los sujetos; por otro lado, muestra el enfoque sociologista, según el cual la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve el individuo es la que determina la concepción acerca del desarrollo psicológico. También esgrime la existencia de un enfoque socioconstructivista bajo cuya visión, el desarrollo es fruto de una construcción personal surgida a partir de rasgos o contenidos culturales.

Es así como la cultura en la cual se vive juega un rol fundamental para el sustento de ideas y experiencias que permitan la elaboración de las teorías implícitas que construimos acerca del desarrollo humano.

Las diversas concepciones invitan a posicionarnos en ellas para responder diversas interrogantes:

1. ¿Qué es lo que hace que algunas personas tengamos el pelo castaño o negro, rizado o liso; los ojos pardos o claros?
2. Por qué las personas en su mayoría actúan de una misma manera y otro pequeño grupo lo hace de manera diferente?
3. ¿Son las primeras experiencias infantiles determinantes para nuestro desarrollo posterior?

Las respuestas a estas preguntas primordiales variarán en función de la orientación teórica, la concepción de desarrollo que hayamos construido, la importancia que le concedamos a los factores que tradicionalmente se han vinculado como explicativos del desarrollo humano, lo que a su vez llevaría a exponer desde nuestra perspectiva ¿cómo ocurre el mismo, a qué se debe el desarrollo y cómo se produce el cambio?

Para responder estas preguntas, es necesario revisar los planteamientos de los diferentes enfoques teóricos que nos permiten posicionarnos en una visión, para así precisar si el cambio se produce en las conductas, en los procesos o en las estructuras; si ocurre por mera acumulación de experiencias de naturaleza cuantitativa o si es cualitativo; si se da por saltos o de forma gradual y progresiva; si es universal (igual para todos los individuos) o relativo.

Con este artículo, se invita a profesores y estudiantes de educación, a reflexionar acerca de su concepción del desarrollo humano, de tal manera que asuman una postura propia, identifiquen su orientación teórica y den respuestas a preguntas fundamentales, que en torno al tema, le surjan durante su ejercicio profesional. Todo ello tendrá implicaciones en su práctica pedagógica.

Educadores, maestros, profesores deben ser conocedores de las controversias señaladas y ante ellas adoptar una perspectiva teórica, epistemológica y ontológica que les permita comprender, guiar o dirigir el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes que están bajo su conducción; privilegiar algunos

factores sobre otros y con ello, generar las implicaciones pedagógicas que le permitirán llevarlos hacia la meta más óptima.

PRINCIPALES CONTROVERSIAS EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Las principales controversias que se ha formulado la Psicología del Desarrollo se pueden agrupar en las siguientes posiciones dicotómicas:

- a) Herencia vs Ambiente
- b) Continuidad vs Discontinuidad
- c) Períodos críticos vs Períodos sensibles
- d) Meta finita vs Meta infinita

Actualmente, se incorpora una nueva controversia de cara al siglo XXI, la pregunta fundamental que se hace es cómo una nueva forma de interacción social expresada en la comunicación a través de entornos virtuales (correos electrónicos, chat, mensajería de texto) puede afectar el desarrollo del ser humano en términos de sus necesidades de contacto físico, expresión psicosocial y vinculación afectiva presencial. De esta manera, nos formulamos una nueva controversia:

- e) Entorno virtual vs Entorno presencial

A continuación, se presenta una explicación de las controversias señaladas.

HERENCIA Y AMBIENTE

Esta primera gran controversia se evidencia cuando nos preguntamos si las fuerzas que nos moldean tienen su origen en los genes que recibimos de nuestros progenitores, o en el entorno socio ambiental en el cual crecemos y nos desarrollamos.

Todos los aspectos del comportamiento humano se encuentran posibilitados por la interacción de la herencia y el ambiente. Por lo tanto, más que plantearnos la controversia en términos exclusivistas, lo interesante sería preguntarnos ¿Qué aspectos de ese desarrollo son moldeados por la herencia y cuáles por el ambiente? Es decir, ¿Hay momentos en nuestro desarrollo donde “la batuta de la dirección” está en manos de la herencia y otros en los cuales hay “un pase de testigo” al ambiente? Pero ¿Qué se entiende por herencia? y ¿Qué se entiende por ambiente?

Herencia

Por herencia, podemos entender el conjunto de características transmitidas de los padres a los hijos a través de la carga genética aportada en el momento de la fecundación, por medio de cual se activa el proceso indetenible de la división celular que da origen a un nuevo ser.

La herencia, a través de los genes, determinará, en gran parte, la estructura física pero también las potencialidades del organismo humano.

Palacios (1998), al hablar de la herencia, plantea que en el código genético se deben distinguir:

- a) Un contenido cerrado: corresponde al aspecto de nuestro código que nos hace ser iguales los unos a los otros. No es modificado por la experiencia, sus transformaciones sólo son posibles a través de larguísimos procesos filogenéticos. Se concibe como la parte de nuestra información genética que permite definirnos como miembros de una especie; así nuestras características morfológicas (un cerebro, dos orejas, un par de ojos, nariz, calendario madurativo) son propios de nuestra condición de *homo sapiens* y definidas en el contenido cerrado de nuestro código.

b) Un contenido abierto: relacionado más con nuestras posibilidades de adquisición y desarrollo de destrezas. Aunque tales posibilidades se establecen por el contenido cerrado del código genético, su expresión solo será posible si se nos ofrecen las oportunidades y las experiencias para ponerlas en evidencia; es así como esta parte del código genético corresponde a la expresión de nuestras potencialidades.

Un ejemplo de la manifestación de estos dos códigos podría ilustrarse con un niño o niña que tiene habilidades para desarrollar un deporte, una actividad artística, entre otras y en cuyo ambiente se le ofrecen las posibilidades de expresar esa potencialidad:

- Observando a su padre, madre, hermanos, amigos, amigas.
- Ejecutando el mismo o ella misma la actividad.
- Asistiendo a eventos donde pueda demostrar esas habilidades.

Si no tuviera las oportunidades y experiencias para expresar su potencialidad, ésta quedaría “dormida” en su código genético abierto, esperando un momento oportuno para hacerlo.

Es por ello, que en algunos momentos de nuestra vida nos sorprendemos al descubrir que podemos realizar determinadas tareas que nunca antes habíamos intentado hacer. Por ejemplo, en la época de la senectud, en la cual existe mayor disponibilidad de tiempo para auto-descubrirse y practicar actividades, se revelan habilidades artísticas, literarias, deportivas, entre otras, de las cuales no teníamos noticias como destreza a mostrar.

Dentro del tema que nos ocupa emerge un nuevo concepto: canalización. Palacios (1998), afirma que con dicha expresión se quiere explicar que los primeros tramos del desarrollo estarían “dominados” por los aspectos de orden biológico más que por los de orden ambiental. Es decir, que podría afirmarse que “los seres

humanos somos más semejantes los unos a los otros, mientras más pequeños somos” (p. 26).

Si se compara a bebés de diferentes culturas, éstos se parecerán más en su desarrollo psicológico en la medida en que dicha comparación ocurra en las primeras etapas de la vida, los primeros dos años por ejemplo. Mientras que en etapas más tardías, entrarán en juego los aspectos culturales de su entorno que marcarán las diferencias entre unos y otros.

Es así como puede afirmarse que la relación entre herencia y ambiente no debe ser de exclusión sino de complementariedad. Su protagonismo en el desarrollo de los individuos estará en función del aspecto que se trate y del momento evolutivo que se considere.

De este modo, al hablar de un recién nacido, el factor hereditario sería “el director” principal del proceso de desarrollo, pero al referirnos a un pre escolar, escolar o adolescente, lo trascendente es el ambiente donde se encuentra y las oportunidades y experiencias que se le ofrecen para expresar su potencialidad y personalidad como ser humano en proceso de construcción.

Consideremos ahora el ambiente o entorno socio ambiental como aspecto a clave para el desarrollo psicológico.

Ambiente

Existen muchas acepciones para el término ambiente; así, en el Diccionario de la Real Academia Española (2001) encontramos las siguientes:

- a) Condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.

- b) Grupo, estrato o sector social (Ambientes intelectuales, populares, aristocráticos).
- c) Actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo.
- d) Conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona.
- e) Conjunto de circunstancias exteriores a un ser vivo.

Para esta discusión nos haremos eco de la cuarta definición, sin restarle importancia a las anteriores.

Puede decirse, en ese sentido, que por ambiente se va a entender al conjunto de características físicas, sociales, psicológicas y afectivas que rodean al individuo en desarrollo, el cual se relaciona con el entorno material y social que le rodea.

El ambiente ejerce un poderoso empuje sobre el individuo, demandándole adaptabilidad ante las exigencias que le presenta. El principal ambiente que ejerce su acción sobre las personas, no es de carácter material sino social; muy específicamente es de naturaleza humana.

Es así como los principales estímulos que impactan nuestros sentidos provienen de las personas. Por ello, al considerar este tema, es importante evaluar las características o condiciones de los vínculos que se establecen con las figuras significativas de nuestro entorno: madre, padre, hermano/hermana, abuelo/abuela, tío/tía, maestro/maestra; entre otras. De todas, la relación que se establece con la madre suele ser la más trascendental.

Puede decirse que una relación afectiva armónica y un ambiente altamente estructurado y organizado se convierten en promotor del desarrollo psicológico. Esto no significa que los objetos físicos, las condiciones materiales, las oportunidades y experiencias no sean trascendentes, sino que no tendrían sentido sin la intervención social de las personas que rodean al individuo en desarrollo, con

quien se establecen e intercambian experiencias en relación con el uso social de dichos objetos.

Entre las teorías del desarrollo que destacan los aspectos ambientales y contextuales, se encuentra el Enfoque Ecológico del desarrollo humano, propuesto por Urie Bronfenbrenner (1987).

Según su perspectiva, la persona en crecimiento y desarrollo estructura de manera activa los múltiples niveles de ambiente o escenarios donde vive y participa; a la vez, recibe el influjo de esos ambientes, de sus interrelaciones y de las influencias externas del entorno. El ambiente, desde su visión, se estructura en sistemas concéntricos. Veamos a continuación una explicación de esta postura teórica.

El Enfoque Ecológico del desarrollo humano

Tal como lo afirma Lodo-Platone (2002; 2009), cualquier conjunto de individuos que compartan un mismo contexto e interactúen con cierta frecuencia y permanencia en el espacio y el tiempo tienden a generar características y pautas diferenciadas de funcionamiento que lo distinguen de los demás. Así, familia y escuela se convierten en dos sistemas humanos de referencia valiosos para nuestra vida; en ellos se establecen relaciones interpersonales significativas que median para la interiorización de la identidad personal y cultural; igualmente contribuyen a la adquisición de destrezas y valores, los cuales se van ampliando durante la progresiva inserción social que emprendemos como miembro activo y productivo de la sociedad y del país.

Puede decirse, que tanto la familia como la escuela ejercen influjo sobre el desarrollo psicológico de las personas que comparten dichos entornos; no pueden separarse del contexto histórico y sociocultural que los involucra. Uno y otro proporcionan un clima afectivo, de permanencia, seguridad, intercambio de valores,

creencias, comportamientos y proveen a los niños y niñas de cierta estabilidad. Los dos, por tanto, constituyen dos sistemas interrelacionados que contribuyen al desarrollo de los estudiantes.

El Enfoque Ecológico propuesto por el psicólogo Urie Bronfenbrenner (1987), constituye una teoría explicativa del desarrollo humano a través de la cual se tiene la posibilidad de comprender cómo ambos sistemas (familia – escuela), constituyen contextos importantes para impulsar el desarrollo humano, los cuales a su vez se encuentran subordinados a un juego de interacciones que guardan relación con los aspectos afectivos, convivenciales, sociales y políticos del entorno donde se vive.

Conceptos básicos del Enfoque Ecológico del desarrollo humano

Las nociones fundamentales en las que se basan sus postulados, están dadas por los conceptos de ambiente o entorno ecológico, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y las díadas del desarrollo.

El ambiente ecológico constituye el contexto en el cual transcurre la vida de las personas; es el entorno donde se participa de manera activa y protagónica, se ejerce un rol, se establecen interacciones afectivas, de comunicación con los otros, se ejecutan actividades que permiten un intercambio de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo psicológico.

A la luz de esta postura teórica, el ambiente está conformado por un conjunto de estructuras concéntricas en la que una está contenida dentro de la otra y a las que denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macro sistema (Gráfico 1).

En esta estructuración seriada, el nivel más interno contiene el entorno inmediato donde se encuentra la persona en su día a día; las otras estructuras hacen focalizar la atención en otros elementos importantes para el desarrollo

humano, que si bien pueden no estar en relación directa con él, son de fundamental valor en el proceso evolutivo.

Entre ellos, se dan una serie de interconexiones que son tan decisivas para el progreso humano como lo que sucede dentro del entorno inmediato que incluye a la persona en desarrollo.

La definición teórica de cada uno de estos entornos, permitirá comprender más claramente la anterior afirmación (Bronfenbrenner, 1987):

1. Microsistema: es entendido como un conjunto de patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Por ejemplo, en el hogar, la guardería, la escuela, el vecindario, el ambiente de trabajo, el hospital, la escuela de música o de prácticas deportivas, entre otros.

2. Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente y se amplía o forma cuando dicha persona entra en un nuevo entorno. En tal sentido, el mesosistema puede ser entendido como un sistema de microsistemas. Se puede ilustrar con la vinculación que se establece entre el hogar del niño o niña y el aula en su escuela; o entre este y el campo de juego o centro de actividades donde desarrolla actividades extracurriculares.

3. Exosistema: hace referencia a uno más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Podría mencionarse como ejemplo, el ambiente de trabajo del padre o madre con todas sus situaciones problemáticas o no, que le permiten a estos alcanzar estados de bienestar para sí mismos y para su familia.

4. Macrosistema: se refiere a la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel

de subcultura o la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencia o ideologías que sustenten estas correspondencias.

Otro concepto central dentro de este enfoque teórico lo constituyen las díadas del desarrollo. Las mismas crean un patrón de relación en donde se establece una vinculación estrecha entre dos o más personas que se hayan en un proceso de interacción permanente. Las díadas o sistemas de dos personas (como mínimo), se estructuran básicamente en el microsistema; las mismas son especialmente convenientes y necesarias para el desarrollo y ejercen una poderosa influencia en la motivación para el aprendizaje y para propiciar el autoconocimiento, siempre que exista la intencionalidad de hacerlo.

Según Bronfenbrenner (1987), en estas díadas (madre /hijo; maestro / alumno) se presenta la actividad conjunta; las mismas constituyen un contexto crítico ya que promueven, en el niño o niña, la adquisición de habilidades como producto de la interacción y estimulan la evolución de un concepto de interdependencia importante para el desarrollo psicológico en general.

Entre los integrantes de la díada se establece el apego emocional, el cual, de ser fuerte y duradero, incentiva la participación en actividades conjuntas cada vez más complejas, facilita el aprendizaje e incrementa la motivación para emprender nuevos caminos y aceptar nuevos retos.

Como consecuencia de la participación en las díadas de desarrollo, se generan vivencias y retos; se establecen vínculos de afecto, admiración, respeto, todo lo cual contribuye con el desarrollo de la personalidad. Se invita al otro a descubrirse, a repensar sus proyectos, a plantearse metas; en definitiva, a través de las díadas del desarrollo se invita a soñar con lo que seremos y se señalan los caminos para lograrlo.

El escenario natural en el cual tienen lugar estas díadas lo constituyen la escuela y la familia principalmente. El ámbito escolar conforma un microsistema tan importante para el desarrollo del niño o niña como los microsistemas familiares; ambos organizados de una manera particular y en un proceso de interconexión dinámico, constituyen uno de los primeros mesosistemas que se organizan alrededor de las personas.

Bajo esta concepción, el desarrollo de los humanos queda liderizado por los participantes de las díadas. Este ocurre como resultado de interrelaciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un individuo activo (alumno/a; hijo/a) y otras personas significativas de su ambiente (maestro/a; madres/padres), quienes proveen oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el proceso, basadas en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas.

Para que dichas relaciones sean efectivas deben presentarse en forma relativamente regular, estable y durante un período extendido en el tiempo. Unas díadas con éstas características, constituyen los motores del desarrollo.

Es recomendable que el encuentro con estas díadas se dé bajo un clima de reciprocidad, afectividad y armonía en la relación; de comprensión y no de imposición; de acuerdos y negociación cuando se encuentren dificultades; de acompañamiento más que de mera expectación y de comunicación asertiva. Todo ello con la finalidad de propiciar actitudes orientadas hacia la independencia, autonomía e iniciativa para explorar y conocerse a través de un proceso de autorreflexión permanente. Todo ello establecido sobre la base tanto del amor filial como del amor pedagógico.

Corsi (2005), basado en este enfoque teórico, genera con fines estrictamente terapéuticos un nuevo subsistema: el nivel individual. El mismo lo considera integrado por 4 dimensiones psicológicas interdependientes (p. 74):

- ✓ Dimensión cognitiva: comprende las estructuras y esquemas cognitivos; las formas de percibir y conceptualizar el mundo, resultado de un proceso de construcción de significados que configuran el paradigma o estilo cognitivo de la persona.
- ✓ Dimensión conductual: incluye los comportamientos con el que la persona se relaciona con el mundo y los cuales han sido incorporados a partir de su participación en los diversos microsistemas.
- ✓ Dimensión psicodinámica: incluye la dinámica intrapsíquica en sus diferentes niveles de profundidad: emociones, sentimientos, ansiedades, conflictos conscientes e inconscientes.
- ✓ Dimensión interaccional: alude a las pautas de relación y de comunicación interpersonal.

Se comparte con Corsi (2005) la propuesta de este nuevo subsistema, pues en él se encuentra representado el mundo intraindividual, el cual se estructura a partir del conjunto de interacciones que se dan con los otros entornos. En él habitan las vivencias, los sentimientos, las emociones, los pensamientos, los proyectos visualizados, las conceptualizaciones que hacemos de nosotros mismos, las reflexiones que nos permiten conocernos y construirnos, saber cómo nos sentimos con respecto al mundo, qué se espera de nosotros y cuál es la expectativa que nos hacemos de nosotros mismos. Todo lo cual contribuye con la construcción de nuestro sistema del Yo.

El Gráfico 1 refleja una síntesis de los planteamientos teóricos de este enfoque del desarrollo:



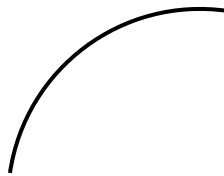
Gráfico 1 El enfoque ecológico del desarrollo humano

En síntesis, a lo largo del ciclo vital, la influencia de la herencia o del ambiente depende de la etapa evolutiva en que se encuentre el individuo. Puede afirmarse que los seres humanos somos más parecidos los unos a los otros mientras más pequeños somos, porque en las primeras etapas de la vida el contenido cerrado del código genético toma su protagonismo, pero a medida que avanzamos en el ciclo vital, la batuta del desarrollo es más dirigida por el ambiente con su organización contextual y cultural, tal como lo plantea Bronfenbrenner (1987), en su Enfoque Ecológico del desarrollo humano.

CONTINUIDAD VS DISCONTINUIDAD

Una segunda controversia que se establece en Psicología del Desarrollo, es la relacionada con la naturaleza de los cambios, a cómo se produce el cambio en las diferentes áreas. Se plantea la disyuntiva de pensar si los cambios inherentes al desarrollo ocurren de manera ¿Continua o discontinua?; es decir, ¿Ocurren de manera gradual y progresiva o se presentan de forma intermitente?; ¿Se producen por saltos bruscos o transcurren regularmente?

Gallegos, (1993) y Lensi, Borsi y Tau (2010), plantean que algunos teóricos suponen que el curso del desarrollo es continuo; es decir con cambios progresivos hasta la madurez, en el cual se muestran incrementos graduales. Para ellos, la curva del desarrollo muestra un movimiento ascendente y se puede representar de esta manera:



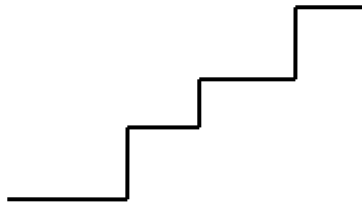
Curva de la continuidad del desarrollo

(Fuente: Producción propia de la autora)

La contraparte a esta concepción argumenta que el curso del desarrollo está segmentado o dividido en etapas, por tanto avanza a través de una serie de cambios más bien abruptos. En cada etapa, aparecerían nuevos comportamientos, maneras de pensar y de reaccionar. Según esta postura, las etapas posteriores evolucionan a partir de las anteriores, pero cada etapa se caracteriza por maneras cualitativamente distintas de funcionamiento.

Esta concepción teórica postula la existencia de etapas en el desarrollo; considera que el mismo avanza a través de una sucesión fija e invariable de períodos que el individuo recorre en el mismo orden.

La curva del desarrollo, de quienes admiten la discontinuidad del mismo, es la siguiente:



Curva de la discontinuidad del desarrollo

(Fuente: Producción propia de la autora)

La formulación de esta concepción explicativa de la naturaleza del desarrollo no es compartida por todos los teóricos ya que la discontinuidad del desarrollo no ha sido probada en todas sus áreas.

El concepto de etapas puede funcionar como modelo explicativo para algunos aspectos del desarrollo, pero lo hace menos para otros. Es así como, para los estudiosos del aprendizaje, el concepto de etapas no parece ser satisfactorio. Ellos propugnan que el proceso de aprendizaje es un cambio continuo, donde las conductas se aprenden gradual y progresivamente.

En el caso del crecimiento físico, igualmente, los especialistas no comparten el concepto de etapas del desarrollo. El crecimiento físico es un proceso regular y muy organizado que se efectúa también de manera continua y progresiva; la única excepción a esta observación ocurre durante el período de la adolescencia, cuando acontece una aceleración; en dicho momento si se observa un rápido “salto” de un nivel a otro. Iguales formulaciones postulan los especialistas en el desarrollo perceptivo.

Sin embargo, existen autores cuyas teorías han impactado el desarrollo de la psicología durante su devenir histórico; han hecho formulaciones acerca de cómo ocurre el desarrollo y para éstos sí existen etapas. Es así como para J. Piaget (1980), el desarrollo cognoscitivo ocurre por una serie de etapas secuenciadas, ordenadas y acumulativas. Este teórico plantea la existencia de 3 períodos en el desarrollo de los individuos, por lo que su teoría ha sido considerada cognitivo estructural. Otro teórico que le acompaña en sus planteamientos es L. Kohlberg (1989) con su teoría acerca de desarrollo moral.

Igualmente, para los expertos del desarrollo afectivo, el concepto de etapas también parece ser satisfactorio. La Teoría psicoanalítica propuesta por S. Freud (1976), plantea que el desarrollo psicosexual de los individuos transcurre por 3 etapas y un período de latencia, mientras que E. Erikson (1963), con su teoría acerca del desarrollo psicosocial, postula la existencia de los 8 estadios.

La polémica de esta segunda controversia, acerca del desarrollo humano, conduce necesariamente al planteamiento de la tercera: ¿Existen en el desarrollo humano períodos críticos?, vale decir, ¿Existen momentos en los cuales el individuo es más proclive a aprender o desarrollarse y de no aprovecharse ese momento su posibilidad de aprendizaje no ocurrirá jamás?

Veamos a continuación los argumentos para esta tercera controversia.

PERÍODOS CRÍTICOS VS PERÍODOS SENSIBLES

Períodos críticos

Se definen como períodos críticos aquellos momentos de la vida donde ciertas destrezas o procesos psicológicos se desarrollan con especial rapidez y las perturbaciones, ocurridas en tales momentos, bloquean la adquisición de esas destrezas, hasta el punto de que la ausencia de estimulación o de exposición del

individuo a determinadas experiencias, en ese período, pueden causar que la conducta esperada no se establezca nunca, es decir, puede causar daño irreversible.

Durante los períodos críticos del desarrollo, el individuo es más sensible al aprendizaje de determinadas habilidades y destrezas que se ponen en evidencia cuando alcanza el grado de madurez necesario para asimilar la experiencia, conducta o actividad con precisión. ¿Pero que ocurriría si la experiencia del medio falla o no se presenta en el momento oportuno?

Los teóricos que siguen esta línea de pensamiento estiman que el comportamiento esperado se presentará de manera defectuosa o no se establecerá nunca en la vida del sujeto. De allí su condición de irreversibilidad.

En tal sentido, nos formulamos preguntas como la siguiente: ¿Las primeras experiencias infantiles son determinantes para el desarrollo posterior?

La respuesta a la misma tendrá implicaciones importantes para la práctica pedagógica, pues dependiendo de la postura teórica que asuma el docente, podrá emprender intervenciones que propicien el desarrollo de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad.

Períodos sensibles

Es aquel momento del desarrollo que se convierte en facilitador de ciertos aprendizajes, con límites elásticos y con posibilidades de recuperación y reversibilidad de las experiencias que ocurren durante el transcurso de la vida.

La adopción del concepto de períodos sensibles guarda, en sí misma, una postura más esperanzadora y optimista acerca del desarrollo humano; ya que sobre

la base de sus planteamientos, es posible visualizar la posibilidad de superación de dificultades que puedan presentarse en los primeros tramos de la vida.

Conduce a la introducción del concepto de plasticidad psicológica o de resiliencia. Con el primer concepto nos referimos a la capacidad del tejido nervioso para recuperarse o producir cambios subcelulares como producto de la experiencia; igualmente se refiere a cambios adaptativos que se originan en el organismo como respuesta a la estimulación novedosa que se le ofrece posterior a una injuria física, psicológica o emocional.

Análogamente, existe el concepto de resiliencia; el mismo se ha utilizado para describir la capacidad para la adaptación exitosa en un ambiente cambiante. Alude a un proceso dinámico que implica una interacción de equilibrio entre factores de riesgo y condiciones de protección internas y externas al individuo, los cuales actúan para modificar o minimizar los efectos de un evento vital adverso.

Con el término resiliencia, nos referimos al desarrollo exitoso de una persona que, bajo condiciones adversas, logra superarse, avanzar y conseguir las metas que se ha propuesto. Implica un afrontamiento positivo y efectivo como respuesta a una condición de riesgo o de adversidad.

La resiliencia está impregnada de autoconfianza, autodisciplina, autoestima, creatividad, optimismo, empatía, competencia intelectual, determinación, perseverancia y locus de control sobre el ambiente. Estas características estarían asociadas con habilidades de afrontamiento específicas que permitirían desarrollar la resiliencia (Becoña, 2006; Forés y Grané, 2008).

La resiliencia es un canto a la libertad; un no rotundo al determinismo. Así, la historia personal remitiría al pasado para explicar el presente, pero no para cerrarse hacia el futuro. Enmarca un anti destino y nos acerca y asocia a la palabra devenir.

En síntesis, la existencia de períodos críticos en el desarrollo ha sido muy discutida por los psicólogos y los educadores. Podría decirse que hay consenso en cuanto a que existen momentos de nuestro ciclo vital en los cuales determinadas destrezas y experiencias se establecen con especial rapidez, pero no así con la irreversibilidad de tales momentos.

Algunos autores consideran que la existencia de períodos críticos con connotaciones de irreversibilidad, podría ser válida para algunas etapas de la vida pero menos para otras. Por ejemplo, imaginémonos al embrión en su ambiente prenatal, ¿Qué pasaría si la madre durante ese periodo de la vida sufre una enfermedad infectocontagiosa como la rubéola o el sarampión? ¿Esa experiencia en el ambiente prenatal podría ser superada por el embrión sin consecuencia alguna?; y si esa misma enfermedad ocurre en el periodo de lactancia o en la edad pre escolar ¿Tendría el mismo efecto que el ocurrido en una etapa anterior?

Si intentamos aplicar este mismo razonamiento para el área social o afectiva, podríamos reflexionar acerca de nuestros niños en la calle, huérfanos o abandonados: ¿No tendrían posibilidad de recuperación en el caso de proveérseles de un ambiente estructurado de protección, seguridad, afecto y satisfacción de sus necesidades básicas?, es decir, ¿Por el hecho de haber sido abandonados o desprotegidos por su familia de origen, nunca más podrán recuperar su condición de “normales” y sanos psicológicamente?

En tal sentido, existe una implicación para los educadores y psicólogos acerca de la adopción de una postura teórica relacionada con la irreversibilidad o reversibilidad de los procesos debido a la existencia de períodos críticos o períodos sensibles, lo cual se expresa en las posibilidades de intervención, prevención, re-educación e integración a la sociedad bajo nuevas y mejores condiciones. Si como docente, adoptamos la primera visión acerca del desarrollo, ello nos conduciría a la inactividad, ya que al considerar la existencia de períodos críticos y la irreversibilidad de las experiencias, sería poco o nada lo que podríamos hacer para

rehabilitar e integrar al individuo a una vida sana, activa, productiva y a su posibilidad de aprendizaje. Consideraríamos las primeras experiencias como determinantes y sólo dispondríamos de momentos específicos para el aprendizaje de habilidades y destrezas puntuales. Por el contrario, si somos más generosos u optimistas, conceptual y ontológicamente, y damos predominancia a la reversibilidad de las experiencias, con ofrecer nuevas oportunidades al individuo que ha sido sometido a injurias de tipo afectivo, social, académico, le habremos brindado la posibilidad de reinserción, rehabilitación, re-educación y la oportunidad de desaprender para reaprender y aprender.

META FINITA VS META INFINITA

Esta tercera controversia se traduce en la disputa de si existen o no metas del desarrollo, es decir: ¿Deberíamos considerar el desarrollo psicológico como un avance hacia un nivel de funcionamiento que sea el más maduro posible? O ¿Deberíamos considerar el desarrollo simplemente como una serie de cambios sucesivos, permanentes y continuos sin hacer la suposición de la existencia de un punto terminal óptimo, hacia el cual nos acercamos un poquito más durante cada etapa de la vida?

Si consideramos que la Psicología del Desarrollo no es solo el estudio de los cambios que ocurren en el individuo hasta completar su madurez (desde la etapa infancia hasta la adolescencia), sino de los que ocurren a lo largo de todo el ciclo vital, es decir, desde la fecundación hasta la senectud, criticaríamos la postura según la cual existen meta finitas del desarrollo. En este caso, la meta sería alcanzar la adolescencia y creer que después de este período ya han ocurrido todos los cambios necesarios para el desarrollo del individuo. Pero sabemos que no es así. Desde la adultez joven hasta la edad madura/senectud, siguen ocurriendo cambios significativos para la vida de los seres humanos, por lo que no existiría una meta finita sino infinita, donde las posibilidades reales de desarrollo estarían dadas

por las oportunidades que se generen en nuestro alrededor y por una claridad en el proyecto de vida que cada quien se formula para sí.

El proyecto de vida

El proyecto de vida es un asunto cardinal sobre el cual hay que pensar. El docente debe ser conductor en dicho proceso, pues la mayor parte de la vida de los seres humanos transcurre en entornos académicos de tipo presencial y en los últimos tiempos, de naturaleza virtual.

El proyecto de vida alude al conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo específico. Es la dirección que una persona marca para su propia existencia, guiada y orientada para ello por figuras significativas de su entorno tales como padres, tíos, abuelos y maestros. Por lo tanto, está matizado con los valores que se comparten en el grupo social de referencia e impregnado de deseos, visualizaciones de planes y aspiraciones a alcanzar. Es así como el proyecto de vida constituye un plan o programa a seguir para lograr anhelos, deseos, ideales, sueños, entre otros, y con base a ellos se emprenden acciones direccionadas hacia la meta.

En el transcurso de la elaboración del proyecto de vida, se toman decisiones, se escogen caminos o rutas a transitar; ello implica la elección de uno de ellos y la exclusión de otros. En algunas oportunidades tal selección puede conducir a la generación de un conflicto existencial: ¿Qué hacer?, ¿Cuál es el camino más apropiado, la decisión más acertada? Por ejemplo, en la elección vocacional podemos plantearnos estudiar determinada carrera (como la docente) y evaluar cómo nos vemos o sentimos con ella a futuro. En algún momento de la vida, puede ocurrir que nos sintamos disconformes con ella, ante lo cual debemos reevaluar y reflexionar sobre el proyecto de vida elegido.

En definitiva, el proyecto de vida es concebir un camino para alcanzar una meta, lo cual demanda de un estilo y un modo de llevar adelante las acciones que conforman la existencia. Cada persona tendrá su propio proyecto de vida. Los docentes y los psicólogos son los llamados a propiciar la reflexión y el andamiaje necesario para colocarla en la ruta correcta, oportuna y pertinente y con ello, dotar de sentido a todas las acciones orientadas hacia la consecución de la meta.

En síntesis, como conclusión de esta tercera controversia, puede decirse que no hay un culmen en el desarrollo del individuo al cual todos tenderíamos, sino que en cada etapa de nuestro ciclo vital, estaríamos en un proceso continuo de búsqueda y adquisición de nuevas experiencias que nos llevarían a la consecución, cada día y cada vez, de nuevas metas.

La meta de la psicología del desarrollo, durante el ciclo vital, debería ser ayudar a llevar una vida significativa y productiva. Entre más sepamos sobre cómo y por qué crecemos y cambiamos, mientras más nos conozcamos y más control ejerzamos sobre el proceso, mayor será nuestra influencia positiva sobre nuestra vida y podremos impactar favorablemente la de aquellos que nos rodean. Así, la meta del desarrollo durante el ciclo vital es la autoevaluación, el autoconocimiento y la mejoría de sí mismo de manera permanente.

La meta del desarrollo no sería entonces alcanzar la secuencia de pautas de comportamiento establecidas como naturales a lo largo del ciclo vital, las cuales son iguales para todos los individuos, sino que estos deben marchar hacia la autorrealización; llegar a ser verdaderamente lo que están destinados a ser; realizarse como individuo y desplegar todas sus potencialidades para desarrollar su proyecto de vida.

Ante este conjunto de controversias que han ocupado la discusión de los teóricos durante el siglo XX, es necesario reflexionar, adoptar posturas pero

además, es importante colocarse de cara un nuevo siglo y pensar cuáles son las que dominarán la discusión durante la época que transitamos.

En ese sentido, nos atrevemos a incorporar una nueva controversia; la pregunta fundamental que haríamos es ¿Cómo puede influir el desarrollo de las tecnologías de la comunicación en el desarrollo humano de los individuos?; más específicamente, ¿Cómo la comunicación establecida a través de la red virtual (mail, chat, mensajería de texto) puede afectar el desarrollo humano en términos de la necesidad de expresión emocional, psicosocial y de contacto afectivo presencial? ¿El abrazo que nos damos en presencia física, puede ser sustituido por un emoticón?

En este caso, ya no se pensaría qué produce el desarrollo, ni cómo ocurre; sino cual sería el impacto o las consecuencias del desarrollo tecnológico para el desarrollo humano; de esta manera se formularía una nueva controversia: ¿Pueden los entornos virtuales superar las necesidades de contacto propias de los entornos físicos?

ENTORNO VIRTUAL VS ENTORNO FÍSICO

La comunicación virtual es consecuencia del desarrollo tecnológico de la humanidad. Sabemos que hoy en día tener un número de celular, una dirección de correo electrónico, una dirección de chat, una cuenta en twitter, un blog interactivo, entre otros elementos, son indispensables para la comunicación en el lugar que estemos, independientemente de la distancia.

Así decimos “yo lo vi ayer”, cuando en realidad lo que hemos hecho es conectarnos por una cámara para mirarnos; o “yo hablé con él”, cuando lo que hemos hecho es enviarle un mensaje de texto o participado en un chat. Tales actividades son importantes para la comunicación, pero los cambios bioquímicos que ocurren en el individuo cuando se miran, cuando se tocan, cuando se ríen en

compañía ¿Serán iguales a los que se generan cuando la comunicación es a través de un equipo electrónico?

Ya se habla de la soledad conectada. Esa necesidad de conversar, de estar con alguien para expresar faltas, privaciones, carencias y deseos que no se resuelven tan sencillamente, bien porque no contamos con los recursos psicológicos para expresarnos adecuadamente en el entorno real, o porque hemos descubierto que a través de los entornos virtuales nos comunicamos mejor que de manera presencial.

Es indiscutible que el uso de los medios tecnológicos permite la cercanía de lo lejano. Sin embargo, algunos aspectos de nuestra personalidad pueden quedar desdibujados en la red pues, en ella, podemos ser lo que en la vida real no podemos; ya sea por adolecer de competencias sociales para entablar una comunicación o por factores inherentes a nuestra personalidad tales como timidez, inasertividad, entre otros.

El cambio comunicativo que ha llegado aparejado a la denominada “web 2.0” ofrece al internauta la oportunidad de participar, publicar, compartir y comunicarse de una forma diferente a como se hacía 30 años atrás. Las diversas herramientas telemáticas posibilitan la creación y el desarrollo de redes sociales y de espacios virtuales de comunicación e intercambio. Impone nuevas formas de interacción social, constituyéndose en una “revolución social” que busca una arquitectura diferente para la participación y la interacción a través de la virtualidad.

Moral (2001) y Sánchez, M; Prendes, M y Sánchez, J (2011) reportan, a partir de la revisión de una serie de estudios realizados en la última década, que el uso de las redes favorece las relaciones sociales. Destacan que ambas formas de participación (virtual y presencial) se relacionan positivamente, con influencia favorable en la autoestima social, mantenimiento de vínculos sociales satisfactorios,

fomentan las relaciones sociales y potencian la integración de los individuos en la vida cotidiana.

Afirman que con la interacción a través del ordenador, los usuarios habituales pueden conseguir una comunicación con un contenido socioemocional igual o superior al que puede darse en las interacciones cara a cara; la consecuencia de un nivel de intimidad muy alto en periodos muy breves de tiempo; la igualación del estatus de los participantes; la posibilidad de poner de manifiesto aspectos ocultos de la personalidad y de incrementar la autoestima, el círculo social y la incorporación de las relaciones personales del espacio virtual al espacio real.

Sin embargo, también reportan hallazgos según los cuales la comunicación y la interacción electrónica pueden traer una serie de consecuencias negativas: mayor dificultad de llegar a acuerdos en grupo; presencia frecuente de comportamientos hostiles y agresivos; relaciones poco profundas e impersonales; un menor grado de autoconciencia e identidad individual; una disminución de la participación social y del bienestar psicológico. Asimismo, puede llegarse a un mayor grado de falsedad en los datos personales de los participantes.

En todo caso, la virtualidad vs la presencialidad constituyen una realidad presente en el mundo actual. Los psicólogos y educadores no podemos perder esa escena de la vista con sus posibles consecuencias, favorables o no, para el desarrollo humano y para la comunicación. Este es un tema que está aún haciéndose tanto para la psicología como para la educación.

A MODO DE SINTESIS

La Psicología del Desarrollo actual se caracteriza por un pluralismo conceptual en el que coexisten puntos de vistas compatibles entre sí. Las posturas encontradas laboran por enriquecer con sus aportaciones respectivas la visión del desarrollo del ser humano. Se tiende a tener una visión del desarrollo psicológico

en la que hay espacio tanto para la uniformidad como para la diversidad, para la homogeneidad como para la heterogeneidad, para los rasgos universales como para las características diferenciales. Un lugar para el individuo y para su cultura.

Hay un calendario madurativo que impone limitaciones y abre posibilidades; estas posibilidades se manifiestan a partir de la interacción social, la cual le permite al individuo ir un poco más lejos de donde está con la ayuda y apoyo adecuados. En este proceso juega un papel trascendental la educación pero no sólo la aportada por la escuela, sino también por la familia, por la comunidad, por los iguales y por el Estado venezolano.

Es así como, desde la Psicología del Desarrollo actual, puede considerarse que:

1. Todos los seres humanos compartimos un perfil evolutivo común, por pertenecer a una misma especie.
2. Ese perfil madurativo está previsto en los genes que todos los miembros de la especie tienen en común. Sin embargo, en cuanto al desarrollo psicológico, existe diversidad y variabilidad que depende de factores culturales, sociales, contextuales y experiencias individuales.
3. Las características psicológicas están en gran medida determinadas por las experiencias que cada persona tenga en el entorno ambiental en el que se desarrolla.
4. Los procesos psicológicos están posibilitados por los genes que nos definen como miembros de una especie, limitados por el calendario madurativo y determinados por las interacciones de la persona con su entorno social, afectivo y cultural. Abiertos a todos los cambios posibles como producto de los avances tecnológicos, las nuevas formas de interacción, de comunicación y de vinculación.
5. Las polaridades dilemáticas son complementarias, relacionándose entre sí dialécticamente.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

Los planteamientos teóricos antes señalados tienen implicaciones en el rol que el o la docente debe desempeñar con la finalidad de cumplir con su misión.

1. Una de las primeras implicaciones derivadas de esta discusión, consiste en clarificar su posición ante las grandes controversias psicológicas e identificarse con una postura teórica que le sirva de sustento como educador, con la finalidad de respaldar sus principales conceptualizaciones acerca de los estudiantes. Con esta actitud clara, podrá orientar sus acciones hacia actividades y proyectos manifiestamente sustentados y, con ello, potenciar las posibilidades de éxito durante su ejercicio profesional.
2. Debe conocer el proceso de cambio natural en cada etapa del desarrollo con la finalidad de acompañarlo; en consecuencia de esto, debe conocer las características de la etapa evolutiva que viven sus alumnos en cada área de su desarrollo: física, cognitiva, afectiva, moral, social y sexual; ello demanda de un proceso constante de actualización de sus conocimientos.
3. De manera permanente, el docente tiene que estar impregnado de sueños y proyectos para que estos luego pasen hacia sus estudiantes. Siempre debe existir un proyecto de vida que señale la meta a alcanzar. Con una posición optimista y alentadora, centrada en la esperanza, la fe y, fundamentalmente, en el amor pedagógico es que puede generarse resiliencia. Los maestros, docentes y profesores son los principales agentes sociales generadores de ella, lo cual logran a través de una postura clara en su actitud pedagógica, que orienta a los estudiantes hacia sus metas de desarrollo personal.
4. Juega un papel estelar en la promoción e impulso del desarrollo de sus estudiantes, todo lo cual se pone en evidencia a través del establecimiento de diadas de interacción maestro / alumno, las cuales deben ser armónicas, centradas en el respeto, la comprensión y fundamentadas en el amor pedagógico.
5. Debe considerar las condiciones individuales de cada estudiante y comprender, en toda su dimensión, las circunstancias afectivas, familiares,

sociales, económicas y culturales en las que transcurre su existencia, de manera que pueda entender los procesos que se activan en su particular microsistema familiar y que pudieran incidir en su rendimiento y comportamiento dentro del microsistema escolar.

6. Debe propiciar experiencias significativas e innovadoras que inviten al reto cognitivo y con ello favorecer la creatividad y la búsqueda permanente de oportunidades y opciones que le permitan a los estudiantes descubrirse y plantearse metas realistas para la consecución de sus sueños y proyectos.
7. Debe comprender que tiene ante sí a personas y no a grupos, de manera que la individualidad tendrá que ser considerada para comprender los procesos de desarrollo de cada estudiante en particular. Debe tener presente en todo momento que en el desarrollo psicológico de las personas existen experiencias vitales significativas, particulares, privativas de cada individuo, las cuales no son generalizables a otras, aunque se encuentren en la misma etapa del desarrollo. Ello demanda del docente una atención personalizada y mayor tiempo de dedicación a dichas particularidades.
8. La principal estrategia del docente debe estar fundamentada en el amor pedagógico, expresada en afecto y comprensión hacia sí mismo y hacia sus alumnos.
9. Finalmente, debe comportarse como un residente digital aunque su condición sea de un inmigrante tecnológico. En todo momento, debe recordar que los estudiantes de esta nueva era no sólo son nativos digitales, sino además residentes en la virtualidad, lo que les demanda el desarrollo de un nuevo lenguaje comunicacional y nuevas formas de interacción.

REFERENCIAS

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 11(3). pp. 125-146 Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2006-E3EEFE3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092&dsID=PDF> [Consulta: abril, 02 de 2012]

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Corsi, J. (2005). *Psicoterapia integrativa multidimensional*. Argentina: Paidós
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). Disponible en www.rae.es [Consulta: marzo, 15 de 2008]
- De Tejada, M. (2008). El Enfoque Ecológico del desarrollo humano en la escuela. *Revista Entretemas*. 9 (pp. 1-10). Instituto Pedagógico Rural El Mácaro Edo. Aragua- Venezuela.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México: Editorial Interamericana de Asesorías y servicios S.A.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y sociedad*. New York: Norton.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *Creecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Freud, S. (1976). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gallegos, A. (1993). Avances Teóricos y Experimentales acerca de la naturaleza del desarrollo humano. *Revista Psicología* 1 (1). pp. 42 – 47.
- Kohlberg, L. (1980). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En Turie, E.; Enesco, Y. y Linaza, Y. *El mundo social en la mente infantil*. pp. 71-100. Madrid: Alianza
- Lensi, A.; Borsi, S. y Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Universidad Nacional de San Luis. Fundamentos en humanidades IX (II)*. pp 139-163.
- León, Chilina. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil Integral*. Caracas: UCAB.
- Lodo-Platone, M. (2002). Familia y Educación: ¿niños con problemas de adaptación o sistemas (familia-escuela) en conflicto? En Lodo-Platone, M. (Comp). *Familia e Interacción social*. Caracas: CEP-FHE.
- Lodo-Platone, M. (2009). Familia y Educación: ¿Niños con problemas de adaptación o sistemas (Familia-Escuela) en conflicto? En C. Otálora y M. Platone (2009). *Psicología del desarrollo Infantil y Familia. Teoría y Práctica*. Bogota: Psicom Editores.
- Moral, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Universidad de Barcelona. Anuario de Psicología*. 32 (2) pp. 13-30

Palacios, J. (1998). Introducción a la Psicología Evolutiva: historia, conceptos básicos y metodología. En Palacios, Jesús *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Triana, B. (1991). Concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje* 54. pp. 19-39

Sánchez, M; Prendes, M. y Sánchez, J. (2011). Modelos de interacción de los adolescentes en contextos presenciales y virtuales. *EduTec-e*. 35. pp 1-14

EL SUJETO EDUCADO

Luciana Barahona Fuentes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito hacer una indagación en los conceptos, que a través de diferentes enfoques, se manejan acerca del sujeto como ente filosófico, pedagógico, social y político, protagonista de su propio entorno y realidad. La lectura, estudio y análisis permiten establecer algunas premisas que orientan la conceptualización, contribuyen a visualizar los alcances que tienen estas reflexiones, vincularlas a un ethos del saber y del conocimiento y aclarar las dudas y contradicciones que alrededor de este tema se suscitan. Todo fin de la educación tiene como propósito elevar la condición de vida del ser humano en todas sus dimensiones, material, económico, ético, moral, cultural, ecológico y espiritual, es decir la realización plena como persona. Por lo consiguiente, el estudio del sujeto que la protagoniza es útil a los efectos de llevarlo a un nivel de conocimientos que se asocie a las corrientes universales del pensamiento y a la vez consolide los principios de identidad, sin olvidar que los miembros de una sociedad o grupo social y comunitario tienen su propia identidad y se hacen únicos por ello, porque son uno y distintos.

Palabras claves: Sujeto, educación, identidad.

THE SUBJECT EDUCATED

ABSTRACT

The purpose of the present work is to make an investigation of concepts, which through different approaches, handles the subject as a philosophical, pedagogical, social and politician leading role of own environment and reality entity. The reading, study and analysis allow establishing some premises to guide the conceptualizing, contribute to visualizing the caught that have these reflections, linked to a learned ethos and to the knowledge and to clear any doubt and contradictions provoked around this theme. Every finality of education has as a purpose to raise the condition of life human, in all their dimensions like material, economic, ethic, moral, culture, ecological and spiritual one, that means the plenty realization as a person. Consequently, the study of the subject leading role is useful to make carrying him on a new level of knowledge, that associates the universal waves of thought, and at the same time consolidate the principle of identity, without to forget that the members of the society or social group and community have their own identity and make them unique about it, because they are one and different.

Key words: Subjet, education, identity.

La persona humana la hemos caracterizado como un ser conciente, libre, autónomo y capaz de actos responsables. Una persona es un ser con dignidad, en continua formación, que necesita de la ayuda de sus semejantes para realizarse plenamente.

Alberto Yegres Mago

Ética, Política y Educación

INTRODUCCIÓN

Toda concepción del ser humano requiere considerarlo desde una visión integral que esté comprometida con la formación de un sujeto y una sociedad acordes con los retos y las oportunidades que le permitan participar activamente en su progreso. Desde esta visión, se pretende iniciar y contribuir al estudio, análisis y discusión del tema, considerando que su rol preponderante en el quehacer educativo exige del docente una optimización de la labor formativa, creando una interacción del sujeto con el entorno que propicie la reflexión y fortalezca los valores en los ámbitos personal, familiar y social.

También se ha estimado darle la debida atención a lo que se espera de nosotros los docentes según las demandas educativas y pedagógicas que las circunstancias exigen en relación a los cambios y a la transformación que se hacen inminentes y prioritarias. Para ello, se ha acudido a la fundamentación y aportes de autores, educadores y pedagogos, que han abordado esta temática en su momento, dando de esta manera la apertura y la posibilidad de indagar y exponer la importancia que tiene este tema, así como la formulación de un ideario que de un rumbo a la tarea que proponen los nuevos tiempos y la nuevas orientaciones educativas, considerada la educación como una función social prioritaria en el proceso de la formación del hombre.

El Sujeto como Concepción Pedagógica

El estudio del sujeto como concepción pedagógica nos lleva a situarlo en una problemática que tiene variadas y complejas dimensiones. A través de su análisis podremos hacer una aproximación a la concepción que le otorgan las ciencias pedagógicas. Todo se inicia en la inquietud del ser humano por conocer y descubrir lo que ocurre en su entorno, es decir, el mundo que le rodea y la vida que la especie como conjunto de seres socializados ha ido construyendo y la relación entre él y su mundo. Al respecto, señala Yegres Mago que:

El ser humano siempre se ha planteado la manera de comprender y explicar el medio que lo rodea, tanto en sus manifestaciones naturales como sociales. Esta inquietud por entender y explicar el entorno ha constituido en el hombre un problema histórico y existencial (2002, p.100)

Se constituye en un problema histórico porque desde tiempos inmemoriales el hombre ha buscado una explicación o una respuesta a las muchas interrogantes que se planteaba acerca del mundo y de su existencia, se dio a través de las creencias religiosas más diversas así como de las teorías de orden filosófico o pseudo científicas que se aproximaran a su mejor comprensión. También es un problema existencial cuando busca comprender e interpretar su realidad y el medio que le rodea. De tal manera que “el mundo sólo se puede comprender en función de su vinculación con el sujeto, de la misma manera que el sujeto se define y se comprende por su vinculación con el mundo” (ob.cit.).

Al hablar del entorno y de la realidad existente en el universo, así como de los diferentes hechos y fenómenos que la constituyen, es comprensible que cada sujeto, cultura o teoría haya buscado la forma más adecuada para darse una respuesta a las múltiples interrogantes que han surgido de esta relación; constituyendo de esta manera el objeto del conocimiento.

Según Yegres Mago (2007) la definición de “sujeto”, así como la de “persona” e “individuo” se concibe desde diferentes teorías y puntos de vista, los que han sido

abordados por la religión, la filosofía y las ciencias a partir de sus propios fundamentos, con el fin de caracterizar al ser humano a través de la historia de la humanidad.

El concepto de persona se asocia con el del hombre como ser inacabado, ya que no obstante poseer elementos biológicos, psicológicos y sociales, no son estos suficientes para definirlo de una manera integral (Yegres Mago, 2007). Necesita de la ayuda y colaboración de los demás, requiere relacionarse socialmente para poder existir, definirse como ser y trascenderse a si mismo y ser capaz de determinarse como proyecto existencial. Los términos “persona” y “sujeto” se identifican usualmente como sinónimos, tendencia que se ha mantenido desde Descartes hasta Kant (ob. cit.).

En Descartes, el sujeto tiene una doble dimensión: sujeto de conocimiento que implica “razón o entendimiento”; y sujeto moral que se refiere a “su condición libre y autónoma” (ob.cit.). El “yo” como sujeto de conocimiento se separa de la naturaleza y la convierte en objeto de estudio, es el sujeto que piensa y que formula leyes en función de sus circunstancias, orienta la filosofía como una filosofía de la conciencia o de la subjetividad; en tanto el sujeto moral se concibe inmerso en la vida y como tal guía y orienta el entendimiento hacia el bien y la justicia, este sujeto ya no tiene la certeza absoluta asumida por la ciencia sino, a la inversa, es la vida la que impone la certidumbre y la finitud.

Este ser, capaz de actos conscientes, libres y responsables, representa en si mismo un fin y no un medio (según Kant) y es quien da sentido a la persona humana. El comportamiento moral del hombre se manifiesta determinado por una realidad social y es a la vez un acto libre, voluntario y autónomo. La moral para Kant es un hecho de razón, por lo que:

considera que el ser racional se da a si mismo los mandatos de la moralidad y que cada individuo es su propia autoridad moral. El mérito moral de cada hombre se da en la medida en que actúa por amor al

deber, deber que se presenta como la obediencia a una ley de carácter universal, y válida para todos los seres racionales (ob. cit. p. 114).

En relación al concepto kantiano acerca de la *heteronomía* y la *autonomía*, se ha planteado la importancia del desarrollo del juicio moral como factor que orienta la conducta del niño en el ámbito social y educativo. Según Piaget, con clara influencia de Kant, toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moral hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. El juicio moral, afirma, es un resultado directo del desarrollo cognitivo, pasando por una serie de periodos, en cada uno de los cuales se realiza la adquisición de ciertas estructuras del pensamiento.

Piaget (1977) propone como esquema del desarrollo moral el paso de la heteronomía a la autonomía:

Parece ser que en el niño existen dos morales distintas. Estas dos morales se deben a procesos formadores que, en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. Es posible además, marcar la existencia de una fase intermedia. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y, por consiguiente el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas (p. 146)

Los estudios de Piaget concluyen que la moral infantil es heterónoma lo cual conduce a una estructura sistemática, preoperatoria, en donde las acciones se juzgan por sus consecuencias. Es el *realismo moral* en el que las reglas y los valores están impuestos por las leyes o consignas. Posteriormente, afirma Piaget, el niño llega a relaciones morales sustentadas en el respeto mutuo y en la cooperación que lo llevan a la autonomía. Es muy importante la educación de la autonomía moral ya que contribuye a desarrollar la personalidad del alumno, la capacidad de asumir decisiones juzgando el contexto interno y externo, así como el desarrollo del espíritu de solidaridad

La definición de Kant en relación a la persona humana se refiere a que posee ciertas cualidades y propiedades inherentes a ella, enfatizando que es un fin en si misma y que nunca podrá ser considerada un medio, un objeto o cosa alguna. Estas características, de acuerdo a los valores morales, conforman un ser humano con dignidad, en permanente formación y progreso, que merece respeto y respeta los derechos de los demás y que por lo tanto necesita y recibe la colaboración de la comunidad con la cual convive. Así, la independencia individual no es sino autonomía y libertad, “el hombre es un ser moral porque es libre. Sólo la libertad le permite actuar categóricamente, es decir que actúa siguiendo su deber moral” (Yegres Mago, 2004, p. 23).

La acción moral del hombre la reciben los demás seres con quienes convive. Su relación con el entorno le compromete responsablemente con la ayuda, protección y contribución a su desarrollo, sea este de origen animal, vegetal o humano. Así el mundo será una realidad definida a la medida en que podamos construirla; por lo tanto será más justa, libre y solidaria y cada ser humano podrá ser partícipe conciente de su progreso. Así se expresa el mérito moral de cada hombre, como un deber que la persona se da a si misma en forma voluntaria.

Por otra parte, según Santa Daría (1997) al hablar de filosofía como de cualquier tipo de saber hay que tener en cuenta que, al mismo tiempo, existe un sujeto que reflexiona y piensa sobre la vida, que este sujeto para pensar realiza ciertos actos que se refieren a un objeto que existe como tal o que está en la mente del sujeto, tanto así que existe “la expresión del pensamiento o comunicación de esa manera de pensar, expresión que puede ser de muchísimas maneras, tantas como es variada la riqueza expresiva de todo tipo de lenguaje y no sólo el escrito y oral” (ob.cit.). El autor agrega “que el sujeto es el hombre y la conciencia que éste tiene de si mismo y de su modo de ser y estar frente al mundo” (p. 35).

Tales conceptos nos llevan a situarnos en el tema del sujeto de la educación como entidad protagónica de su propio proceso educativo, el cual se corresponde

con uno de los principios orientadores de ese proceso cual es el de “aprender a pensar”. Si es así, la tarea de la educación como la de filosofar son coincidentes en sus propósitos, ya que ambas tienen como objetivos el saber cada día más acerca de la existencia, del mundo en que vivimos, de qué hacer con respecto a los cambios que la vida, la sociedad y la propia naturaleza humana presentan.

Señala Santa Daría (1997) que son muchas las razones por las cuales el sujeto de la educación como el de la filosofía siempre será el ser humano. Entre las premisas que sostienen este argumento, el autor menciona las que propone Paulo Freire en los siguientes términos:

...lo propio del ser humano es enfrentarse con la vida, el mundo y el entorno humano que le sale al encuentro,
...haciéndose cargo de él y no de una manera automática; es afrontar la vida en forma consciente, reflexiva y crítica;
...el saber humano es una actitud y un acto radical de la mente humana que le impulsa conscientemente hacia las cosas y que multiplica las posibilidades de afrontar humanamente sus necesidades;
...la mejor manera que el hombre posee de enfrentar la vida, aunque no ciertamente la única, es la forma racional de hacerlo, incluso para llegar a ser hombre (p. 19).

Distintos autores, entre los que se mencionan desde los clásicos griegos hasta Paulo Freire, consideran a la educación como proceso inherente al de filosofar. Es la educación factor que propicia y fundamenta, en forma cada vez más evidente, la capacidad del ser humano, en toda su expresión, de dar respuesta a las interrogantes que se plantea respecto a” saber acerca de la vida; darle una dirección al mundo y a la vida; y constituir una forma de vida y de vivir” (ob.cit., p. 47)

Diferentes corrientes de la Pedagogía moderna enfatizan estos propósitos, dentro de las cuales se pueden señalar: los principios de la “escuela nueva”, de la “pedagogía activa”, la “pedagogía integral”, el “humanismo pedagógico”, la “educación dialógica”, “el aprendizaje significativo”, entre otras. Desde otra

posición, algunos autores sostienen que no existe pedagogía alguna que sea neutral y no tome posición en relación a los fines de la educación. Se afirma que las corrientes pedagógicas son construcciones teóricas aplicadas a la concepción del hombre y de la sociedad, incluyendo sus aspectos prácticos y tecnológicos.

Con base en esta premisa, se señala que la tarea pedagógica (Köhlberg y Mayer, 1992) consiste en construir respuestas propias a las interrogantes que se plantea el ser humano, tomando como marco de referencia a las diferentes corrientes, para establecer los fines de la educación así como lo que se considere más funcional y acorde a las necesidades que demanda el proceso educativo.

Al respecto, Köhlberg planteó una teoría de la educación centrada en la formación ética del educando, no con la metodología tradicional sino con el descubrimiento por si mismo del “imperativo categórico” como única vía para un auténtico desarrollo moral. Este debe orientar su acción que será válida para si mismo, ubicado el individuo como centro de esta acción, como para la comunidad en tanto factor de ese desarrollo.¹

Conviene aquí recordar lo señalado por Paulo Freire, en cuanto a las actitudes que deben estar presentes en el proceso educativo, las que al tener una esencia filosófica, van a darle una mejor orientación a este proceso (citado en Santa Daría, 1997). Estas actitudes se resumen en las siguientes: a) Una conciencia crítica; b)

¹Lawrence Kohlberg. *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. La obra de Kohlberg se inscribe en una época de crisis de la historia política norteamericana. La década de los sesenta y la mitad de los setenta trajo consigo una serie de cuestionamientos al sistema político, económico y jurídico de los EE.UU. Diversos movimientos de masas reclamaban las reivindicaciones de grupos sociales tradicionalmente marginados, entre ellos: el movimiento por los derechos civiles de la población negra, de la población indígena, los derechos de la mujer y de la población “gay”. Sumados al rechazo por la ocupación y guerra de Vietnam, las protestas estudiantiles contra el reclutamiento obligatorio para esta guerra, el asesinato de líderes de gran relieve como los dos Kennedy, Malcom X y Martín Luther King, el escándalo de Watergate que mostró la corrupción de las esferas de poder y obligó a la renuncia del Presidente de los EE.UU, puso en evidencia la necesidad de asumir la formación ética del educando. Caracas: Vadell Hermanos Editores, 1992. Prólogo.

una actitud de racionalidad ante los problemas de la vida; c) una actitud de ingerencia responsable en los propios problemas, personales o comunitarios; y c) la impaciencia y la vivacidad propias de los estados de estudios, la invención y de reivindicación. (p. 50)

Agrega Santa Daría que “el conjunto de actitudes y los valores que suponen, se refieren a una concepción del mundo que reivindica el valor de la persona humana, de cada persona humana” (p. 51). Se llega así a la convicción de que el sujeto educativo tiene un compromiso consigo mismo que incluye la propia renovación, constante en cuanto al propósito de ser el agente de cambio de sí mismo, de su entorno y del medio social, natural y cultural al que pertenece. Con ello reafirma su condición de sujeto educativo, de sujeto central y protagonista del proceso de educar.

Análogamente a la organización de los procesos educativos, Andrés (1999) refiere que los fundamentos teóricos que los sustentan se pueden agrupar en tres: psicológicos, epistemológicos y metodológicos, los cuales interactúan, es decir se cruzan, integran y complementan. También señala que la investigación educativa debe iniciarse a partir del análisis de la situación objeto de estudio, la cual debe abordarse como un todo integrado por componentes internos y externos.

Este análisis debe realizarse en un marco conceptual que integre los diferentes enfoques teóricos, y considere la viabilidad de sus aportes, los que posteriormente y de acuerdo a sus resultados y pertinencia puedan ser evaluados. La autora añade que las comunidades científicas en los campos educativos y psicológicos, cada vez más manifiestan la necesidad de desarrollar y utilizar estrategias y técnicas innovadoras que se ajusten a los enfoques teóricos actuales.

Se plantea por lo tanto que los diseños curriculares respondan a las actuales tendencias pedagógicas y que se incorpore a la práctica educativa un diseño plural y flexible, dado que la escuela ya no es el único centro de donde emana la transmisión de los conocimientos. La influencia de las nuevas tecnologías de la

información y la comunicación en la relación educativa obliga a revisar la experiencia de educar desde otra mirada, con un enfoque crítico proyectado a la renovación personal y social en un acto de reflexión; dirigido a la transformación que las nuevas realidades de nuestro país y el mundo demandan.

En igual orden de ideas, Ugas (2003) hace énfasis en que los cambios que se manifiesten en el proceso cultural, y por ende en el sujeto pedagógico, serán posibles en cuanto:

Si el proceso educativo toma vías complementarias que permitan la autonomía de los individuos, a partir de un currículo no excluyente y, al unísono, explora las dependencias interculturales para admitir la diversidad. Ante este panorama, el discurso pedagógico tiene que resemantizarse, ya no se trata de enunciar estrategias cognoscitivas para un sujeto trascendental, sino localizar dispositivos mediante los cuales se constituye un nuevo sujeto pedagógico (p. 28)

Se espera que en la búsqueda de las dependencias y de las relaciones interculturales se encuentre el espacio para la diversidad, con lo cual se hace evidente que se está en la responsabilidad de renovar el discurso pedagógico y por consiguiente, desarrollar los mecanismos para conformar “un nuevo sujeto pedagógico”²

Al respecto, cabe señalar que este nuevo sujeto tendrá la oportunidad de alcanzar su pleno desarrollo en la medida que se haga énfasis en la capacidad del alumno para establecer un diálogo auténtico que supere las formas de relación tradicionales, en una educación centrada en el estudiante desde aprendizajes cónsonos con la realidad, en la certeza de que ellos van a contribuir al descubrimiento de sus capacidades y talentos; todo ello orientado al desarrollo

²Gabriel Ugas Fermín. *Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo*. “Cada época ha tenido su concepción de “sujeto educado”, el cual se constituye acorde con las condiciones de posibilidad introyectadas por la racionalidad dominante que inducen a admitir como normal las pautas de relación y representaciones que en cada época caracterizan y generan una cultura” San Cristóbal: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos, 2003.

personal y colectivo, al despertar de la conciencia ciudadana, al sentido de servicio social y comunitario, teniendo como objetivo la transformación del ser humano y del sujeto pedagógico.

Es oportuno recordar que las ideas de Simón Rodríguez en relación a la importancia de la educación enfatizaron, entre otras, que: “En el sistema republicano la autoridad se forma en la Educación porque Educar es CREAR VOLUNTADES”. Ideas que son clave en la pedagogía robinsoniana, las que se resumen en que la educación modela, enseña a ser republicanos y enseña también a poner en ejercicio la voluntad, proceso en el que el ser humano evidencia la fuerza moral que esta voluntad requiere; y así: “la fuerza de la Autoridad republicana es puramente moral”. Tal relevancia tiene y ha tenido la educación para la formación del sujeto educativo, que ha estado presente en el pensamiento de nuestros más destacados pensadores, pedagogos e ideólogos. Sólo la convicción de que este es el camino para recorrer y plantearse como meta por los educadores, hará posible los cambios que la sociedad reclama.

En relación a las metas de la educación como instrumento de formación y cambio social, Yegres Mago (2007) señala que:

La educación debe preparar al individuo para vivir humanamente. Los valores influyen en la realización personal, en la formación de actitudes positivas para una vida digna basada en la convivencia libre, democrática, solidaria y participativa. La acción formativa de la educación no puede ser de otra manera si no integral, que desarrolle todas las potencialidades de la persona (p. 195).

En cualquier proyecto educativo, afirmamos, debe estar presente el tema de los valores; en la redimensión del discurso pedagógico en que el sujeto es libre y responsable de sus acciones. Ambos valores, responsabilidad y libertad, se constituyen en valores universales (ob. cit.) que debemos atender porque ayudan, en gran medida, a determinar el compromiso personal y existencial de cada ser humano en la búsqueda de su progreso personal y social, de superación constante,

a los fines de formar sujetos autónomos, críticos y capaces de relacionarse con los demás en sana convivencia y democracia. Se pretende que, al educar en valores, la tarea pedagógica trascienda los ámbitos tradicionales. Al respecto, Corros (s/f) afirma que:

Entre los retos que la pedagogía aborda con más interés y esperanza en este nuevo milenio se encuentra el de educar en valores y aprender a valorar. La sociedad en que vivimos reclama una atención pedagógica y social en cuestiones que trascienden los objetivos clásicamente instructivos de la sociedad industrial...

Será tarea y responsabilidad de quienes orientan los cambios curriculares el incorporar los espacios de reflexión y autodeterminación con respecto a los valores que queremos para nuestro tiempo, en sociedades con profundas crisis, con carencias de todo orden, que exigen y reclaman mejores opciones de vida para sí mismos y para sus descendientes. Es positivo pensar que “Los valores ayudan al hombre y a la humanidad a encontrar más fácilmente la felicidad. A veces cuesta vivirlos, pero mientras mejor se viven más feliz se es y más felices hacemos a los que nos rodean” (ob. cit.).

Al considerar que el sujeto pedagógico es autónomo, Ugas (2003) reclama una superación del discurso pedagógico que incorpore nuevos espacios de comunicación, que relacionen lo práctico con lo teórico; que el agente del conocimiento sea el destinatario que está en capacidad de crear e interpretar los hechos y de construir su propio conocimiento y por ende su cultura.

La transformación del “discurso pedagógico tradicional” (Ugas, 2003) implica y exige que los protagonistas del proceso educativo den un vuelco total a las prácticas, estrategias y contenidos del pensum académico. Que estén abiertos al cambio, a compartir experiencias, vivencias, proyectos y soluciones a la problemática del conocimiento y los valores respecto a la permanencia de éstos y al relativismo e incertidumbre que prevalecen en la sociedad actual.

Estos aspectos relacionados con las necesidades que presenta el educando, plantean la exigencia de diseñar y elaborar programas dirigidos a analizar, discutir y reflexionar acerca del ser humano, desde una visión integral, integradora y dispuesta a abordar estos cambios de acuerdo a sus características y capacidades. Así lo señala el maestro Prieto Figueroa (2006):

La Educación democrática encuentra una medida educativa para cada capacidad y la sociedad tiene interés en formar de cada educando un hombre útil. Capaz de escoger entre los múltiples valores de una sociedad móvil, en proceso de cambios, sus propios valores (252)

El maestro Prieto Figueroa (2007) propone, además, una educación para el futuro, una educación para el cambio debido a que el hombre cambia de acuerdo a las condiciones que se le presentan en su existencia. La educación debe seguir en la dirección y el ritmo que le indican los cambios que en esa sociedad se generan. Por lo tanto, la misión de la educación es la preparación de las nuevas generaciones para formarse, crecer y vivir en un mundo en continuos y acelerados cambios³.

Como reflexión, desde nuestra realidad como educadores, cabe señalar que tanto el docente como el sistema que lo determina no han sido ni están preparados para asumir los cambios que exigen los nuevos retos de los nuevos tiempos. Es deber y función de los líderes señalar el rumbo de las acciones que sean las más convenientes, incluso prever y anticiparse a los acontecimientos que se presentan muchas veces en forma imprevista.

³ Luís Beltrán Prieto Figueroa. *El Concepto del Líder, El Maestro como Líder*. “La formación del hombre contemporáneo en sociedades como las nuestras debe estar orientada a hacer del desarrollo económico, político y social no una estrategia para enriquecimiento de un sector de la población, sino una función esencial que hace de la creación de riquezas oportunidad para llevar al máximum el bienestar de los hombres, que mediante la distribución de los productos del desarrollo alcanzan su plenitud” Colección Ediciones Especiales No 4. Caracas: Fondo Editorial Ipasme, 2007.

Por lo tanto, de este líder se espera: “no sólo el destino final de las tareas, sino la orientación y eficiencia que los encargados de realizarlas están llamados a cumplir, se multiplican sus responsabilidades y sus capacidades han de ser cada día mayores y más afinadas” (ob.cit., 69). A lo anterior agrega que la formación de estos líderes necesita de nuevos conceptos de educación, de tal manera que pongan sus conocimientos de todo orden al servicio del bienestar y de una mejor calidad de vida de todos los hombres. Estos líderes, cualesquiera sea su rol en la sociedad: político, social, económico, técnico o científico, serán responsables del porvenir en la era posindustrial.

La realidad social que se le presenta al hombre actual, donde los desajustes sociales, económicos, políticos, culturales y la inversión y distorsión de los valores son cada vez más permanentes, hace necesario repensar la búsqueda de alternativas que orienten el proceso educativo y le den al sujeto la posibilidad de crear un nuevo sistema de valores acorde con el propósito de humanizar la educación.

El desarrollo de valores puede y debe contribuir a crear conciencia, a buscar soluciones que garanticen una vida en común más acorde con los principios de justicia, libertad, igualdad y honestidad. Los valores reflejan los cambios sociales, son parte de la realidad socio-cultural; pueden por lo tanto dinamizar el proceso educativo hacia los logros del progreso, bienestar y superación personal, familiar y social.

Se espera que el estudio y conocimiento de la realidad nuestra, como venezolanos y latinoamericanos, haga posible la toma de conciencia ciudadana para que a partir de nuestra propia historia podamos enfrentar los retos que la educación demanda; esto planteado en forma creativa, con pertinencia social y sentido de pertenencia, podrá hacer realidad la afirmación de Pablo Freire que: “no hay educación de la liberación sin transformación social”.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, M. (1999) Panorámica de algunos enfoques teóricos de la psicología en el siglo XX, con trascendencia en el ámbito educativo. *Revista de Investigación*, 45, 11-39.
- Corros, P. (s/f) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Trabajo no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1992) *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Piaget, J. (1977) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella
- Prieto Figueroa, L.B. (2006) *Principios Generales de la Educación*. (2ª ed.) Caracas: IESALC-UNESCO/Fondo Editorial IPASME
- Prieto Figueroa, L.B. (2007) *El concepto del líder, el maestro como líder*. Colección EDICIONES ESPECIALES No 4. Caracas: Fondo Editorial IPASME
- Santa Daría, F. (1997) *Introducción a la Filosofía (Dimensión Pedagógica)* Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ugas, G. (2003) *La cuestión educativa en la perspectiva sociocultural*. San Cristóbal: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- Ugas, G. (2003) *Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo*. San Cristóbal: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- Yegres Mago, A. (2002) Dos Estudios Epistemológicos Contemporáneos: Bachelard y Popper. *Tiempo y Espacio*, 19 (37), 99-123.
- Yegres Mago, A. (2004) Fundamentos morales de la Modernidad. *Gaceta de Pedagogía* 31, 13-58.
- Yegres Mago, A. (2007) *Ética, Política y Educación*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

FENOMENOLOGÍA – HERMENEÚTICA EN PAUL RICOEUR. UNA INTEGRACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LO REAL

Guido E. Méndez A.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión bibliográfica respecto a la articulación de la fenomenología y la hermenéutica como metodologías integradas para el abordaje de lo real. Se basa en la perspectiva de Paul Ricoeur, uno de los hermeneutas más importantes del siglo XX, en el marco del paradigma postpositivista y la metodología clásica cualitativa. En el mismo, en primer lugar, se realiza una aproximación a las razones del surgimiento del paradigma cualitativo de investigación en la evolución de la ciencia entre los siglos XX y XXI; y en segundo lugar, una aproximación conceptual a la hermenéutica como interpretación de los fenómenos y a la fenomenología como comprensión hermenéutica, ambas en el marco de la metodología cualitativa clásica. De igual modo, se realiza una aproximación conceptual a la combinación de ambas metodologías bajo el enfoque de Ricoeur, en la idea de constituir una fenomenología hermenéutica integrada para el abordaje de los fenómenos humanos y sociales. “Ser en el mundo interpretándose, ser haciendo interpretación e interpretación haciéndose ser” Moreno (2000).

Palabras clave: metodología cualitativa, fenomenología, hermenéutica, paradigma postpositivista, fenómenos humanos y sociales.

THE PHENOMENOLOGY AND THE HERMENEUTIC IN PAUL RICOEUR, LIKE INTEGRATED METHODOLOGIES

ABSTRACT

This work presents/displays a bibliographical revision, with respect to the methodology reaches of the Joint of the phenomenology and the hermeneutic, like integrated methodologies in the Paul Ricoeur perspective, within the framework of the post-positivism paradigm and the qualitative classic methodology. In he himself, in the first place, an approach to the reasons of the sprouting of the qualitative paradigm of investigation in evolving secondly of science between centuries XX and XXI; and a second place, a conceptual approach to the hermeneutic like interpretation of the phenomena and to the phenomenological like hermeneutic

understanding is made, both within the framework of the classic qualitative methodology. Equally, a conceptual approach to the potential integration of both methodologies in the Ricoeur approach is made, in the idea of an integrated hermeneutic phenomenology for the boarding of the human and social phenomena, in all its interpretative potential. "To be in the world interpreting itself, to make interpretation and becoming be" Moreno (2000).

Key words: qualitative methodology, phenomenology, hermeneutics, postpositivism paradigm, human and social phenomenon.

INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo XX, luego de intensos debates en sectores intelectuales relacionados con la episteme científica, producidos desde las postrimerías del siglo XIX, y ante el evidenciado agotamiento del llamado modelo positivista de la ciencia (reduccionista, atómico, cartesiano) fundamentado en la visión hipotético – deductiva de la realidad, surge con mucha fuerza la idea de lograr una comprensión más profunda y asertiva de los fenómenos sociales. Se centra la atención en la propuesta cualitativa de investigación con sus respectivos métodos de comprensión del mundo, los cuales habían estado en segundo plano debido a la hegemonía del paradigma positivista, considerándolos como renovadas y mejores maneras de abordar la realidad para el estudio de lo humano y lo social.

Algunos de estos métodos no eran tan novedosos. Sin embargo, esto no fue obstáculo para que, producto del conocimiento acumulado al respecto y de interacciones dialécticas, se fortalecieran y surgieran metodologías como la hermenéutica, la etnografía, la fenomenología, las historias de vida, el interaccionismo simbólico, los estudios de casos, etc. Estas, con el tiempo, se consolidarían y, en algunos casos, se combinarían o integrarían para conformar visiones más reales y aproximadas a los fenómenos sociales y humanos, para, de esta manera, hacerlos más comprensibles e inteligibles en el marco de una

realidad tremendamente compleja, cambiante, diversa y vertiginosa; como se ha evidenciado en el devenir del resto del siglo XX y los albores del XXI.

De este modo, considerando que la hermenéutica y la fenomenología fueron, a decir de Sandín-Esteban (2004), las corrientes de pensamiento más influyentes y de mayor impacto durante el siglo XX, por sus aportes en disciplinas como la historia, la sociología, la psicología, la antropología, etc., surge la idea, para algunos autores como Ricoeur, de fusionarlas como un mejor y potencialmente más completo abordaje de la realidad social, constituyéndose en una nueva metodología, denominada la fenomenología–hermenéutica, con rasgos particulares de aplicación en lo metodológico, epistemológico y ontológico.

Así, el objetivo fundamental de la presente investigación es explorar y aproximarnos sin mayores pretensiones, en primer lugar, a la fenomenología y a la hermenéutica como metodologías independientes de indagación y, en segundo lugar, acercarnos a sus postulados como enfoque integrado para el abordaje de lo real bajo la perspectiva de Paul Ricoeur.

Razones del resurgimiento del paradigma cualitativo de investigación

Con el auge de la ciencia positivista imperante durante casi tres siglos (posterior a la aparición del racionalismo), es aproximadamente hacia los años cuarenta del siglo pasado cuando en diversos escenarios intelectuales comenzó a replantearse la concepción de una nueva visión y estudio de los hechos sociales, que a través de una metodología más consustanciada con el hombre superara la visión única e insuficiente del mundo y diera mejores respuestas para el abordaje

de estos fenómenos, especialmente para el estudio de fenómenos sociales complejos.¹

Para Martínez (2002):

...algunos intelectuales coincidieron al señalar que la era moderna había terminado y que (...) (Vivíamos) (...) una etapa de transmisión hacia un estadio superior. La ciencia convencional (racional – positivista), había llegado a una fase Terminal, la complejidad de la realidad actual requeriría el estudio interdisciplinario (...) y de nuevos paradigmas para ser explicada...esta nueva ciencia, comenzó a gestarse en las postrimerías del siglo XIX y se desarrolló con plenitud en las décadas de los 50 y los 60 del siglo XX (...) generándose la corriente *postpositivista*, que subraya la importancia del sujeto...y reconoce el sistema de interrelación de los fenómenos... (p. 6-7)

De esta manera, en este marco espacio – temporal, comenzó a gestarse la posibilidad, a través de intensas discusiones onto–epistémicas, de usar otras metodologías de aproximación a los entornos reales desde el punto de vista humano – social, es decir, las metodologías de abordaje cualitativo.

Para Yegres-Mago (2007):

...esta tendencia (la cualitativa) (...) comienza a ganar terreno en el ámbito social por el carácter abierto de su contenido (...) (considerando) (...) a la par que la estructura social, no es una yuxtaposición de elementos. Su naturaleza es algo más compleja, por su coherencia y dinamisismos internos, por lo que su realidad no puede ser estudiada adecuadamente desde el enfoque cuantitativo

¹ Desde la antigüedad y a lo largo de la historia, el ser humano, en su proceso civilizatorio, ha establecido tres vías básicas de comprensión, construcción y aproximación al mundo: el arte, la religión y el método científico, éste último de más reciente data. Estas tres vías de construcción de conocimientos han constituido la cosmovisión del mundo del hombre de acuerdo a las diferentes épocas. A partir del surgimiento del paradigma positivista y del denominado método científico, expresiones del pensamiento moderno han derivado en un orbe atomizado, hiper-especializado, que ha descuidado visiones consustanciadas con el equilibrio sustentable, la ecología y la visión humanista del mundo. De este punto de vista, las nuevas construcciones sociales derivadas de las metodologías cualitativas de investigación proponen un enfoque de la ciencia mucho más humanista y ecológico.

tradicional. La metodología positivista-cuantitativa, en la que las matemáticas y las estadísticas constituyen su fundamento, resultará inapropiada metodológicamente para abordar todas las regularidades que emergen de la vida social.” (p.6)

Lo anterior tiene su razón de ser, como señala Kuhn (1962), a cuando un enfoque o paradigma, desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico, se hace insuficiente para dar respuestas efectivas a las realidades y problemáticas. Los científicos, en la consciencia de la falibilidad de la ciencia y de su continuo evolucionar, buscan, a través del consenso científico, nuevas maneras que resuelvan las necesidades que para ese momento histórico del orden civilizatorio estén presente en la colectividad humana. Todo esto con mayor razón en nuestro tiempo, en el marco de un mundo altamente diverso. El abordaje y comprensión del mundo presente pasa por entender, comprender e interpretar la realidad con enfoques renovados. Explicar el mundo, comprenderlo en los términos de la dinámica social que vivimos, implicaría el acercarnos a lo real de manera más integrada y flexible, dando por sentado que la verdad única es imposible y que solo podemos acercarnos a tener una parte de la verdad, que es a su vez es contextual y temporal, que debe ser buscada enfatizando y posibilitando innovaciones metodológicas cada vez más adaptadas al momento.²

En este marco de referencia tiene total coherencia el planteamiento de indagar la realidad social bajo una metodología cualitativa. Resurge entonces la visión de la investigación cualitativa y sus métodos de búsqueda, los cuales abordan la realidad desde un punto de vista más integral, holístico y humano.

Para Rusque (2003), la investigación cualitativa es una interacción constante en procura de una comprensión profunda de los problemas prácticos

² En este marco, de necesidad de comprensión del mundo, emergen las metodologías cualitativas de investigación, con el fin de tratar de entender de una manera más diáfana, profunda e integrada lo humano como expresión de lo social y lo social como expresión de lo humano, en perenne y sistemática construcción.

de los grupos humanos y el desarrollo de estrategias para mejorarlos. Hacer aportes que van más allá de una estadística, de una cifra, de un número.

De igual manera, Pérez Serrano, G (2001) señala que la investigación cualitativa:

...es un tipo de investigación que permite tener una visión más adecuada, clara, dinámica, global y aproximada de la realidad social...que procura interpretar la acción social, develar su significado, intentando incorporar de los participantes estrictamente lo que dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones... y de igual manera es también un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación... (p. 28-29)

Por su parte, Sandín- Esteban (op.cit) plantea que la investigación cualitativa:

...es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, para lograr la transformación de prácticas en escenarios socio - educativos...hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de de conocimientos. (p.123)

Efectivamente, el ser humano y la vida social no pueden reducirse a un número o una fría estadística. Lo que implica para el investigador de estos tiempos una reflexión metodológica mucho más profunda, combinada e integradora de todos los posibles métodos que, hasta el momento, el conocimiento científico ha sistematizado.

Como podemos notar, este debate en el mundo académico, acerca de los paradigmas y metodología de investigación, tiene largo tiempo y parece superarse en la medida en que, por su propia concepción, los postulados científicos sigan renovándose y buscando nuevas maneras de indagar y ahondar en las realidades sociales, en lo que pudiera expresarse como una espiral infinita del conocimiento humano.

Por lo tanto, conocer los marcos de referencia actuales y profundizar la diversidad de metodologías cualitativas, resulta fundamental a fin de dar

respuestas acertadas a los problemas de investigación del momento presente. A este respecto, esta visión de ciencia, plantea establecer relaciones cada vez más cercanas entre el macro y micro cosmos, así como entre el pensamiento de sistemas, la cibernética y lo comunicacional.

Por esto, la investigación de hoy, debe procurar asentar una visión metodológica más original y global de los entornos y sistemas sociales para así abordar con éxito las realidades complejas que emergen día a día. Esto puede potenciarse con el estudio, profundización, mejoramiento, mixtura o fusión de algunos métodos cualitativos de especial influencia durante los tiempos más recientes en la investigación humanista y social, como es el caso de la fenomenología y la hermenéutica.

La Hermenéutica como interpretación de los fenómenos

El término hermenéutica deriva del griego "*hermeneuien*" que significa informar, expresar, hablar, explicar o traducir un pensamiento en un mensaje o un texto. Etimológicamente, el concepto de hermenéutica se remonta a la simbología que rodea a la figura del dios griego Hermes, hijo de Zeus y Maya, encargado de mediar entre los dioses o entre éstos y los hombres. Dios de la elocuencia, protector de los viajeros y del comercio, Hermes no sólo era el mensajero de Zeus. También se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran tanto comprendidas como convenientemente acatadas. Así que, en un primer momento, hermenéutica significa expresión de un pensamiento. Posteriormente, Platón amplió el significado a la de explicación o interpretación de un pensamiento. Luego, el término fue utilizado también en el marco de la filología, la ciencia jurídica y la exégesis sagrada, es decir, el arte de interpretar las Sagradas Escrituras, convirtiéndose, con el paso del tiempo, en un poderoso instrumento de mediación para abordar los fenómenos. La hermenéutica se plantea la interpretación de los hechos o fenómenos por parte del investigador, procurando

hacerse una idea propia acerca de los mismos, siempre enmarcados espacio-temporalmente.

Para Yegres-Mago (op.cit), la hermenéutica hace el papel de mediadora entre el sujeto y el objeto de estudio. Supone interpretar los fenómenos, desde su propio contexto de acción, desde su particular tiempo histórico en el que tiene lugar (contexto epocal), para entender mejor la realidad de la cual se trate.

Schleiermacher, en los inicios del siglo XIX, introduce la idea del círculo hermenéutico, frase acuñada por Gadamer. Sin embargo, es pertinente acotar que Flacius Illiricus, entre 1567 y 1570, propuso la pre – comprensión de un texto para entenderlo en su conjunto, siendo ésta una anticipación de lo que sería el denominado círculo hermenéutico, concepto desarrollado más adelante por otros autores como Dilthey (1951), el cual, en su propuesta vinculada a una psicología descriptiva y analítica, establece que la interpretación es un movimiento del pensamiento humano que va del todo a las partes y de las partes al todo, en procura de la comprensión de un fenómeno determinado y constituyendo un posible círculo virtuoso para su interpretación. Luego fue trabajado por Heidegger, con el cual la concepción de círculo hermenéutico tendrá su punto culminante en su obra “Ser y tiempo” (1963), en la cual expresa que el círculo hermenéutico es la ley fundamental de la intelección que pertenece a los dominios esenciales de la existencia y se fundamenta en un proceso continuo de comprensión e interpretación circular.

De este modo, la hermenéutica, como técnica de interpretación de información, se dedica a develar, dar sentido e interpretar los hechos, analizando la verdad del ser en cualquier contexto, tomando como elemento fundamental el lenguaje, considerado por Heidegger como la casa del ser. En la idea que todo conocimiento humano es inconcluso e inacabado.

Kockelmans, citado por Martínez (2005), expresa que el enfoque hermenéutico da libertad al investigador ya que permite seguir el curso natural del modo humano de comprender, así como el proceso en que las personas corrientes buscan el sentido de los fenómenos del mundo que les rodea. Para el mismo autor, la comprensión es la fusión de dos perspectivas, la del fenómeno como tal y la del intérprete, en la búsqueda de una intersubjetividad válida para personas que comparten el mismo mundo en un momento históricamente determinado. Todo esto nos plantea una aproximación abierta al fenómeno de estudio, buscando el sentido y las oportunidades de explicación del mismo en un marco interpretativo.

Así mismo, para Ricoeur (1975a), la hermenéutica es una "filosofía reflexiva" que ha de dar cuenta del conflicto entre las diferentes interpretaciones de los símbolos del lenguaje. Se trata del arte (téchme) de comprender correctamente la palabra en el texto (Yegres-Mago, ob.cit).

Por lo tanto, el hermeneuta sería aquel que se dedica a interpretar y desvelar el sentido de los mensajes, haciendo que su comprensión sea posible y favoreciendo una adecuada transmisión de los contenidos probables de un fenómeno o idea.

La fenomenología como comprensión hermenéutica

El término fenomenología, para algunos autores, puede ubicarse por primera vez en la obra de Lambert, quien vivió entre los años 1728-1777. Sin embargo, es Edmund Husserl³, eminente filósofo contemporáneo, quien le da forma a la fenomenología como filosofía, enfoque y método para el abordaje de diferentes fenómenos, partiendo, a decir de Rusque (op.cit), de la realidad concreta a su

³ Edmund Husserl (1859-1938). Filósofo y Matemático alemán, creador de la fenomenología como ampliación de la Filosofía en la búsqueda de comprensión del mundo. Sus aportes son objeto de debates y discusión a nivel de todo el orbe, en donde se analizan sus propuestas vinculadas a la comprensión de los fenómenos humano – sociales desde el punto de vista de su esencia.

reconstrucción y permitiendo que la inteligibilidad haga posible explicitar su esencia. Por ello, la fenomenología se basa en lo vivido, en lo real, lo interno, en el marco de un discurso intuitivo para alcanzar la meta de explicitar el sentido oculto y la esencia de los fenómenos.

Para Yegres-Mago (ibidem), la fenomenología es una parte de la filosofía, que tiene también su aplicación como metodología de indagación cualitativa, la cual centra su acción en la descripción y análisis de los contenidos de la consciencia.

Por su parte, para Husserl (1962), fundador de la fenomenología, esta es "...el estudio vivencial de la realidad, estudiando el fenómeno a objeto de comprenderlo, descubriendo su esencia, su naturaleza, tal y como es experimentado" (p.10). Lo cual constituye, desde este punto de vista, una aproximación vital de acercamiento al fenómeno con el fin de comprenderlo a partir de su naturaleza esencial. Esta afirmación de Husserl plantea que el centro de la fenomenología radica en el estudio de las estructuras esenciales de los fenómenos, vinculándolos a vivencias, experiencias u objetos en donde lo intencional juega un papel protagónico.

La fenomenología, permite ver el fenómeno tal y cómo se muestra, sin cortapisas, a objeto que exprese su verdadera esencia. Esta reúne, desde el punto de vista de sus fundamentos teóricos principales, un conjunto de elementos que hacen que el proceso de aproximación al fenómeno de estudio se realice de una forma libre, lo cual resulta altamente productivo para el investigador.

Desde su perspectiva ontológica, la fenomenología se centra en la descripción y el análisis de los llamados contenidos de la consciencia, procurando ahondar en realidades cuyas esencias depende del modo en que son vividas, en un contexto espacio-temporal, y percibidas por el sujeto, convirtiéndose esta percepción en una realidad interna, personal, única y propia de cada ser humano, realidad que el investigador intenta encontrar.

Cada sujeto percibe los fenómenos de manera distinta, focalizándose y enfatizando en ciertos aspectos de sus experiencias, por esto la fenomenología, se constituye metodológicamente en un estudio vivencial de la interioridad personal del sujeto, percibida en su interacción con la realidad.

Su premisa fundamental, el estudiar el fenómeno tal y como es en sí, se constituye en el llamado a retornar a las cosas mismas, en la búsqueda, a través de los sujetos y de su experiencia vital, de una comprensión del mundo mucho más real, procurando no tanto describir, sino más bien descubrir y comprender la esencia de lo que está en juego en ese particular proceso investigativo. Es decir, determinar el “Ser en el mundo” o el “Mundo de vida”. Explorar al ser y al mundo en el lugar donde están y suceden las cosas con el fin de aproximarse a ellos de un modo más consustanciado y, por lo tanto, más permeable y pertinente.

El aporte de la fenomenología a la filosofía general puede ser considerado como vital y renovador debido a que ha permitido el replanteamiento, innovación y enriquecimiento de diversos temas de investigación que la filosofía había tomado hasta desarrollarlos ampliamente al término de su agotamiento epistemológico.

La fenomenología – hermenéutica, una integración para el abordaje de lo real

Aunque es obvio que al aproximarnos a cualquier tipo de indagación humana o social utilizamos, de una manera u otra, principios hermenéuticos, algunos autores como Paul Ricoeur⁴ plantean la integración de los principios de la fenomenología y la hermenéutica, creando un nuevo enfoque que permita una

⁴ Paul Ricoeur (1913-2005). Filósofo y antropólogo de nacionalidad francesa, uno de los hermeneutas más importantes del siglo XX, autor de una prolífica obra vinculada al tema de la hermenéutica y sus relaciones con las dimensiones de la vida en áreas como historia y ficción, texto y narrativa, estructuralismo y psicoanálisis entre otros.

nueva puerta entrada al conocimiento. Esto resulta posible porque, tanto la hermenéutica como la fenomenología, integran, en si mismas, diversas corrientes metodológicas cualitativas afines y plantean una especial y particular sintonía desde el punto de vista ontológico y epistemológico que permite su integración para el abordaje de lo real.

En la perspectiva de Ricoeur (1975b), la hermenéutica presupone a la fenomenología y a su vez la fenomenología presupone a la hermenéutica. Igualmente podemos decir que la fenomenología–hermenéutica es un enfoque interpretativo–ontológico, que plantea simultáneamente el existir, el ser y el estar en el mundo, expresándose a través del lenguaje.

Ricoeur es considerado el pionero y propulsor de la fenomenología hermenéutica. Plantea una estrecha conexión metodológica entre el volver a las cosas y la comprensión de los hechos, lo cual supone una vinculación estrecha entre fenomenología y hermenéutica. La idea es que la fenomenología y la hermenéutica determinen el evento en todo su conjunto, desenvolvimiento y expresión.

Para Moreno (op.cit):

...Ricoeur sin discusión es el gran mediador, el conciliador por antonomasia, el gran sabio fenomenólogo y hermeneuta de finales del siglos XX, que ha sabido situar cada tendencia y a cada filósofo en un lugar justo...ha demostrado con su fenomenología hermenéutica, en qué medida y proporción, indudablemente ya no hegelianas, la paciencia del concepto tiene aun futuro...trabajo de árbitro y mediación...ha sido el gran artífice del encuentro entre la fenomenología y la hermenéutica, dando un nuevo sentido a la misma filosofía. Esta relación recorre casi todas las fases de su obra hermenéutica del sí mismo, en si mismo, constituyéndose en campo de mediación y filosofía, representando un intento de sistematicidad sin síntesis final, como todo conocimiento, post Hegel, asumiendo los riesgos de un pensamiento fragmentario reunido por hilos conductores, que enlaza descripción e interpretación, participando y

distanciándose a la vez del fenómeno, en una postura anticartesiana, lo cual es fundamental para la hermenéutica.” (p. 165-167)

En este orden de ideas, para Ricoeur, el enfoque fenomenológico puede encajarse perfectamente junto con el método de análisis interpretativo hermenéutico. La combinación de ambos marcos de investigación plantea, para los investigadores de la realidad social, una bidimensionalidad de gran importancia, ya que maneja de manera integrativa el estudio del fenómeno como elemento particular, así como la interpretación espacio-temporal requerida para su comprensión, considerando de antemano que ningún conocimiento es absoluto o permanente en el contexto de la realidad humana.

Para Ricoeur (2001), “toda fenomenología es una explicitación en la evidencia y una evidencia de la explicitación. La experiencia fenomenológica es una evidencia que se explicita, una explicitación que despliega una evidencia. En este sentido, la fenomenología solo puede llevarse a cabo como hermenéutica”. Para lo cual resulta necesario insertar la hermenéutica en la fenomenología y, de este modo, combinar el abordaje y la interpretación en el marco de la intersubjetividad. La hermenéutica será la conciencia vigilante acerca de la búsqueda del sentido de las cosas. De igual modo, para el autor (op.cit), existen diversos elementos, desde una perspectiva histórica, que coinciden en vincular la fenomenología y la hermenéutica a través de las interacciones entre la entidad, el ser y la realidad. En este mismo orden de ideas, la fenomenología hermenéutica, bajo el enfoque de Ricoeur, sería por esencia interpretativa y pretendería liberar a la fenomenología de su rigidez explicativa, utilizando la mediación hermenéutica para el conocimiento e interpretación fenomenológica, a través de lo que pudiera llamarse la auto y co - interpretación.

Dialéctica explicar interpretar

Desde este punto de vista, la relación histórica entre la fenomenología y la hermenéutica circunscribe la idea de que para comprender una realidad

determinada es importante generar un diálogo, una dialéctica entre lo que constituye explicar e interpretar. Resulta imposible no acudir a una para comprender a la otra, pero a su vez, ambas están integradas de por sí en los discursos vinculados al pensamiento, la palabra y la acción, generando y permitiendo, a través de éste diálogo, un continuo explicar que pasa por la interpretación y una continua interpretación que pasa por explicar.

De este modo, la hermenéutica irrumpe en el ideal de científicidad de la fenomenología para enriquecerla, contraponiéndose y complementando al postulado fenomenológico de solamente “tomar lo que se da y como se da”, lo cual a estos efectos, resultaría insuficiente y se constituiría en una de las críticas de la primera a la fenomenología.

Por lo tanto, la fenomenología - hermenéutica, pretende dar nuevos horizontes, renovadas reflexiones y comprensiones, considerando que la aproximación rígida y completa al fenómeno es imposible. La fenomenología hermenéutica no se propone la reducción eidética del fenómeno, sino su integración con el contexto temporal–espacial, utilizando para ello signos, símbolos, lenguaje, lingüística y polisemia.

Resumiendo su postulado fundamental, se podría decir:

*Ser en el mundo interpretándose, ser haciendo interpretación e
interpretación haciéndose ser.*

De esta manera, la Fenomenología-hermenéutica se constituye en una reflexión interpretativa de carácter cultural. Más que comprender, buscaría contextualizar espacial y temporalmente al fenómeno para entenderlo mejor, procurando a su vez la lucidez hermenéutica.

Por esto, para alcanzar el nivel hermenéutico de la reflexión fenomenológica, se debe reconocer la autointerpretación como respuesta, es decir, no solo explicar el mundo sino el ser en el mundo. Entendiendo que para comprender se requiere, a la vez, de apropiación y distanciamiento. Esto es, encuentro entre libertad y alteridad, libertad y existencia, mediación. Necesitamos ser apartados de nosotros mismos, desalojados del centro, para saber el significado exacto de la frase pienso – existo, existo – pienso (Moreno, *ibidem*), ampliando de este modo su significado en el contexto y en la aproximación fenomenológica integrada a los hechos del mundo real.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la evolución histórica del conocimiento, producto del progreso civilizatorio y las comprensiones acerca del mundo, tanto los paradigmas y perspectivas, así como los enfoques metodológicos de abordaje de lo real, han sufrido cambios continuos en el marco de los procesos de adaptación y reacomodación desde el punto de vista ontológico y epistemológico, con vinculación directa a las miradas, maneras y metodologías de abordaje de lo humano-social. De este punto de vista, en este devenir, resurge la hermenéutica como interpretación de los fenómenos y emerge la fenomenología como comprensión hermenéutica, para luego fundirse en expresiones metodológicas de importante alcance, en la idea de comprender los fenómenos e interpretar los hechos imbricados, bajo una perspectiva integrada y profunda.

De esta manera, en el cambiante y vertiginoso mundo de hoy y como resultado del aporte de Ricoeur, la fenomenología hermenéutica se presenta como un enfoque particular de potencial extrapolación a toda investigación humana y social. La misma constituye una contribución que potencia el sentido de la filosofía y sus posibles alcances prácticos en la investigación. Además, no se descarta su expansión paulatina a todas las áreas de indagación cualitativa del saber, para tal

vez regresar al ideal filosófico de totalidad, es decir, de comprensión de la realidad a partir de la definición etimológica de filosofía como amor por la sabiduría.

REFERENCIAS

- Dilthey, Wiliam. (1951). Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica. Obras Completas. Tomo VI. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martín. (1951). *Ser y tiempo*. Tomos I y II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, Hedmund. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Tomás. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, Miguel. (2005). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, Miguel. (2004). *Comportamiento humano: nuevos métodos de Investigación*. México: Trillas.
- Martínez, Miguel. (2002). *La nueva Ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Moreno, Cesar. (2000). *Fenomenología y Filosofía existencial: Enclaves Fundamentales*. Volumen I. España: Editorial Síntesis.
- Moreno, Cesar. (2000). *Fenomenología y Filosofía existencial: Entusiasmos y Disidencias*. Volumen II. España: Editorial Síntesis.
- Pérez-Serrano, Gloria. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación Social y animación sociocultural*. Madrid: Nancea.
- Ricoeur, Paul. (1975a). *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos aires: Megalópolis.
- Ricoeur, Paul. (1975b). *Fenomenología y hermenéutica*. En horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Aranzueque, G – Compilador.

Ricoeur, Paul. (2001). *Del texto a la acción*. Ensayos de Hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica.

Rusque, Ana María. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos-Editores.

Sandín-Esteban, María. (2004). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Yegres-Mago, Alberto. (2007). *La Investigación Cualitativa en el ámbito de las Ciencias Sociales*. Caracas: Material de estudio de asignatura de Métodos de estudios Avanzados de Investigación Cualitativa. No publicado.

DESDE EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE

Ronald J. Feo Mora.
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente reporte de investigación posee como propósito fundamental manifestar las aseveraciones emergentes de la concreción de dos categorías consideradas en la actualidad, como esenciales para la carrera docente, ellas son: (a) Aprendizaje Estratégico; y (b) Formación Docente. Dichas categorías emergen de la construcción teórica doctoral del autor denominado Modelo Teórico para La Formación Docente, centrado en el Aprendizaje Estratégico consumada en la línea formación docente del Instituto Pedagógico de Caracas. La metodología empleada en dicha tesis fue el análisis cualitativo de la información recabada a través de entrevistas en profundidad a 3 profesores y 3 estudiantes de la carrera, bajo la guía de un enfoque fenomenológico para su interpretación; igualmente, se emplearon las aseveraciones teóricas referenciales provenientes de Fernández (2010), Monereo (2010), De Zubiría (2006 a) y De Lella (1999). Los hallazgos concluyentes permiten afirmar que la Formación Docente desde el Aprendizaje Estratégico debe percibirse como un sistema que une la formación inicial y la formación continua como un todo significativo complejo e integral. Dicha formación va más allá de resultados del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y consolidar las fortalezas de sus actores clave, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

Palabras clave: Aprendizaje Estratégico, Formación Docente.

SINCE THE STRATEGIC LEARNING TOWARDS TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This research report has as main purpose to express assertions emerging realization of two categories currently considered as essential in the teaching profession, they are: (a) Teacher Training; and (b) Strategic Learning. These categories emerge from the author's doctoral theoretical construct called Theoretical Model for Teacher Education, focused on the Strategic Learning in Teacher Education consummate the Pedagogical Institute of Caracas online. The methodology used in this thesis was a qualitative analysis of the information gathered through in-depth interviews with 3 teachers and 3 students studying under the guidance of a phenomenological approach to interpretation; equally referential theoretical assertions from Fernández (2010), De Lella (1999), De Zubiría (2006)

and Monereo (2010) were used mainly. Conclusive findings support the conclusion that the Teacher Training from the Strategic Learning should be seen as a system that connects the initial and continuing training as a complex and comprehensive meaningful whole. This training goes beyond school performance results, it is a constant search to overcome weaknesses and consolidate the strengths of their key players, making it a hub for lifelong learning.

Key word: Strategic Learning, Teacher Education.

INTRODUCCIÓN: Aprendizaje Estratégico

Una de las demandas de la educación del siglo XXI es la promoción de la toma de conciencia de sus procedimientos de estudio; la educación está llamada al desarrollo en sus estudiantes de la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, tesis que se impone ante la necesidad de una educación de calidad centrada en la formación continua del sujeto, ante un mundo complejo, determinado por amenazas y oportunidades, esto sin duda se refiere al enfoque del Aprendizaje Estratégico. Según Monereo (1997) aprender estratégicamente depende fundamentalmente de la intencionalidad del estudiante de seleccionar los procedimientos de aprendizaje; en otras palabras, es cuando el estudiante decide utilizar unos procedimientos de aprendizaje para solucionar una tarea, no lo hace aleatoriamente, sino con unos propósitos y unos objetivos determinados.

El Aprendizaje Estratégico como aprendizaje de estrategias, está en directa relación con el conocimiento estratégico expuesto por Monereo y Badia (2001), quienes también lo describen “cómo conocer”. Para Díaz y Hernández (2002) el Aprendizaje Estratégico puede ser aplicable a varios dominios, o dominios particulares, afirmando que para muchos autores existen estrategias generales y específicas, otros las denominan micro estrategias, a las estrategias cognitivas y macro estrategias para el caso de estrategias metacognitivas. Pozo y Monereo (2002) indican que la oportunidad que presenta el Aprendizaje Estratégico de reflexionar sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento y de hecho sobre cualquier tipo de contenido, lo distingue del aprendizaje rutinario o mecánico.

Los mismos Pozo y Monereo (ob.cit.) afirman que el Aprendizaje Estratégico, entendido como aprendizaje de estrategias, no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos de los estudiantes, sino en que reconozcan su capacidad de evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atienden las condiciones de cada situación. Además, la transmisión individual de una estrategia no tiene efectos duraderos, el estudiante la aplica en el momento en que le es enseñada, pero planteada la misma tarea poco tiempo después, vuelve a desarrollar otras estrategias espontáneamente.

Para Del Mastro (2005) el Aprendizaje Estratégico es el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conceptos, cuáles procedimientos y qué actitudes seleccionar, y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje; este proceso exige el interés y el deseo de aprender, del por qué se conoce y se desea alcanzar las metas a fin de que “querer aprender”. Igualmente, el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permite la autorregulación para “poder aprender” y la elaboración, el dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja y eficaz como lo es el “saber aprender”.

Esta declaración muestra la pertinencia del Aprendizaje Estratégico y sus implicaciones académicas, ya que plantea la planificación de los procesos cognitivos y la activación de la metacognición que permitan al estudiante aprender de manera significativa en consonancia de los cambios del contexto. Como apoyo a esta afirmación Del Mastro (2005) opina que tal importancia proviene de una nueva perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción social, concibiendo por construcción de conocimiento el proceso mediante el cual el sujeto establece relaciones entre sus conocimientos y las experiencias previas, de tal modo que le puede atribuir un sentido y un significado personal que se aproxime a lo cultural, personificado en otros sujetos.

Actualmente, desarrollar Aprendizaje Estratégico implica tener una mirada optimista sobre la vida, reconocer la provisoriedad de los conocimientos, aceptar la velocidad con la que operan los cambios y asumir una actitud proactiva para desafiar con creatividad y con rigor los desafíos que impone la realidad humana (Ferreira y Pereti, 2006). Este último alegato lleva a pensar que en los centros educativos se debe enseñar al estudiante a flexibilizar sus esquemas mentales y reestructurarlos continuamente, lo cual implica una visión estratégica de los escenarios de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, todo proceso de aprendizaje es entendido como una acción mediada entre el docente y el estudiante de manera eficaz y eficiente. El enfoque del Aprendizaje Estratégico asume íntegramente esa condición al orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia el planteamiento y la solución de problemas, a través de modelar, andamiar y evaluar el camino recorrido por el estudiante de manera personal y social.

El Aprendizaje Estratégico es una acción deliberada y reflexiva por parte del sujeto de sus estrategias cognitivas y metacognitivas que le facilitan el procesamiento de la información y posterior almacenaje en la memoria significativa, este proceso ocurre cuando el sujeto se enfrenta ante las demandas intelectuales que implican la solución de una situación problemática. Estas ideas forjan la incorporación al currículo escolar la promoción de estrategias cognitivas y metacognitivas que fomenten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera estratégica para los actores del proceso educativo, con fines de transferirlo a contextos sociales donde sea pertinente, por decisión del sujeto y por las exigencias sociales. Al incorporar estas estrategias surgirá el aprender permanentemente con base en el Aprendizaje Estratégico, al unir lo lógico de los contenidos al sentido psicológico del sujeto. Por eso, en este siglo XXI las acciones que permeen la Formación Docente deben promover espacios inteligentes, flexibles, centrados en el ser humano y en sus dimensiones, para formar sujetos autónomos que valoren lo pertinente y trascendental de aprender de manera estratégica ante los desafíos del milenio.

Formación Estratégica

La palabra forma proviene del latín *formación* que indica figura o imagen, cuyos derivados se encuentran las palabras formar y formación. La primera, indica construir una forma y la segunda está orientada a una acción y un resultado; por lo tanto, se infiere que la palabra formación es la acción y la consecuencia de formar. Para Fernández (2005) formar es ayudar al sujeto a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas. Es prepararlo para el cambio en las cuatro dimensiones básicas del ser humano: (a) conocimientos; (b) sentimientos; (c) voluntad; y (d) habilidades.

En este mismo orden de ideas, Gorodokin (2005) afirma que el concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a toda la transformación de su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber – pensar; esta aserción ocupa una posición intermedia entre educación e instrucción; corresponde a la relación del saber con la práctica y la toma en cuenta de la transformación de los conceptos del sujeto, que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. La formación es vista desde el plano integral, inclusivo de saberes como aquella que obvia la exclusividad por la diversidad y promueve procesos educativos e instruccionales de calidad centrados en la persona humana y no en la acumulación de información.

Desde la concepción de formación integral López (2004) afirma que la Formación Docente es concebida como la unificación de la persona y del ciudadano; así como también, resalta la importancia del reconocimiento de que los problemas son de carácter social y cultural, para eso el sujeto requiere capacidad de análisis social; Gorodokin (ob.cit.) dice que la Formación Docente puede percibirse como un proceso en el que se articulan experiencias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes; donde la práctica docente se concibe en un doble sentido: (a) como práctica de enseñanza, propia de

cualquier proceso formativo; y (b) como apropiación de la profesión docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Sin embargo, para Flores (2005) la Formación Docente está asociada a la necesidad que tiene el futuro educador de vivir procesos de reflexión que le permitan abordar críticamente la realidad para vislumbrar y sostener construcciones de transformación individual y social, apoyado en una filosofía que debe permitirle la manifestación de su capacidad de asombro, así como la comprensión del puesto del hombre y la mujer en el cosmos.

Fernández (2010) define la Formación Docente como un proceso dinámico de intercomunicación disciplinaria, orientada a facilitar la movilidad de los actores, necesariamente flexible en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos que permitan conectar los saberes con la acción, así como democratizar la regulación del trabajo productivo. No obstante, la misma autora indica que la Formación Docente integral implica el desarrollo de racionalidad y de criticidad para el conocimiento de la realidad de su contexto, su adecuación y compromiso ético - social establecido en las normas sociales legales. Además, implica la orientación y el estímulo de la auto-realización para el logro de una identidad social útil, favorable al individuo y a la sociedad.

Para que se logre materializar esta visión sistémica y posterior desarrollo de racionalidad y criticidad, su integración y análisis social, es necesario formar al docente con la capacidad de reflexionar sobre sus acciones, sus formas de aprender, otorgándole una visión estratégica de su entorno. Esta orientación por constituir la profesión docente reclama acciones innovadoras orientadas al desarrollo de competencias propias para ejercer la enseñanza de calidad, un ejemplo de ello es citado en el Documento Base de la Transformación Curricular de la Universidad Experimental Libertador (UPEL, 2011) en cuanto a las competencias a desarrollar en la Formación Docente:

El educador a formar se proyecta como un profesional, autónomo, crítico, reflexivo, e investigador, comprometido con su país, con sólidos

conocimientos pedagógicos, con competencias para diseñar, desarrollar, evaluar y formular proyectos, atender las necesidades de contextos socioeducativos, diversos y cambiantes, amplia formación cultural, real comprensión del tiempo y el contexto histórico, con manejo efectivo y ético de las tecnologías en el proceso educativo, claridad en su expresión oral y escrita, conciencia ecológica y responsabilidad social (p. 15).

En este sentido se infiere que la Formación Docente es un proceso didáctico integrador del saber - hacer, el saber - obrar y el saber - pensar de la profesión docente, que permite conectar dichos saberes con acciones pertinentes a las exigencias del hecho educativo, donde se promueve el desarrollo de las dimensiones humanas, como lo son los conocimientos, los sentimientos, la voluntad y las habilidades. Esta conexión construye la realidad del sujeto, que le permitirá reflexionar constantemente sobre sí mismo y las exigencias del entorno, impulsando la actualización permanente de competencias docentes.

La Formación Docente debe suponer un proceso continuo, flexible, inclusivo que evolucione de manera sistemática, integradora y estratégica, a la par de los modelos y tendencias de formación que beneficie al propio proceso formativo. Igualmente, sobre las exigencias del contexto donde se desarrolla, esto significa que sus actores clave están llamados a estudiar la realidad con un enfoque flexible y amplio centrado en el ser humano que considere un ser social conciente de su entorno, reflexivo de sus acciones, autónomo en su aprendizaje, crítico y tolerante ante los retos e investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, hoy día es obligatorio mirar desde el Aprendizaje Estratégico a la Formación Docente del siglo XXI con una única intensión “generar profesionales de la educación críticos, creativos y autónomos en las acciones para enseñar”. De no incluirse esta premisa en la Formación Docente se seguirá generando profesionales de la educación pasivos y descontextualizados.

DESARROLLO: Modelos y Tendencias en la Formación Docente

Cada modelo de Formación Docente para De Lella (1999) articula concepciones acerca de educación, de enseñanza, de aprendizaje y las recíprocas

interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del sujeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; ellas mismas coexisten, influyéndose bilateralmente. La historia de los programas de Formación Docente, específicamente en la formación inicial, con énfasis en sus prácticas, definitivamente han tenido una función significativa y definitoria de los modelos y tendencias en la Formación Docente; Sánchez y Jurado (2000) lo explican de la siguiente manera:

Por un lado, las prácticas son asumidas como el desarrollo de una serie de asignaturas donde los estudiantes y futuros educadores deben cumplir. Estas asignaturas tienen dos maneras de caracterizarse; la primera, es vista como ejercicio en el salón de clases bajo la guía de un plan previo diseñado y la segunda según las orientaciones del profesor / supervisor de la práctica y con lo cual el futuro profesor demuestra competencia para la docencia. Por el otro, se asume la práctica en la perspectiva de la investigación, donde el estudiante fundamenta un proyecto articulado en una línea de investigación en el plan de estudios, a su vez puede ser combinada con intercambios y trabajos en la comunidad a través del desarrollo de un proyecto conjunto al centro de formación.

Estas dos tendencias suponen concepciones distintas del aprendizaje, y de los desempeños del estudiante y del profesor; la primera tendencia da cuenta de una concepción conductista del aprendizaje, que lo visualiza como un ente pasivo, el cual desarrolla habilidades y destrezas que recibe conocimientos teóricos y didácticos, para luego aplicarlos a la realidad; la segunda tendencia concibe el aprendizaje como una construcción social a partir de situaciones y actividades contextualizadas y situadas; el desempeño del estudiante es activo y constructor de sus aprendizajes en interacción con sus pares y con los otros mediadores sociales.

En correspondencia a lo descrito y con base en De Lella (1999) y Tejada (2000) sobre la descripción, la clasificación de los modelos y las tendencias configurados históricamente e incorporadas a las prácticas docentes y a la conciencia de los sujetos, se puede puntualizar lo siguiente:

El modelo práctico – artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, acepta la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

Lo descrito se puede ejemplificar a través de las aseveraciones de Feo (2010 a) cuando se refiere a que muy pocos estudiantes en Formación Docente inicial poseen conciencia de los procesos cognitivos y afectivos que lo favorecen en sus estudios, lo que genera estrategias de aprendizaje centradas en la memorización.

Asimismo, la mayoría de los estudiantes domina un número reducido de técnicas de estudio y otros simplemente emplean procedimientos generales de resolución tipo imitación, repetición y ensayo – error; estas acciones son manifiestos de un modelo de formación docente práctico – artesanal el cual genera una predilección por parte del estudiante a que el docente tome la iniciativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que erige a un sujeto pasivo que copia y acepta la cultura profesional docente generada por los catedráticos reconocidos en el contexto como especialistas. Imitarlos en su praxis diaria, escribir las ideas afirmadas en clases durante cualquier actividad evaluativa es garantía de éxito, igual ocurre con la adopción de un proceder análogo dentro o fuera del salón de clases al enseñado en los libros de texto, considerado idóneo para quién estudia la profesión docente suprimiendo así la espontaneidad que confiere las

individualidades humanas, el criterio propio, la creatividad, la innovación y sobre todo la toma de conciencia de los propios procesos para aprender.

La modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada pedagógica, como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier sujeto con buena formación conseguiría orientar la enseñanza, esto genera una brecha entre producción y reproducción del saber. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por la comunidad de expertos.

Ejemplo de ello se tiene a través de las enunciaciones de Feo (2011) el cual explica que la carencia de elementos esenciales en los estudiantes sobre la definición de memoria es un elemento que atenta a la Formación Docente, ya que, en forma general, en los centros de formación universitaria se continúan promoviendo procesos de memorización y de repetición que potencian un desconocimiento real en los estudiantes del alcance de poseer una definición de la memoria que coloque en vigencia y resalte la memorización significativa de la información, la cual conlleva a la transferencia de lo aprendido y a solucionar problemas.

No se puede vislumbrar que un estudiante desconozca la definición de memoria sin que esta se adapte a sus necesidades lo cual implica un acto reflexivo desde el momento que se decide que memorizar y que aprender; en consecuencia, el estudiante posee elementos socialmente aprendidos sobre las desventajas y ventajas de la memorización mecánica, no deliberada la cual esta vetada en la mayoría de los casos por los propios pares y profesores; pero de manera ambigua las instituciones académicas no promueven el pensamiento crítico en profundidad y mucho menos la autorregulación del aprendizaje, olvidan la importancia de estos

procesos en la cognición humana y sobre todo para la vida académica, profesional y cotidiana.

El mismo Feo (2011) infiere que este proceso ambiguo de declaración de la imposibilidad de memorizar pero que al mismo tiempo es la que marca el ritmo de las acciones para enseñar, es el resultado de un alejamiento por parte del profesor de los procesos didácticos para generar encuentros pedagógicos coherentes y lógicos en su significabilidad. Esto ocurre por la predilección que se le da al dominio conceptual, teórico y disciplinar del curso que administra el profesor aunado a las directrices emergentes de un currículo rígido diseñado por un claustro élite, compuesto por programas de cursos diseñados por expertos, el cual provee los contenidos a impartir, los objetivos a lograr y hasta propone las estrategias didácticas a ejecutar.

El docente queda relegado y direccionado a una ausencia y hasta algunas veces desconocimiento de los ejes didácticos de la carrera docente, como lo son: (a) planificación; (b) evaluación; y (c) estrategia. Este vacío genera encuentros pedagógicos con fortalezas en la declaración de la información pero con debilidades en las estrategias de enseñanza, lo cual es un elemento promotor de la memorización sin significados, la que se olvida y no se transfiere, la que certifica profesionales pero no enseña a aprender.

El modelo tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El docente es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada un currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Feo (2010 b) da muestra de la influencia del modelo tecnicista al declarar que la profesión docente requiere del dominio de una serie de elementos y procedimientos pertenecientes a la diversidad conformada por el contexto escolar, entre ellos se encuentra el eje didáctico, el cual está conformado por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanza que permiten consumir los dos procedimientos anteriormente nombrados.

Estas afirmaciones resaltan la importancia de las estrategias didácticas en el hecho educativo; las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente; se afirma, en consecuencia que las estrategias didácticas son fundamentalmente procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje, poseen una intencionalidad y motivaciones definidas, esto acarrea una diversidad de definiciones encontradas donde la complejidad de sus elementos se ha diversificado al depender de la subjetividad, los recursos existentes y del propio contexto donde se dan las acciones didácticas.

La diversidad en el uso y la definición de los elementos de una estrategia didáctica por parte del profesorado se transforma, en la mayoría de los casos, en una complicación al momento del diseño y posterior implementación de la misma.

El modelo hermenéutico reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto y espacio temporal sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente conjuntamente con sus estudiantes deben enfrentar, con sabiduría y con creatividad, situaciones en prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica, se construye personal y colectivamente, parte de situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y

vuelve a la práctica para modificarla. Posiblemente la vigencia del modelo hermenéutico reflexivo se evidencia con mayor contundencia en la praxis cotidiana de los centros de formación, más que en los currículos propios de la Formación Docente; es decir, se evidencia en la interacción social emergente entre los sujetos que comparten experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Estas ideas son respaldadas por Feo (2009) al indicar que dentro del ámbito de las estrategias metacognitivas se puede hacer referencia a un conjunto de procedimientos deliberados y autorregulados por parte del estudiante producto de la estrecha relación con otros sujetos, con una comunidad y con la sociedad a la cual se vincula por varias vías, ejerciendo el apoyo orientado al logro de una meta, lo que también implica su determinación sociohistórico.

Esa vía se da por el mecanismo de apropiación donde el estudiante asimila los elementos sociales y desarrolla habilidades cognitivas que le permiten solucionar situaciones de carácter intelectual, a este tipo de estrategias se le puede conceptualizar como sociales, entre ellas se pueden nombrar: (a) la definición de aprendizaje; (b) creencias; (c) lectura; (d) investigación; (e) compañero; e (f) improvisación. El estudiante reconoce a sus pares expertos como guías para construir sus conocimientos; en otras palabras, es el propio sujeto que reconoce la existencia de una necesidad intelectual cuando posee dudas y trata de aclararlas aprendiendo de manera estratégica.

Al analizar presencia de los modelos y tendencias de la Formación Docente es evidente que gran parte de sus programas, a excepción del modelo hermenéutico reflexivo fueron influenciados por modelos y tendencias que promocionan la conducción de los aprendizajes donde el desempeño docente y del estudiante es notoriamente pasivo, trasmisor y receptor de información, de la cultura, de las certezas de los últimos descubrimientos científicos, de la racionalidad técnica. Situación que crea a un sujeto poco crítico del entorno, orientado al seguimiento de conductas sociales y menos a la comprensión de las

mismas. Sin embargo, en la actualidad se requiere otro tipo de docente, otro tipo de estudiante; en otras palabras, otro profesional de la docencia, el cual no declare contenidos exclusivamente, pero que domine los contenidos de su área de acción a la par de los elementos pedagógicos para su declaración.

Es necesario un docente que promueva procesos e impulse al desarrollo de habilidades para comprender las situaciones problemáticas y a su vez impulse los valores sociales necesarios para formar a un sujeto integral, ya que el contexto así lo demanda. En definitiva un docente con voluntad por el progreso que perciba que estar actualizado en sus competencias profesionales es una prioridad.

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente; para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un docente, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos se ha creído en los centros de formación, sino en el desarrollo (De Zubiría, 2006 a).

El mismo autor reafirma que a estos modelos se les reconocen como dialogantes, los cuales se caracterizan por reconocer las dimensiones humanas y la obligación que todos los agentes poseen con los centros de Formación Docente de desarrollar cada una de ellas; también, estos modelos responsabilizan al docente por el desarrollo de la dimensión cognitiva de los estudiantes, e igual responsabilidad por formar sujetos éticos que se indignen antes los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su formación continua.

Estas aseveraciones reiteran que la transmisión de conocimientos de saberes disciplinares es una visión arcaica de la Formación Docente; hoy se abre paso a la construcción de conocimientos, el procesamiento de la información colectiva que

impacta en la conceptualización de mundo individual, en la inclusión y en el respeto al otro. No se trata de encubrir al estudiante, se trata de formarlo en la prosperidad, la voluntad, la responsabilidad, el diálogo y el trabajo, de esta manera se desarrollan individuos inteligentes a nivel cognitivo, procedimental y afectivo.

En esta misma dirección Monereo (2010) formula un modelo para la transferencia entre formación y práctica docente, articula tres dimensiones que a juicio del propio autor deberían estar en toda propuesta formativa, estas dimensiones son: (a) dependencia-autonomía; (b) descontextualización-contextualización; y (c) aislamiento-cobertura emocional.

Este modelo intenta dar una contestación a los obstáculos y dificultades que tienen los profesores cuando se trata de transformar su praxis diaria, esto presume un esfuerzo por constituir un sistema de Formación Docente que desarrolle el estudiante en formación inicial un pensamiento integral de su profesión que le lleve a percibir que la formación continua no es un capricho para ascender sino que es un elemento fundamental para su desarrollo. El modelo plantea e instiga a los profesores en ejercicio a participar activamente en la presentación e intercambio de buenas prácticas docentes y la colaboración en comunidades profesionales cuyo objetivo sea enseñar a enseñar. Con estas dimensiones se trata de diseñar itinerarios que promuevan la transición del profesorado hacia cotas más elevadas de autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional, tres elementos esenciales para desafiar la resistencia al cambio en los centros educativos.

A continuación se muestra una representación gráfica del Modelo para la Transferencia entre Formación y Práctica Docente, diseñado por Monereo (2010) a partir de sus reflexiones y experiencia como profesor e investigador de la línea Formación Docente y Aprendizaje Estratégico. Para una comprensión de las ideas descritas en profundidad se muestra la siguiente figura:

y las tendencias en la Formación Docente, es conveniente indicar que para el logro de un docente que desarrolle las dimensiones humanas e integre el saber - hacer, el saber - obrar y el saber – pensar conviene la promoción del Aprendizaje Estratégico, donde de nada valen los esfuerzos de implantar modelos y tendencias con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores sino se logra la toma de conciencia por parte del sujeto de la necesidad de reflexionar sobre sí mismo y su entorno.

Además, surge un enigma que se posiciona sobre el docente, el cual está llamado a promover y adaptar las acciones pertinentes con fundamentos constructivistas, dialogantes y desarrolladores a su contexto escolar: Si este no toma conciencia, valora su importancia y utilidad en beneficio de la Formación Docente, la calidad educativa se verá seriamente afectada ya que los saberes disciplinares seguirán predominando en el contexto escolar por una parte; por la otra, el contexto seguirá demandando la actualización constante de competencias y no podrá ser honrada.

La respuesta a este enigma de seguro debe dirigirse hacia la incorporación de todos los actores y la promoción del Aprendizaje Estratégico como eje fundamental en los modelos y tendencias de la Formación Docente en el siglo XXI y que estos construyan o reconstruyan el currículo que lleve a una Formación Docente de calidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Cuando se piensa en justificar la importancia de la necesidad de promover el Aprendizaje Estratégico en la Formación Docente en el siglo XXI, se apunta hacia la contextualización de los modelos y tendencias que de manera formal son impartidos en las instituciones educativas; en primer lugar, el estudiante en Formación Docente debe ser considerado como agente activo que construye su propio saber, interactuando con sus pares y su propia conciencia; en segundo lugar, el desempeño docente debe estar orientado al diseño y evaluación de

encuentros pedagógicos que permitan guiar y mediar situaciones histórico - culturales de aprendizaje pertinentes a las cogniciones de los estudiantes. Estas dos propensiones están llamadas a ser parte esencial para la construcción de acciones que promueva la autonomía escolar, la criticidad, la creatividad y el uso conciente de estrategias para aprender y enseñar de manera pertinente y así dar respuestas a un mundo versátil.

En este sentido, los cambios que impactan sobre las formas de enseñar y de aprender se han dado a raíz del creciente flujo de información promovido por las tecnologías basadas en la informática, las redes sociales, la exigencia de competencias laborales cada vez más específicas ante las genéricas, la alta demanda de profesionales graduados y pocas plazas de trabajo, la ausencia de valores que construyan una sociedad integral, la verificación científica y el tecnicismo ante la discusión de saberes, la globalización de la dominación, de la exclusión, de la desigualdad y la crítica a la modernidad.

En consecuencia, las variables generadoras de cambios en los sistemas educativos han permitido que la humanidad de manera general tenga mucho más alcance a la información que se construye en sus contextos; igualmente, sobre la información que generan otras culturas junto a los valores sociales propios de cada región, esta situación exige en el estudiante en Formación Docente, una mayor actividad cognitiva que dé origen a acciones pertinentes ante la solución de problemas, con énfasis en la toma de conciencia de las operaciones implícitas durante el procesamiento de la información y posterior almacenaje significativo del conocimiento que genera la solución del problema y el acto reflexivo implícito que demanda la actividad.

Se puede aseverar que el estudiante en Formación Docente del siglo XXI debe generar mayor actividad cognitiva para darle mejores respuestas a las exigencias de un contexto en constante cambio y mantenerse a la par, junto a la otra afirmación de que la actividad cognitiva puede ser potenciada por habilidades

mentales reflexivas y autónomas que le permitan planificar, supervisar, valorar las acciones y las operaciones implícitas en toda solución de problemas. Según las afirmaciones que se vienen describiendo, gran parte de estos aportes provienen de dos tendencias que poco a poco tomaron importancia en el ámbito educativo a partir de los años 80, las cuales según Mayor, Suengas y González (1995) son el “aprender a aprender” y “aprender a pensar”.

Sin embargo, hay que reconocer que en pleno siglo XXI, dichas tendencias no poseen las fortalezas que tenían en sus comienzos, ya que al situarse en principios fundamentalmente cognitivistas, se han hecho vulnerables ante el auge de la inserción y reconocimiento de variables que tradicionalmente no se valoraban o simplemente eran muy poco reconocidas como influyentes significativos en el aprendizaje humano, estas son los afectos, los motivos, las creencias, los valores, la creatividad y la interacción histórico - cultural. Asimismo, un factor externo que influye en las formas de aprender es la constante evolución que plantean las sociedades humanas, por eso, es pertinente la promoción de la toma de conciencia sobre el Aprendizaje Estratégico que acceda formar al ser humano durante toda su vida, que contextualice lo aprendido, que reflexione sobre lo que hace, que flexibilice ante las nuevas exigencias sus esquemas mentales y de respuestas auténticas al entorno donde se desenvuelve, es decir, que sea un sujeto estratégico que aprenda permanentemente.

Aprender permanente, une el aprender a aprender y el aprender a pensar en una misma dirección, ya que no solo invita al estudiante a formarse durante su estadía por los centros de formación y tomar conciencia de los procedimientos de estudio que le permitan aprender y aprobar los cursos de la carrera que estudia; sino que lo prepara para potenciar sus habilidades constantemente al ritmo de los cambios que se susciten en el entorno mundial y regional durante toda su vida; que continuamente contextualice sus capacidades, sus habilidades y sus valores logrados en su formación inicial.

Por consiguiente, surge la pertinencia de la promoción del Aprendizaje Estratégico en la Formación Docente del siglo XXI, como uno de los eslabones que hace posible que la educación que imparten las universidades dejen de ser simples requisitos para la obtención de títulos profesionales, donde las competencias desarrolladas durante la permanencia en los centros educativos se fortalezcan y contextualicen tenazmente cuando el sujeto se encuentre en la realidad que imponen las exigencias sociales y profesionales.

El estudiante en Formación Docente que no conozca las ventajas del pensamiento estratégico difícilmente podrá aprender a aprender y aprender a pensar; mucho menos podrá aprender permanentemente durante toda la vida, ya que aprender y actuar forman parte del proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del sujeto, esto significa que no solo es necesario poseer los conocimientos y las técnicas que permiten desempeñarse eficazmente en el contexto, sino esencialmente, estar capacitados para aprender de manera estratégica y no rutinaria o mecánica que solo promueve la memorización poco significativa. Bajo estas premisas es necesario apoyar y promover el Aprendizaje Estratégico desde la visión de un mundo en constante cambio, que demanda un estudiante que contextualice permanentemente su actividad cognitiva y acciones durante sus estudios iniciales, así como también aprenda que el éxito de todo ser humano y profesional es la constante contextualización de sus competencias sociales y profesionales a las exigencias culturales de su contexto; es decir, la valoración de formarse continuamente. En consecuencia, el sujeto tendrá una formación integral y la calidad de la educación universitaria podrá a su vez desarrollar nuevas acciones que apoyen y promuevan dicha visión.

En síntesis, los modelos y las tendencias que influyen e influirán sobre la formación inicial del docente están llamados a la actualización y así brindar mayores respuestas a las exigencias del siglo presente. Insertar el Aprendizaje Estratégico como eslabón de unión de la Formación Docente inicial y en servicio

bajo la concepción de un sistema educativo permanente e integrador que logre potenciar las habilidades de cada sujeto que la constituya será un paso agigantado hacia la consolidación real de la autonomía al aprender, de la conciencia de lo colectivo y de los requerimientos exigentes del contexto. Esta visión estratégica impulsa al sujeto a la actualización y desarrollo de competencias y no a la mecanización de lo aprendido.

Para finalizar, la Formación Docente bajo esta perspectiva sin dudas ayuda a la construcción de un sistema formativo de calidad, flexible a las exigencias del contexto que beneficie al sujeto en formación inicial a plenitud, al educarlo para que potencie sus habilidades profesionales a la par que evolucione en las virtudes individuales, esta concepción une a la formación inicial y la continua en un sistema que invita al desarrollo del sujeto con la visión estratégica del aprendizaje que le permite actualizar sus competencias de manera integral al ritmo que impone un mundo globalizado. El sujeto al tomar conciencia de este escenario tendrá un pleno progreso intelectual.

EPÍLOGO

En correspondencia a las aseveraciones manifestadas, emergentes de la concreción de las categorías Formación Docente y Aprendizaje Estratégico se presentan los siguientes comentarios finales:

- 1.- Necesidad de un modelo para la Formación Docente, centrado en el desarrollo de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente.
- 2.- Importancia de un modelo de Formación Docente que reconstruya la unidad y la complejidad de la propia experiencia docente, junto a sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- 3.- Llamado a la construcción de un sistema de Formación Docente que promueva en el sujeto la toma de conciencia que para ser crítico primero hay que ser reflexivo y que los conocimientos no son aislados, se labran en colectivo.

4. -La Formación Docente desde el Aprendizaje Estratégico debe percibirse como un sistema que une la formación inicial y la formación continua como un todo significativamente complejo e integral. Dicha formación va más allá de resultados del rendimiento escolar, es una búsqueda constante por superar las debilidades y consolidar las fortalezas de sus actores clave, transformándola en un eje de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS

- De Lella, C. (1999). Modelos y Tendencias de la Formación Docente. Ponencia presentada en el Seminario sobre estrategias de Formación. Perú: OEI.
- Del Mastro, V. (2005). Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual.[Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona España.
- De Zubiría, J. (2006 a). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Visión Constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Feo, R. (2008). Consideraciones Básicas Referentes a las Estrategias Didácticas para la Construcción de una Práctica Docente Estratégica. Integración Universitaria 8(2), 41- 57.
- Feo, R. (2009). Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Trabajo de Grado no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Miranda.
- Feo, R. (2010 a). Estrategias Instruccionales para Promover el Aprendizaje Estratégico en Estudiantes Universitarios. Sapiens, 11 (2), 35 – 55.
- Feo, R. (2010 b). Orientaciones Básicas para el Diseño De Estrategias Didácticas. Tendencias Pedagógicas, 16, 220 -236.
- Feo, R. (2011). Estrategias de aprendizaje que Permiten Aprender Permanente. CONHISREMI, 7 (3), 29 – 61.
- Fernández, B. (2010 a). Metodología Para La Construcción Colectiva De La Estructura Curricular. Trabajo no publicado, IPC, Caracas.

- Fernández, B. (2010 b). Formación Docente y Calidad de la Educación en el Siglo XXI. Desafíos de la formación docente integral en el siglo XXI. Trabajo no publicado, IPC, Caracas.
- Fernández, B. (2005). Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente en la UPEL – IPC. Tesis de doctorado no publicada, UPEL, IPC, Caracas.
- Flores, R, (2005). Aseguramiento de la Calidad de la Formación Docente en las Instituciones de Educación Superior. En Rendón, D y Rojas, L. (Comp.) El Desafío de Formar los Mejores Maestros (pp. 61 – 67). Bogotá: UNESCO.
- Gorodokin, I. (2005). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. Disponible: [Documento en línea] <http://www.rieoei.org/> [Consulta: 2010, Junio, 15].
- López, Aída. (2004). Hacia un Modelo de Acción Pedagógica Orientado al Fomento de la Educación en Valores en la Especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de doctorado no publicada, Universidad UPEL, IPC, Caracas.
- Mayor, J. Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar. España: Lavel, S.A.
- Monereo, C. (1997). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del Profesorado y Aplicación a la Escuela. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Badia, A. (2001). Ser estratégico y Autónomo Aprendiendo. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2010). “¡Saquen el Libro de Texto! Resistencia, Obstáculos y Alternativas En la Formación de los Docentes para el Cambio Educativo”. Revista de Educación, 352, 593 – 597.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2002). El Aprendizaje Estratégico. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sánchez, V. y Jurado, F. (2000). La Práctica como Motor de la Transformación Docente (Inicial y Continua). Colombia: Cooperativa Magisterio.
- Tejada, F. (2000). Perfil Docente y Modelo de Formación. México: Fondo Iberoamericano sobre Educación en Valores.
- UPEL. (2011). Documento Base de la Transformación Curricular de la Universidad Experimental Libertador. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/>. [Consulta: 2014, febrero, 24].

ELIO GÓMEZ GRILLO: FORMADOR DE SERES LIBRES

Alberto Yegres Mago

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

En cierto modo, la historia de la humanidad es la historia de la lucha y el reconocimiento de los derechos humanos. Estas exigencias o inmunidades, propias de todos los hombres y mujeres, deben ser reconocidas por la sociedad como su primer compromiso moral. No habrá justicia plena si no se proclaman esos derechos como valores universales; los cuales han sido reconocidos mundialmente por los distintos códigos jurídicos como un reclamo humanitario de todos y cada uno.

Algunas veces, se ha avanzado significativamente hacia la comprensión y el respeto de los seres humanos en el contexto de sus derechos como una práctica civilizadora; pero muchas veces también se ha retrocedido y la humanidad ha naufragado en la barbarie. Las ideas de persona y dignidad hacen que, a cada hombre, se le reconozca como “alguien” y que se pueda decir de sí mismo que es un “yo”. Esa realidad específica que se llama “lo humano” merece respeto y ayuda, y les confiere a las personas una dimensión singular en la historia y en el mundo, un don peculiar y particular. Es eso lo que cada individuo reclama como garantía para proteger su vida y su libertad en cualquier tipo de sociedad: esa es la razón o fundamento de los derechos humanos.

En este ámbito de preocupaciones morales, un venezolano de nuestros días ha puesto su voluntad, su tenacidad y su pujante vigor en una labor concreta: el reconocimiento de los derechos humanos. Elio Gómez Grillo, educador, jurista y escritor de elevado rango, se ha empeñado en denunciar ante el país y ante el mundo la barbarie con la intensidad interior que produce o construye la transparencia ígnea de su personalidad. Su causa ha sido la reivindicación de lo

humano, que no es asunto superficial o sutil, porque ha tenido que enfrentar la ausencia de institucionalidad que permite y auspicia la proliferación de crímenes y la falta de castigo de quienes han violado reiteradamente, en nuestro escenario y en escenarios internacionales, los derechos fundamentales de las personas.

Reiteradamente ha dejado plasmado en conferencias, artículos de prensa y en otros foros de opinión, sus ideas sobre esta materia que preocupa a la humanidad. Se ha impuesto el más estricto deber de alertar a los gobernantes que tienen la responsabilidad primordial y la obligación de proteger, promover y hacer efectivo todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, y adoptar las medidas necesarias para crear las condiciones sociales, económicas, políticas y de otra índole, así como las garantías jurídicas requeridas para que toda persona sometida a su jurisdicción, individual o colectiva, pueda disfrutar en la práctica de todos esos derechos y libertades.

La cruzada del Doctor Gómez Grillo por el caudal de los derechos humanos se ha concretado en una doble dirección: en primer lugar, en una crítica a la ineficiencia del sistema penitenciario venezolano y en propuestas inteligentes para su solución. A ningún observador atento a esta inquietud del jurista le habrá pasado desapercibido el testimonio de su preocupación; que ha quedado expresado en once libros publicados, donde trata temas penales, criminológicos y penitenciarios; en innumerables artículos en revistas y periódicos nacionales y extranjeros, especialmente, su columna “Hora de Ausencia”, que durante 40 años ha aparecido semanalmente en el diario El Nacional de Caracas. En ocasiones, su denuncia ha resultado aislada y solitaria pues no ha tenido la comprensión política necesaria de quienes han administrado la justicia en el país; pero no por ello ha dejado de esforzarse en su proyecto moralizante.

En segundo lugar, el empeño tesonero del profesor, reforzando por el talento social de su obra, ha encontrado eco entre personas que saben de humanidad, de justicia, de amor, de dolor y de muerte, y juntos decidieron ir mas allá de la mera

predica y se convirtieron en hacedores de una empresa temeraria: la creación de un centro de formación de jóvenes, que puedan atender científica y pedagógicamente los centros de reclusión de las personas privadas de libertad. Así, nació en 1992, el Instituto Nacional de Estudios Penitenciarios (IUNEP). Gómez Grillo fue su primer Director.

Gómez Grillo es un pedagogo de reconocida actuación académica en varias universidades del país. Graduado en 1949 en el Instituto Pedagógico Nacional, o simplemente en el Pedagógico de Caracas, donde obtuvo los títulos de profesor de Castellano, Literatura y Latín y de Profesor de Filosofía y Psicología. Doctor en Derecho de la Universidad Central de Venezuela, con estudios de especialización y postgrado en varios países de Europa. Ha ejercido la docencia con devoción, especialmente, en su entrañable Pedagógico, donde ha permanecido siempre en una relación clara y prístina de conocimiento y de sentimientos encarnados en la vida, "Amor fati".

Su pretensión sigue siendo modesta: una alerta para llegar a vivir como seres libres. Está convencido de que la plena realización del hombre se expresa en la libertad. Este valor le otorga al individuo la posibilidad de tomar en sus manos su propia obra y la capacidad de ser una realidad en sí mismo. Desde la libertad, los seres humanos adquirieren la responsabilidad de conducirse así mismo, de optar y decidir por cuenta propia, no bajo las presiones externas de lo heterogéneo. Es indudable que la libertad constituye un componente esencial y existencial del ser humano en su condición de persona, de ser un ser capaz de determinarse a sí mismo y actuar de acuerdo con su propias convicciones; sin negar, por supuesto, el alto contenido social que otros valores representan como la igualdad, la dignidad y la responsabilidad.

El doctor Gómez Grillo tiene también claras y avanzadas ideas acerca de la democracia como forma de organización política y ética, donde es posible la siembra civilizadora de ideas buenas y fecundas que fomenten el bien común en

todo el mundo, para la práctica, en el más amplio sentido, de los derechos humanos y como una herramienta indiscutible para descubrir y realizar las ilusiones que el propio hombre se ha forjado. Plenamente convencido de que solo en democracia tiene sentido hablar de seres libres. En un régimen tiránico y autoritario no habrá seres libres, lo ha repetido hasta el cansancio. De hecho, con la afirmación anterior ha querido destacar la peculiar función de la democracia que se expresa en términos de demandas y exigencias por parte de quienes se sienten sin protección de las leyes, marginados de los procesos sociales y económicos, y aspiran, como seres humanos, participar de aquellos valores primarios como libertad, igualdad, justicia y dignidad. Defiende el reconocimiento de estos derechos como un bien indudable de la humanidad, acordado por todas las naciones a raíz de la conclusión de la Segunda Guerra Mundial y recogidos en la Declaración de Paris en 1948.

Esas exigencias van dirigidas, en primeras instancias, al estado. El estado representa el centro neurálgico de los requerimientos sociales y políticos de los ciudadanos, es el depositario de quejas, protestas, exigencias y de todas las demandas de la colectividad. Solo el estado democrático es capaz de garantizar a las personas la protección y salvaguardia de sus derechos fundamentales y de los bienes indispensables para la satisfacción de sus necesidades básicas. El estado democrático moderno, sin embargo, comparte esa responsabilidad con otras instituciones, pero al final será el mismo estado el depositario de dichas demandas. Esas instancias e instituciones intermedias de la sociedad civil las conforman los gremios, sindicatos, universidades, asociaciones religiosas y culturales, organismos no gubernamentales, etc., “que van compartiendo cada vez más con la institución estatal tanto el esfuerzo por detener la violencia, como el compromiso de solidaridad con los más necesitados”¹.

¹ Yegres Mago, Alberto (2007). *Ética, Política y Educación*. Imprenta Gerardo Toro del IPC: Caracas, Venezuela.

El papel clave de esas instituciones intermedias es la de proporcionar orientaciones para la consolidación de una cultura democrática y solidaria. En ocasiones, esas instituciones son también fuentes de crítica a la acción estatal. Ese esfuerzo constante de individuos, grupos y pueblos representa una fuerza reivindicadora capaz de generar derechos reconocidos por la ley y protegidos por la acción gubernamental.

El doctor Gómez Grillo considera que la verdadera democracia tiene que ser económica, social, política y cultural, y a partir de estos tipos se genera el clima requerido por la democracia como un modo de vida buena y plena que debe traducirse en acciones del diario vivir humano: educación, comunicación, alimentación, vivienda, salud, organización, seguridad social, protesta y respeto. Es decir, que ella se impone desde la cotidianidad: en la familia, las empresas en las oficinas gubernamentales, en los medios de comunicación, etc. Es decir, que lo cotidiano juega un papel fundamental en el comportamiento democrático de las personas.

El doctor Gómez Grillo estará de acuerdo conmigo, que un gobierno democrático debe reunir, básicamente, tres características esenciales: el origen; la estructura y el funcionamiento de los poderes; y la efectividad social. Si alguno de esos tres elementos falla la democracia no existe, o por lo menos no es funcional. La operatividad de esos tres elementos constituye la clave de la legitimación de la democracia. Hay, sin embargo, otros factores que no dejan de ser importantes. Si se analiza con cierta profundidad el curso de la historia y de la sociedad actual, resulta sin duda preocupante que muchos regímenes democráticos se conforman solo con serlo desde lo que se denomina “legitimidad de origen”, desatendiendo el funcionamiento autónomo y democrático de los poderes públicos, y se olvidan, así mismo de los compromisos sociales que han asumido ante el pueblo que eligió a los representantes para las funciones de gobierno. La democracia es un valor que se expresa y se realiza en el obrar humano. La inteligencia y el espíritu creativo de los ciudadanos les proporcionan los mecanismos necesarios para participar en los

asuntos públicos a fin de asegurar la libertad y un mínimo de valores políticos y morales que garanticen, como muchas veces lo ha dicho Gómez Grillo: el derecho a expresar su opinión, a escoger su trabajo, a disponer de su propiedad, a ir y venir sin dar cuenta de sus pasos, a no sufrir violencia y a no ser detenido por la voluntad arbitraria de otros, a la igualdad ante las ley, a reunirse con sus semejantes, a profesar la religión que prefiera, a elegir la educación de los hijos, a expresar su descontento ante la violación de su libertad y sus derechos.

La libertad individual tiene su garantía en la libertad política y esta libertad solo es posible plenamente en democracia, en una democracia real que respete la dignidad humana, que actúe, no en términos de intereses personales o partidistas, sino en términos de justicia, de solidaridad y de búsqueda del bien común. Una democracia para el pluralismo es una consecuencia lógica y real de la manifestación libre y responsable de valorar las distintas actividades, mentalidades y opciones de las personas. Es decir, que es el signo inequívoco de convivir y trabajar junto a personas de diversas mentalidades, donde predomine el respeto, el diálogo y la solidaridad humana.

Lo que aquí quiero subrayar es que este venezolano ha abogado por una nueva realidad, por una nueva sociedad, por una nueva forma de pensamiento y de conocimiento, pero esas aspiraciones, sus más sentidas aspiraciones, solo serán posibles si se cuenta con ciudadanos capaces de un estilo de vida de plena libertad, que promuevan aquellos elementos comunes que faciliten y hagan factible una pacífica convivencia dentro de la pluralidad y la diversidad, y ello es concebible a través de una educación en valores que promueva, como prioridad, la tolerancia como base de una vida civilizada, representada por disposiciones humanas de aceptar sentimientos, creencias, actitudes, pensamientos, acciones y comportamientos, aunque no sean compartidos por todos.

Digamos que la democracia se acrecienta en la educación moral, porque necesita que esta le proporcione la necesaria orientación para no desviarse de sus

ideales y de sus rutas prácticas, sin caer en extravagancias improductivas. La democracia como expresión de la creatividad humana conlleva a una reflexión permanente sobre sus problemas teóricos y prácticos. En realidad, la democracia se fortalece por el afán o la voluntad de perfectibilidad de los ciudadanos que impulsan las reformas políticas necesarias sobre un basamento ético. Lo presente siempre es mejorable. Lo político, lo social y lo humano tienen, como elementos comunes, la capacidad de ser susceptible de reformas y tener como centro de reflexión al hombre: la ética dirige al individuo y la política a la sociedad. La educación es el fundamento necesario para un desarrollo personal y social auténtico.

La educación debe rescatar el sentido humano de la política. Se necesitan nuevos modelos políticos que abran cauces a la democracia y es en el ámbito de la educación y la cultura en donde se encuentran esos recursos. Solo puede asegurarse un desarrollo social equilibrado mediante la integración de los factores educativos en las estrategias de desarrollo; en consecuencia, tales estrategias deberán tomar en cuenta siempre la dimensión histórica, social y cultural de cada sociedad. La democracia procede de la comunidad entera y a ella debe regresar. No puede ser privilegio de élites, ni en cuanto a su legitimación ni en cuanto a sus beneficios. Se trata, sobre todo, de abrir nuevos cauces a la democracia por la vía de la igualdad de oportunidades en el ámbito individual y ciudadano. Para garantizar la participación de todos los individuos en una vida democrática auténtica, es preciso eliminar las desigualdades provenientes, especialmente, del origen y la posición social, de la educación, la lengua, el sexo, las convicciones religiosas, la salud, la nacionalidad, la pertenencia a grupos étnicos minoritarios o marginales.

Sin embargo, no es nada fácil compaginar lo que se piensa de los derechos fundamentales del hombre con el dolor humano, sobre todo con el sufrimiento de los inocentes. El doctor Gómez Grillo, aceptara conmigo, que solo nos queda la denuncia, es la única oportunidad que tenemos para quitar el velo de apariencia

que oculta la barbarie. Pero me pregunto, ¿hasta cuándo nos dejarán hacerlo? La creación, de la revista SERES LIBRES, abre una rendija de esperanza. Con esta publicación ha iniciado una nueva jornada en pro de sus luchas de siempre, le acompaña ahora distinguidas personalidades ligadas a la docencia universitaria y a la defensa de los derechos humanos en el país: Luis Barrios Robéis, Pablo Ojeda, José Sonia Sgambatti, Andrés Hermoso, Antonio González Contreras, Isabel Peleteiro, Elvira Aponte Colina, Gloria Aveledo, Pedro José Rondón y este servidor, entre otros. Es verdad que sobre la realidad imperan las leyes, las leyes justas que respetan los principios de la libertad, la responsabilidad y la racionalidad de los ciudadanos, entendidas como relaciones interpersonales de convivencia, no como coacción.

SERES LIBRES es la realización de un sueño largamente acariciado por el maestro, y ha sido también, en cierto sentido, el gradual desarrollo del sentimiento y veneración que le ha profesado a la libertad de pensamiento, de conciencia, a las garantías procesales y el estado de derecho. Nos acercamos a un escenario que promete muchos riesgos. Solo tenemos, doctor Gómez Grillo, la palabra, su palabra, la palabra clara y diáfana para decir la verdad, como quien dice, la palabra reveladora de todo aquello que se oculta en esas podredumbres que son las cárceles venezolanas. SERES LIBRES arrastra su imaginación y su corazón no a un *quid divinum*, sino hacia un escenario de horror y muerte. Estamos en medio del drama. Recordaremos las apreciaciones de Pascal: “Para los que desean ver a Dios hay suficiente luz, y suficiente oscuridad para los que no quieren verlo”.

En muchas ocasiones, he asistido a actos públicos donde le ha correspondido intervenir a Gómez Grillo para exponer sus conocimientos. Dos momentos, particularmente, recuerdo con manifestó devoción. Uno fue mis lejanos días de estudiante del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación del Instituto Pedagógico Nacional, así se llamaba entonces el IPC, fue con motivo de un ciclo de conferencias auspiciado por el departamento de Pedagogía. Le correspondió hacer la presentación de los conferencistas, en esta ocasión se

trataba de tres figuras inmensas de nuestra docencia del conocimiento filosófico y sociológico que se impartía en las aulas del Pedagógico: Juan David Garcia Bacca, Lee Carrillo y Miguel Acosta Saignes. La presencia de Gómez Grillo, cuando buscaba centrar nuestra atención en los currículos de aquellas personalidades, fue tan obvia que ayudó a acrecentar aún más la atmosfera de inquietudes intelectuales que se manifestaba en el viejo auditorio. El otro momento singular de mis recuerdos fue en la Casa Andrés Bello, en el acto de clausura de la semana aniversario del Pedagógico, que cumplía sus primeros cincuenta años de fundados. Allí, frente al Presidente de la República, las autoridades del Ministerio de Educación, del IPC y un numeroso público que colmaba la sala, dijo un discurso memorable que aun hoy recordamos con emoción. Tuve la impresión de que cada frase le salía de muy adentro, poderosa, llena de significación, en momentos severa y luego recobraba la serenidad, se hacía ternura, impregnada de amor filial hacia la noble institución cumpleañera.

Lo que aquí he afirmado, lo he hecho sobre la convicción de alguien que ha tenido una vivencia clara de las ideas del insigne maestro. Son ideas sin tiempo y sin espacios, o, mejor dicho, ideas de todos los tiempos y de todos los espacios. Tengo que agradecerle al doctor Gómez Grillo haberme hecho parte de su angustia.

NUEVAS ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA¹

Luis Quiroga Torrealba

Presentado por:

Minelia Villalba de Ledezma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas

PRESENTACIÓN²

Desde la antigüedad, la gramática se concebía como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua. De esa concepción errada surge a su vez un principio también errado: Enseñar lengua es enseñar gramática y en consecuencia esta se constituye en el centro de toda la enseñanza idiomática. Todavía esta concepción se manifiesta en libros de texto de lengua y es la opinión de gran cantidad de docentes, representantes y unos cuantos especialistas del área a pesar de los numerosos intentos que han hecho muchos estudiosos de la lengua por desvirtuar pedagógicamente esta orientación equivocada.

En el año de 1963 se publicó un folleto titulado: Algunos Problemas de la Enseñanza del Castellano³. Allí se recogían las conclusiones de una serie de coloquios organizados por el Colegio de Profesores de Venezuela y el Instituto Pedagógico de Caracas en los cuales participaron los docentes de la zona metropolitana. Dichos coloquios estuvieron dirigidos por una comisión integrada por el profesor Luis Quiroga Torrealba, quien la coordinaba, Josefina Falcón de Oralles, Félix José Poleo y Armando Martínez Piñeda.

¹ Artículo publicado por primera vez en diciembre de 1967 en el n° 15 de la Gaceta de Pedagogía.

² Elaborada para el n° 33-2014 de la Gaceta de Pedagogía.

³ Quiroga L. y Poleo F. (1963). Algunos problemas de la enseñanza del Castellano. Instituto Pedagógico de Caracas: Caracas.

En este folleto, que hizo historia, se señalaba que la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna debía iniciarse partiendo de contenidos reales del habla hasta culminar con el tratamiento de los contenidos gramaticales.

Se sugiere, entonces, ejercitar al alumno en actividades comunicativas tales como hablar, escuchar, leer y escribir. En este contexto el estudio de la teoría gramatical se cumpliría siempre en función de las actividades prácticas de la lengua. Es decir, no se consideraría la enseñanza-aprendizaje de la gramática como un objetivo de la clase de lengua.

El artículo del profesor Luis Quiroga publicado en el año de 1967 en la Gaceta de Pedagogía y que hoy se recoge en este número de la revista responde a la concepción didáctica esbozada anteriormente. Como se observa, el maestro Luis Quiroga se muestra en desacuerdo con el concepto de oración de que la define como “La expresión de un juicio lógico” sustentado por la Real Academia Española ya que empleamos la oración no sólo para afirmar una cosa de otra sino también para exponer dudas, posibilidades, hacer preguntas, responder interrogantes y para expresar nuestra visión del mundo, nuestra creatividad: Es decir, para comunicarnos con nuestros semejantes en múltiples situaciones.

En este orden de ideas, la función comunicativa de la oración, su uso práctico, debe ser la finalidad de toda ejercitación en la clase de lengua. La expresión oral y escrita de los niños, niñas y de los jóvenes adquiere así especial significación para el aprendizaje idiomático. Sin embargo, el Maestro privilegia el texto escrito pues pedagógicamente es allí donde se evidencia claramente la secuencialidad de las informaciones parciales que cada oración nos va comunicando a medida que la lectura se cumple y se alcanza la comprensión de lo leído.

Este criterio es de gran relevancia ya que no se trabaja con una oración aislada, descontextualizada, sino que se ve la funcionalidad de la oración en un texto pleno de contenido significativo para el alumno. Texto y oración constituyen

una totalidad. El texto es una unidad de la comunicación humana y la oración es una unidad funcional dentro del texto.

Obsérvese que Quiroga, a partir del texto sobre la Batalla de la Victoria, mediante un análisis riguroso, realiza un conjunto de actividades que le permiten al alumno interpretar el texto, enriquecer su vocabulario, superar dificultades ortográficas, así como también reconocer oraciones, identificar la articulación de la oración en sujeto y predicado, reconocer clases de palabras como el sustantivo, verbo, adjetivo, etc.

Es indiscutible que la enseñanza de la gramática debe estar en función de una enseñanza práctica de la lengua. En el año 1967 el maestro Quiroga ya tenía claro que su dedicación sistemática al estudio de la lingüística tenía sentido si los conocimientos adquiridos estaban al servicio del mejoramiento de la educación del país. Por esto, durante su larga vida, orientó todos sus desvelos como investigador y docente en la construcción de una educación idiomática integral con un sentido ético, social y humano. En este intento supo conjugar de una manera armoniosa la teoría y la praxis pedagógica. Su sabiduría, su disciplina y acuciosidad investigativa se tradujeron en nuevas y valiosas orientaciones para la enseñanza de la lengua materna. En este sentido, el maestro Quiroga marcó un hito que nos da pie para hablar cronológicamente de un antes y un después.

Luis Quiroga es un ejemplo a seguir, humilde, sencillo, con una gran capacidad de amar a los niños y niñas, a los jóvenes, a sus alumnos, al Instituto Pedagógico Nacional y a Venezuela. Ha sido un honor escribir estas breves líneas para quien fuera mi maestro muy amado. Me permito felicitar a los editores de la Gaceta de Pedagogía por la labor trascendente que están realizando, al dar a conocer nuestros grandes pedagogos a las nuevas generaciones. ¡Sigán adelante!

Minelia Villalba de Ledezma

hasta aquí es el comentario del especialista

aquí comienza el artículo del autor

Los fundamentos de la Lingüística como ciencia moderna han alcanzado suficiente solidez desde el momento mismo en que con nuevo criterio se ha encarado la problemática del lenguaje con fines a asegurar un más riguroso conocimiento de su estructura y un más preciso alcance de su función. En este sentido, y para señalar un hecho de importancia en la manera de entrever el fenómeno lingüístico y de apreciar su trascendencia en la orientación de la enseñanza, es de destacar que, ante el antiguo punto de vista que concebía al lenguaje humano como la expresión del pensamiento lógico, se ha impuesto una nueva concepción de base más científica que supone que una lengua no responde exclusivamente a la función lógica en que se sustenta como representativa de la realidad, sino que es también reflejo de todo proceso mental o subjetivo en que se manifieste cualquier vivencia de orden imaginario, emocional o volitivo.

La lengua, el idioma, es un medio de información tanto de nuestras ideas como de todo aquello que pueda trascender de nuestra afectividad y fantasía, para opinar, para impresionar o para influir a los demás. No empleamos cada oración para expresar exclusivamente un juicio lógico, es decir, para afirmar una cosa de otra, sino también para hacer conocer decisiones o dudas a nuestros semejantes y aun para impregnarlos de la más recóndita verdad de nuestra vida interior.

En consecuencia, con una nueva visión se apresta hoy la escuela, de manera distinta, a considerar el estudio y conocimiento de las unidades significativas del lenguaje. Se parte de la unidad de sentido, del uso adecuado de la oración, porque para hablar nos expresamos con oraciones. Es ésta el único medio que tenemos a nuestra disposición para comunicar fielmente un mensaje. Y la oración es portadora de mensajes cuando, por vía informativa, deseamos comunicar, a quienes nos leen o escuchan, lo que pensamos o sentimos, o cuando, por propio interés, queremos obtener de ellos una respuesta al mandato o a la pregunta con que los hemos requerido.

De allí, pues, que no hay función más precisa de la oración que aquella dada por su finalidad de informar, de mandar o de preguntar algo en toda situación en que para ello sea necesaria la presencia de un interlocutor.

Este nuevo sentido del lenguaje impone así un nuevo significado gramatical de la oración: *“empleamos la oración para informar, mandar o preguntar algo”*.

Es este el concepto que derivamos para esta unidad de expresión al considerar la realidad lingüística a la luz del acto de comunicación.

Concebida la función oracional como unidad de información mínima, bien para que esta información sea dada por el hablante o requerida por él, el manejo del idioma mediante el uso práctico de la oración debe ser la finalidad de toda ejercitación de clase.

La necesidad que ante un tema dado tiene, por ejemplo, un grupo de alumnos para suministrar información o para obtenerla mediante el intercambio de preguntas y respuestas, constituye la fase primordial de una clase de lenguaje que este dirigida a ejercitar el correcto uso de la oración en toda expresión oral o escrita. Pero también el propósito de saber adquirir la información a través de una lectura bien dirigida, es punto de partida ideal para penetrar en el sentido de cada unidad significativa: la información total que podemos obtener al leer un texto determinado está dada por la sucesión de informaciones parciales que cada oración de ese texto nos va comunicando a medida que la lectura se cumple, y se alcance, finalmente, la comprensión integral de lo leído.

En un fragmento como el mostramos en seguida, tenemos la siguiente información: la acción inicial de Boves en la batalla de la Victoria el 12 de febrero de 1812.

“El 12 de febrero, a las ocho de la mañana, atacó Boves impetuosamente a la Victoria por los caminos de Villa de Cura y San Mateo. Sorprendió y mató a las avanzadas que tenían los republicanos en El Pantanero. Y apoderándose de toda la población, los redujo el estrecho recinto de la plaza”

Esta información de índole históricamente se compone de una pequeña serie de informaciones parciales reconocibles por el carácter afirmativo que cada una manifiesta. Así la primera información parcial: “El 12 de febrero a las ocho de la mañana atacó Boves impetuosamente a la Victoria por los caminos de Valla de Cura y San Mateo”, está determinada por algo que el autor (Rafael María Baralt) afirma (el hecho del ataque), y que se manifiesta por el tono de voz sostenido (con un descenso final) sobre la serie lineal de palabras que pronunciamos al expresar la información.

Lo mismo podemos decir (sentido afirmativo, entonación sostenida y descenso final de la voz) de la segunda y tercera información parcial: 2º, “Sorprendido y mato a las avanzadas que tenían los republicanos en El Pantanero”; 3º, “Y apoderándose de toda la población los redujo al estrecho recinto de la plaza”.

3

Nos damos cuenta, pues, de que las tres informaciones parciales constituyen un conjunto de informaciones mínimas particulares que integran la información total que el autor he querido comunicarnos. Cada una de ellas se reconoce porque la expresamos o exteriorizamos por medio de una oración, que se características por su sentido afirmativo, por una entonación sostenida que lleva descenso final y porque esta reparada de las otras por punto y seguido.

³ Conviene precisar que la curva de entonación, al manifestar la actitud del hablante, determina el sentido (afirmativo, imperativo, interrogativo) de cada oración. Sin embargo, si una misma línea de entonación envuelve dos o más expresiones de sentido afirmativo (imperativo, etc.) es porque las oraciones que expresan ese sentido se hallan enlazadas por conjunciones.

Como se podrá observar, tenemos aquí, por una parte, una manera práctica de comprender y delimitar el sentido y empleo de la oración, analizando en sus elementos el contenido informativo de un texto, y, por otra, una forma útil de ejercitar la entonación y de introducir el uso adecuado del punto y seguido.

Esta manera de alcanzar la comprensión del texto por la consideración de las diferentes informaciones parciales que ofrece la oración, es propicia para poner a disposición de los alumnos un buen método que les permita dirigir sus lecturas. Se recomendaría, como propósito inicial, captar la información esencial sobre el asunto que se estudia o investiga; luego se reconocerían, seleccionándolas entre el contenido de cada párrafo, las oraciones en que se exponen las ideas-clave del asunto; y finalmente se redactaría una composición en que se resumiera, en el menor número de oraciones posibles (separadas por punto y seguido), el contenido básico de la lectura.

Igualmente, en los ejercicios de composición se puede aprovechar el empleo de la oración como elemento mínimo de información, aplicándola a la redacción de temas en que, partiendo de un aspecto dado, se amplíe progresivamente la información inicial mediante el incremento de nuevas oraciones incorporadas al texto.

También el conocimiento de la estructura de la oración como unidad expresiva que utiliza el idioma, es favorable, a la luz de los nuevos enfoques, en las clases de lenguaje. Una ejercitación fundamentada en esta estructura puede aprovecharse para el estudio del vocabulario. En forma sencilla se haría la introducción de ese conocimiento. Será quizás así: mediante la oración informamos sobre hechos que cumplen o producen los seres o las cosas, y también sobre hechos que a veces les atribuimos: “Pedro trae un libro” (el hecho lo cumple alguien), “Juan es estudioso” (el hecho se lo atribuimos a alguien). En el texto que anteriormente citamos, Boves produce cada uno de los hechos que una u otra oración nos informa. Boves representa, por eso, el *sujeto*. Pero, además, cada uno de los hechos que, según el

texto, son producidos por Boves o que allí se les atribuyen, se expresan por medio de otro elemento, que es el *predicado*.

La estructura de la oración queda así establecida, según lo dicho, en *sujeto* y *predicado*. Veamos estos elementos en función del vocabulario. La causa por la cual hemos entendido la información que el autor nos ha comunicado a través del fragmento, se explica por la forma como aquél ha designado a cada uno de los miembros que componen el sujeto y el predicado. La denominación para estos elementos en la siguiente: un *nombre* en el sujeto: Boves; una forma de enunciar el predicado: *atacó – sorprendió - mató– redujo*. Pero el autor puede también describir o precisar cada uno de estos miembros: *el sanguinario Boves, atacó impetuosamente* (los describe); *este vil asturiano, atacó a las ocho de la mañana* (los precisa). El procedimiento así empleado, y con el cual se nombra, se enuncia, se describe y se precisa al sujeto y al predicado, conduce a la más rica variación del vocabulario. En el ejemplo que venimos considerando realicemos esta variación empleando las diferentes expresiones que utiliza Juan Vicente González en su biografía de José Félix Ribas para designar, con diversidad de matices expresivos, a José Tomas Rodríguez Boves:

1. *Boves* (lo nombre directamente).
2. *El sanguinario Boves* (lo describe y lo nombre).
3. *Aquel demonio en carne humana* (lo precisa y lo nombra en sentido figurado).
4. *El terrible azote de los llanos* (lo describe y lo nombra en sentido figurado).
5. *La cólera del cielo que fulmina rayos* (lo nombra en sentido figurado).

Y podemos agregar para precisarlo y describirlo directamente:

Ese, ese (atacó a La Victoria impetuosamente).

El sanguinario (atacó a la Victoria impetuosamente).

Un ejercicio parecido se puede realizar igualmente en el predicado:

(a la Victoria) *Atacó impetuosamente*

Arremetió violentamente (contra La Victoria).

Asaltó bruscamente (a la Victoria)

El recurso de variar el vocabulario mediante el empleo de palabras o expresiones sinónimas, conlleva a otro tipo de ejercitación en el estudio de las palabras que han manejado los alumnos en las actividades precedentes: es la ejercitación de la ortografía. Cada una de estas nuevas palabras no sólo se desentraña en sus diferentes marices significativos dados sobre todo a través del contexto, sino que se deben fijar ortográficamente, de una vez, procediendo al análisis de sus elementos estructurales: raíz, prefijos, sufijos, composición en sílabas, acentuación, familia de palabras, variaciones gramaticales, etc. Elementos que, con la práctica, conducen a la fijación del buen hábito ortográfico.

La Sistematización Gramatical. Todo lo dicho lleva a fijar ciertas generalizaciones de carácter práctico que facilitarán la sistematización gramatical posterior. Tendríamos, en primer lugar, normas muy claras y sencillas para caracterizar al sujeto y al predicado procediendo de la siguiente manera:

El sujeto. Se le nombra, se le describe y se le precisa.

Se nombra designando al ser o cosa que produce o cumple el hecho expresado en la oración. Se precisa cuando se le señala, mostrándolo (éste, ese, aquél), cuando se le determina como poseído (mi libro, tu libro), y cuando se limita su cantidad (muchos, algunos, nadie).

El predicado. Se le enuncia, se le describe y se le precisa.

Se enuncia de tres maneras: a) expresando la acción que el sujeto cumple o manifiesta cumplir (“Juan canta”, “Juan quiere cantar”); b) expresando no sólo la acción, sino también la cosa u objeto que la acción admite para hacer efectiva su realización (“Juan canta el Himno Nacional”); c) atribuyendo al sujeto una característica o situación determinada (“Juan es estudioso”, “Esa pared es de madera”. Tu hermano está aquí”).

El predicado se describe cuando expresamos de qué manera se cumple la acción (“Juan canta mal”, “Pedro canta muy bien, “Luisa canta excelentemente “).

Se precisa si se señala el lugar y tiempo de la acción, o si se le determina en cualquier otra situación (cantidad, finalidad, etc.: “Trabaja9 Mucho”, “Trabaja para sus hijos”).

Finalmente, esta etapa debe culminar con la sistematización de los conceptos de carácter teórico. Estos se acomodarán al análisis que se ha establecido en la designación de los miembros del sujeto y del predicado, partiendo, como punto de apoyo, el criterio significativo (antes descrito), y aplicando en su determinación el criterio funcional. La esquematización siguiente puede dar una idea aproximada:

LA ORACIÓN

Unidad mínima de información

SUJETO	PREDICADO
<i>Palabras que lo nombran:</i> sustantivos y pronombres	<i>Palabras que lo enuncian</i> verbos y giros verbales
<i>Palabras que lo describen:</i> adjetivos calificativos	<i>Palabras que lo describen:</i> adverbios de modo y adjetivos calificativos
<i>Palabras que lo precisan:</i> adjetivos determinativos	<i>Palabras que lo precis</i> los otros adverbios
Complementos nominales Proposiciones	complementos verbales subordinales

Siguiendo la esquematización anterior y aprovechando los conceptos gramaticales como recurso instrumental para la conducción práctica de las clases de lenguaje, sugerimos el siguiente proyecto de redistribución de los contenidos programáticos, previstos para los cursos de enseñanza primaria y de enseñanza media.

Tercer grado. Empleo de la oración. a) Para informar qué hacen los seres y las cosas o qué hechos les atribuimos. b) Para preguntar qué hacen los seres y las cosas o qué hechos se les atribuye. c) Para expresar un mandato, o un ruego.

Lectura y composición: descripciones sencillas de seres y cosas; narraciones sencillas de hechos y situaciones. Empleo del punto y seguido y de los signos de interrogación y exclamación.

Cuarto grado. Empleo de la oración para reconocer sujeto y predicado. a) Indicar el ser o cosa que produce o cumple el hecho expresado en la oración. b) Indicar el ser o cosa a quien se atribuye el hecho expresado en la oración. c) Reconocer el hecho que produce o cumple el sujeto. d) Reconocer el hecho que se atribuye al sujeto. e) Determinar el tiempo (presente, pasado, futuro) en que se cumple el hecho. Informar sobre hechos del pasado, presente o futuro.

Vocabulario. a) Para nombrar, describir y precisar el sujeto. b) Para enunciar el predicado: expresando la acción que cumple o manifiesta cumplir el sujeto; expresando la acción y el ser o cosa que la acción produce o requiere en su realización. c) Para describir la acción (asignándole notas o características). d) Para precisar la acción (señalándole situaciones de lugar, tiempo, cantidad y finalidad con la preposición *para*).

Ortografía. a) Para fijar el empleo de la mayúscula en los nombres propios. b) Para fijar el uso de los determinativos del sujeto. c) Para fijar la ortografía de calificativos del sujeto terminados en *oso, osa, ísimo*. d) Para fijar la ortografía de

algunos calificativos y determinativos del predicado (bien, mas, aquí, allí, ahí, allá, acá).

Lectura y composición. Descripciones y narraciones sencillas: a) Para ejercitar el empleo del punto y seguido en el enlace de oraciones. b) Para ejercitar el empleo de los signos de interrogación y exclamación en las formas de pregunta, mandato o ruego. c) Para ejercitar el empleo de la coma en las enumeraciones. d) Para ejercitar formas de entonación y pronunciación adecuadas.

Quinto grado. 1. Empleo de la oración: para informar, preguntar, mandar y rogar. 2. Reconocimientos de algunas partes de la oración: a) Para nombrar el sujeto: pronombres y sustantivos propios y comunes. b) Para describir y precisar el sujeto: adjetivos calificativos y determinativos (o expresiones con esa función). c) Para enunciar el predicado: verbos y giros verbales, y verbo con sustantivos si en la acción se manifiesta el objeto de ella produce o requiere para su realización. d) Para describir y precisar el predicado: adverbios de lugar, tiempo y cantidad (o expresiones con esa función) 3. Determinar el tiempo (presente, pretérito y futuro) en que se expresa el predicado (reconocer estos tiempos, por su significación real, como formas del modo indicativo).

Vocabulario. Empleo de pronombres, sustantivos y adjetivos para nombrar, describir y precisar el sujeto. Empleo de verbos, giros verbales y adverbios para enunciar, describir y precisar el predicado.

Ortografía: Ejercicios para fijar la ortografía: a) de sustantivos propios y comunes de uso frecuente; b) de adjetivos terminados en -ble, -bundo, -ivo; c) de ciertos adverbio: atrás, detrás, bastante, demasiado.

Lectura y composición. Descripciones y narraciones sencillas; poesía infantil: a) Para ejercitar el empleo del punto y seguido y la coma. b) Para ejercitar el

empleo de los signos de interrogación y exclamación. c) Para ejercitar formas adecuadas de entonación y pronunciación.

Sexto Grado: 1. Reconocimiento de la oración activa y de la oración atributiva: a) Para distinguir el empleo de adjetivos y complementos nominales en la manera de describir el sujeto. b) Para distinguir los verbos activos del no-activo (ser y estar) en la manera de enunciar el predicado. c) Para distinguir el empleo de adverbios y complementos verbales (sin especificarlo) en la forma de describir y precisar el predicado. 2. Reconocimiento de las tres modalidades para enunciar el predicado (afirmando, negando y dudando): para distinguir el empleo de los adverbios de afirmación, negación y duda. 3. Empleo de la oración para informar, preguntar y rogar (determinar el tiempo en el modo indicativo y en el imperativo).

Vocabulario. a) Ejercicios de sinónimos para describir y precisar el sujeto mediante el intercambio de adjetivos y complementos nominales. b) Ejercicios de sinónimo para describir y precisar el predicado mediante el intercambio de adverbios y complementos verbales (solo los complementos circunstanciales, pero sin necesidad de identificarlos ni especificarlos).

Ortografía. a) Para fijar la ortografía de sustantivos y adjetivos de uso frecuente. b) Para fijar la ortografía de verbos de uso frecuente. c) Para fijar la ortografía de ciertos adverbios: aún, sí, quizás, también, tampoco.

Lectura y composición. Temas libres o sugeridos: a) Para ejercitar el empleo de los signos de puntuación; b) para ejercitar el uso de la conjunción en el enlace de oraciones.

Primer Ciclo de Educación Media. Sin dejar de atender a los aspectos de carácter práctico incluidos para los cursos de primaria, la distribución de los contenidos gramaticales se puede establecer así:

Primer año. 1. Reconocimiento de la oración como unidad mínima de información; identificación de sus tres modalidades: afirmativa, negativa y

dubitativa. 2. Reconocimiento de la forma interrogativa e imperativa de la oración. 3. Reconocimiento de las formas gramaticales con que se nombra, describe y precisa el sujeto: sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, complementos nominales y preposición; concordancia de sustantivo y adjetivo. 4. Reconocimiento de las formas gramaticales con que se enuncia, describe y precisa el predicado: verbos, giros verbales, adverbio, complementos del verbo (directo, indirecto y circunstancial) y preposiciones; concordancia con el sujeto. 5. Reconocimiento de todas las formas simples de los tiempos del modo indicativo y del modo imperativo.

Segundo año. 1. Distinción entre oración bimembre y oración unimembre; reconocimiento de la interjección. 2. Distinción entre oración activa y oración atributiva; predicado verbal y predicado nominal; reconocimiento de las formas en que se presentan: a) con verbo transitivo, intransitivo y copulativo; b) con verbo reflejo, recíproco y cuasireflejo. 3. Estudio de las formas pronominales y de sus diferentes funciones. 4. Reconocimiento de las formas simples y de las formas compuestas de los tiempos del modo indicativo.

Tercer año. 1. Distinción entre oración y proposición. 2. Distinción entre coordinación y yuxtaposición; reconocimiento de las conjunciones. 3. Reconocimiento de la función de proposiciones (tanto para describir y precisar el sujeto como para describir el predicado). 4. Reconocimiento de la función de las formas no personales del verbo tanto en la oración activa como en la atributiva. 5. Reconocimiento de las formas simples y compuestas de los tiempos del modo subjuntivo.

CURRÍCULOS DE LOS AUTORES

Alberto Yegres Mago. Profesor egresado de la Especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.); Magister en Educación, mención enseñanza de la historia, en la UPEL-IPC.; Doctor en educación, en Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC.). Es profesor jubilado de la UPEL-IPC y profesor contratado de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ha publicado artículos en las revistas *Gaceta de Pedagogía*, *Tiempo y espacio*, *Palabra y realidad*, *Albor de APROUPEL*, *Investigación UPEL-IPC* y *Docencia, Investigación y Extensión*.

Guido Méndez. Licenciado en Educación, de la Especialidad de Ciencias Sociales, en la Universidad José María Vargas. Ha sido profesor contratado de la Universidad José María Vargas (UJMV), la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA) y la Caribbean International University. Profesor ordinario de la Universidad Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) en el área de Metodología.

José Rafael Lezama Quijada. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); obtuvo el título de Magister en Filosofía de la Universidad Simón Bolívar (USB). Ponente en eventos a nivel nacional e internacional. Ha publicado el libro monográfico *Antropología, Bioética e Ingeniería Genética* (2002), así como artículos en las revistas arbitradas *Boletín de la Academia Venezolana de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales*, *Apuntes Filosóficos*(UCV), *Argos* (USB), *Lógoi* (UCAB), *Educación en Valores* (UC), *Acta Colombiana de Psicología*, y *Ciências Sociais Unisinos*, entre otras. También ha escrito capítulos para libros colectivos sobre ética y valores, así como ha coordinado publicaciones colectivas sobre los mismos temas. Actualmente es investigador asociado del Centro de Investigación y Formación Humanística (UCAB) en la línea de investigación sobre ética y valores. En la misma universidad ha sido docente en las escuelas de Filosofía, Educación y Comunicación Social, así como en los postgrados de Filosofía y Educación en Valores. Actualmente es candidato a doctor en la Universidad de Adelaida (Australia del Sur), donde también imparte clases en su departamento de filosofía.

Luciana Leonor Barahona Fuentes. Licenciada en Educación, Mención Orientación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR),

Especialista en Asesoramiento y Consulta Educativa, UNESR, Magíster en Educación, Mención Orientación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Pedagógico de Caracas (IPC), Doctora en Ciencias de la Educación, UNESR, Diplomado en Gerencia y Edición de Medios Impresos CIEA-SYPAL, Curso de Formación en Psicoterapia de Grupos (Instituto Venezolano de la Gestalt). Coautora del libro *El Abuso Sexual en Niños y Jóvenes*, Editorial EDILUC (1998). Autora y compiladora del libro *Ethos Orientación en valores en la UPEL* (2005). Autora del Manual para el Facilitador en Valores (2008). Coordinadora y autora de los proyectos de Extensión Acreditables: “Escuela para Madres y Padres” y “Desarrollo en Valores: Proyecto Ethos”. Coordinadora y autora del proyecto de Servicio Comunitario: “Aprendizaje Social”. Fundadora y Directora de la compañía editorial “EDILUC” Tutora, asesora y jurado de Trabajos de Grado de Educación Universitaria. Docente adscrita al Departamento de Pedagogía (IPC), en la Cátedra de Orientación Educativa; categoría académica Agregado. Docente de los cursos de Desarrollo Personal en la Maestría en Orientación, en los Diplomados en Educación Superior en el IPC y CIDECA, en el postgrado Gestión Comunitaria (IPC) y en la Maestría en Literatura Latinoamericana.

Luis Quiroga Torrealba. Profesor egresado del Instituto Pedagógico Nacional, actual Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC), en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín y Licenciado en Letras en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Realizó estudios en las Universidades de Madrid, París, en la Universidad Italiana per Stranieri y en la Universidad Cluj (Rumania). Profesor jubilado de la Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) e Individuo de Número de la Academia Venezolana de la Lengua. Autor de múltiples artículos y libros sobre la lingüística y la enseñanza de la lengua.

Miren De Tejada Lagonell. Fisioterapeuta (UCV 1982); Licenciada en Psicología (UCV 1988), Magíster Scientiarium en Psicología del Desarrollo Humano (UCV 1997), Doctora en Psicología (UCV 2010). Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Investigadora del Núcleo de Investigación Cognitiva para la Innovación Educativa. Autora de siete libros. Veinte artículos publicados en revistas científicas arbitradas e indexadas. Ponentes en eventos científicos nacionales e internacionales. Miembro del Programa de Promoción al Investigador y Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación de FONACIT/ONCTI en Venezuela.

Ronald José Feo Mora. Egresado como Técnico Superior Universitario en Mantenimiento de Equipos Mecánicos del Instituto Tecnológico del Oeste

Mariscal Sucre; obtuvo el título de Profesor en la especialidad de Mecánica Industrial y Magister en Educación mención Estrategias de Aprendizaje en el Instituto Pedagógico de Miranda. Doctor en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Es profesor a dedicación exclusiva con la categoría de agregado en el Instituto Pedagógico de Miranda, específicamente en el Departamento de Pedagogía. Coordina el curso Estrategias y Recursos para el Aprendizaje y actualmente es Coordinador Institucional de Asesoría Académica. Las líneas de investigación donde participa son: Aprendizaje Estratégico y Formación Docente. Ha publicado en revistas científicas nacionales e internacionales como SAPIEMS, CONHISREMI, Revista de Pedagogía, Revista Iberoamericana de Educación, Tendencias Pedagógicas.

Minelia Villalba de Ledezma Es profesora egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, con Postgrado en el área de Lingüística. Se desempeñó como profesora del IPC hasta su jubilación en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín y ha seguido dictando cursos a nivel de Postgrado en la misma institución. Le fue otorgado el doctorado Honoris Causa por su destacada trayectoria como educadora. Es autora de varios libros y artículos de investigación en las áreas de Lingüística, Enseñanza de la Lengua y Español de Venezuela. Actualmente, es Vicepresidente de la Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Individuo de número de la Academia Venezolana de la Lengua y asesora de Ministerio de Poder Popular para la Educación



CONTENIDO

Presentación	9
Artículos	
José R. Lezama Q. Mente, evolución y libertad: El proyecto de naturalización de la ética de Daniel C. Dennett. <i>Mind, evolution and freedom: Daniel C. Dennett's project of naturalization of ethics</i>	11
.....	
Miren de Tejada Lagonell. Principales controversias en psicología del desarrollo. Una Reflexión para maestros en ejercicio o en formación. <i>Major controversies in developmental psychology. A reflection for teachers</i>	37
Luciana Barahona Fuentes. El sujeto educado. The subject Educated.....	70
Guido E. Méndez A. Fenomenología – hermenéutica en Paul Ricoeur. Una integración para el abordaje de lo real. <i>The phenomenology and the hermeneutic in Paul Ricoeur, Like integrated methodologies</i>	85
Feo, Mora. Ronald J. Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente. <i>Since the Strategic Learning Towards Teacher Education</i>	102
Alberto Yegres Mago. Elio Gómez Grillo: Formador de seres libres.....	125
Minelia Villalba de Ledezma. Nuevas orientaciones para la enseñanza de la lengua materna. Luis Quiroga Torrealba.....	134
Currículo de los autores	148

Depósito Legal pp197602651252
ISSN: 0435 - 026X

Depósito legal digital DC2018001050

Nº 33- AÑO 2014