

Pedagogía y Didáctica Crítica

Jorge Carranza Espinoza

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Profesor de posgrado de la Universidad Tecnológica "Indoamérica" de Quito. Investigador del Ecuador. jorgecarranza@hotmail.es

El verdadero aprendizaje llega al corazón de lo que significa ser humano. A través del aprendizaje nos re-creamos a nosotros mismos. A través del aprendizaje nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos. A través del aprendizaje percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él. A través del aprendizaje ampliamos nuestra capacidad para crear; para formar parte del proceso generativo de la vida.

Peter Senge, 1995

RESUMEN

La Pedagogía y Didáctica Crítica tienen carácter constructivo. Surgen como alternativas a las teorías no críticas de la educación, que por situaciones ideológicas impuestas por los grupos de poder, persisten arraigadas siendo radicalmente opuestas. Esta situación amerita estudios comparativos a partir de la teoría crítica y la dialéctica, sin la rigidez del materialismo ortodoxo, en oposición a la racionalidad instrumental del positivismo y a la interpretación no crítica del paradigma hermenéutico, para alcanzar resultados integradores que permitan establecer tesis y principios de una pedagogía reflexiva, transformadora y emancipatoria.

Palabras clave: *crítica, constructivismo, poder, teoría crítica, dialéctica y tesis*

ABSTRACT

Critical pedagogy and didactics have a constructive character. They arise as alternatives to non-critical theories of education that are based on the ideology of groups in power that radically opposed to change. This situation calls for comparative studies based on critical theory and dialectics, without rigid orthodox materialism, and opposed to the instrumental rationality of positivism and the non-critical interpretation of the hermeneutic paradigm, in order to reach results that allow us to establish the thesis and principles of a reflexive, transforming and emancipative pedagogy.

Keywords: *criticism, constructivism, power, critical theory, dialecticism and thesis.*

1. Introducción

Luego de cuatro siglos de empirismo y de racionalismo cartesiano, de considerar las mentes de los estudiantes como meras tablas rasas y dividir las asignaturas en temas desarrollados uno a uno durante el transcurso del año lectivo, por lo general, en los centros educativos, aun efectuamos prácticas pedagógicas y didácticas que fragmentan los procesos y productos de los aprendizajes, instrumentados a través de objetivos instruccionales, operativos, medibles y observables como si las características del ser humano fueran sólo cuantitativas.

La supremacía de la razón instrumental, dio lugar a la implementación de una pedagogía empírica y experimental, que respalda teórica y metodológicamente

a una educación mecanicista, antivalórica y deshumanizante, puesta al servicio de una sociedad moderna conformada por grupos sociales radicalmente diferenciados y con características consumistas.

Tras esta realidad pedagógica y educativa, está el paradigma positivista que sustenta una realidad científicista, instrumental y tecnológica que puso a la ciencia en sí como la única razón justificadora de todo conocimiento, dando lugar a que las metodologías de las ciencias naturales, especialmente de la Física, fuesen aplicadas a todas las ciencias y disciplinas del conocimiento, reduciendo a los seres humanos y las entidades sociales a objetos inanimados, sin vida y sin pensamiento.

Esta racionalidad científica e instrumental positivista genera una realidad objetiva de una educación mecanicista de procesos esencialmente tecnológicos, que no dan lugar a la reflexión crítica alguna, peor una crítica ideológica, que es lo que propone la “teoría crítica de la sociedad” y consecuentemente la ciencias de la educación crítica.

A esta situación científicista del paradigma positivista, se suma la gran eficacia y el gran prestigio que ha tenido la educación científica, que además ha sido técnicamente controlada con el propósito fundamental de dar respuestas económicas eficaces a las necesidades industriales, en términos de formación de los “recursos humanos” para el trabajo empresarial, que dígase de paso, ha estado administrado únicamente con base en la productividad y la producción, dejando de lado el desarrollo humano.

Baste citar las tesis de la lógica moderna del currículo explicitada por el Profesor Franklin Bobbit, de la Universidad de Chicago, cuyos fundamentos se encuentran en la filosofía positivista de H. Spencer y en las tesis del behaviorismo de Watson, para evidenciar las características mecanicistas, antiintelectualistas y deshumanizantes de las mencionadas prácticas educativas, cuando exige como requerimientos de la educación: “...la descripción pormenorizada de la entera experiencia humana para poder fijar un itinerario escolar orientado funcionalmente al desarrollo de las características propias de la edad adulta.” Además, la de “Superar la ‘seducción’ de las finalidades generales [de la educación] y atenerse a la precisión de objetivos de enseñanza-aprendizaje efectivamente controlables, [lo que] siendo posible y deseable basándose en otra ‘seducción’, la de una escuela ‘práctica’ capaz de no derrochar tiempo y energías en lucubraciones intelectuales y en aprendizajes inútiles.” (Ediciones Paulinas -1990, pp. 429-430-).

En este entorno educativo, surgen la Pedagogía Crítica y su Didáctica, en calidad de ciencias de carácter constructivo. Ciencias en proceso de permanente formación, con logros avanzados en la construcción de la crítica ideológica, pero con poca instrumentación de sus bases científicas y metodológicas necesarias

para la implementación y ejecución en la praxis educativa. Razón suficiente, para que en este artículo, se afronte más el carácter constructivo, científico y metodológico de la pedagogía crítica y su didáctica, como ciencias que instrumentan las acciones docente-educativas, apartir de la teoría crítica de la sociedad y con un enfoque dialéctico integrador con aportes importantes de otras teorías y modelos pedagógicos, inclusive del mismo positivismo.

Se trata de contribuir para que esta nueva teoría pedagógica, por cuyas características se ubica en la cúspide de la espiral dialéctica de la evolución científica de la pedagogía, se constituya en un paradigma consistente, debidamente instrumentado con teorías, metodologías y recursos, y que funcione como “ciencia normal”. Por tanto, como núcleo de la investigación científica y tecnológica, bajo el enfoque crítico y comunicativo, rija las actividades de los docentes y discentes, y otros actores sociales, en la praxis educativa del presente siglo.

2. El carácter constructivo de la pedagogía crítica

No obstante que la pedagogía filosófica tradicional, aún está presente en las aulas de los centros educativos, por lo general, son tres los paradigmas científicos con sus respectivos modelos pedagógicos, que actualmente se encuentran en emulación de querer constituirse en el sustento teórico de la praxis educativa: el positivista, con su pedagogía empírica experimental de enfoque conductista; el cualitativo hermenéutico, con su pedagogía constructivista evolucionada y el de la teoría crítica de la sociedad, con su ciencia de la educación crítica.

En el proceso evolutivo histórico-social, el *constructivismo*, como epistemología o teoría del conocimiento, surge como alternativa al paradigma epistemológico positivista sustentado por los científicos y filósofos de la ciencia del Círculo de Viena, que fundamentaron e instrumentaron la educación mecanicista, eficientista y deshumanizante, puesta al servicio del sistema industrial del siglo pasado. El paradigma de la *teoría crítica de la sociedad*, que constituye la base que estructura la ciencia de la educación crítica, surge al igual que los paradigmas anteriores en las primeras décadas del siglo pasado, como una tercera posición, contrapuesta ideológicamente, a las dos corrientes epistemológicas y pedagógicas cuestionadas y contrapuestas entre sí. Empero, por su naturaleza constructiva y poco instrumentada, que es necesario reconocer, se torna dialécticamente integradora, con las delimitaciones respectivas frente a las otras pedagogías de racionalidad no crítica ideológica, llega con una considerable viabilidad, a síntesis teóricas superiores que, indudablemente, deben ser aquéllas que rijan la educación de la sociedad de la información del siglo XXI. Emplea el conocimiento, metodologías y tecnologías de la información y comunicación, con una racionalidad de hermenéutica crítica, sobre la base en la teoría crítica de la sociedad, por tanto, sus fines son transformadores y emancipatorios del pensamiento en los procesos educativos.

Frente al positivismo, se propone superar el aislamiento y reduccionismo lógico-empirista de los procesos y resultados de las ciencias y el enfoque empírico-conductista de la enseñanza como simple logro de objetivos instruccionales y de adquisición de destrezas específicas para el trabajo empresarial de la industria del siglo pasado, totalmente diferente a los sistemas de producción robotizados del mundo actual. Con ello, lograr la retirada final de la racionalidad instrumental y tecnológica de la modernidad, que impide la reflexión crítica de la praxis educativa.

Ante la posición constructivista, la pedagogía crítica, no obstante que su epistemología es similar, constituye una alternativa, debido a que la ciencia de la educación crítica, la somete a una crítica ideológica y concluye que su praxis educativa tiene falencias y errores, porque su hermenéutica no crítica puede versar sobre realidades distorsionadas, dadas por la condición histórico-social de la que depende la praxis educativa; además, porque ésta no avanza en los aprendizajes hacia procesos transformadores y emancipatorios, que es la tesis básica de la ciencia de la educación crítica.

En relación con estos argumentos, González Velasco, Juan Miguel (2008) afirma que: “Ya el conductismo nos explicaba el estímulo respuesta, el cognitivismo la construcción social y más aún, el constructo individual o social del constructivismo, todos ellos basados en la ciencia clásica reduccionista, ninguno ha mirado al proceso educativo como complejo, a lo máximo socio-crítico. La educación debe ser la herramienta que libere los seres humanos de su reduccionismo y los lleve a la complejidad de su accionar.” (p. 115).

Si detenemos la mirada en el carácter constructivo de la pedagogía crítica, esto es, en su naturaleza de ciencia en permanente construcción para atender las necesidades educativas de una sociedad evidentemente cambiante, el proceso de su consolidación, sobre la base de la “teoría crítica”, no es ajena a los aportes de la pedagogía filosófica tradicional, en cuanto asimila de ésta, los principios y prácticas pedagógicas y didácticas, que han revolucionado en el campo educativo, como medios para formar y desarrollar conciencias críticas, tales son, por citar como ejemplos, los planteamientos de los pensadores de la Pedagogía Institucional, que observaron que la importancia del acto pedagógico “... no se justifica sólo por consideraciones superficiales que pueden hacerse sobre los métodos y su eficacia mayor o menor en materia de educación moral o intelectual, sino por un *modus vivendi* impuesto por la organización social de un país y que, estabilizado por años de vigencia, se convierte en hábito fuertemente arraigado y prácticamente indestructible.” (Gilbert, 1977: 157). Cabe destacar entre ellos, la importancia del pensamiento de Carl Roger, por sus ideas pedagógicas “no directivas”, que en los procesos docente-educativos, “...reclama sobre todo que se reconozca bien el estatuto psicosociológico de los alumnos en clase a fin de dirigirlos mejor.”, lo que constituye estrategia para combatir la “manipulación”

y la “reproducción” de la cultura de los grupos dominantes en las instituciones educativas (p. 164). De manera similar, M. Lobrot afirma que para lograr los cambios educativos, el camino a seguir es “...la toma de conciencia sobre los nexos orgánicos poderosos entre pedagogía y política...” que se convierte en el lugar geométrico de las ideologías de los liberales; toma de conciencia que “Hay que comenzar por la Escuela. La sociedad de mañana se logrará por la Escuela, o no se logrará.” (p. 164). Otro pedagogo importante en este campo, es Celestín Feinet, de la Escuela Nueva, que centra los aprendizajes en la experiencia y se esfuerza por “... hacer de la clase un medio de vida placentero, en el que el niño se sienta comprendido, aceptado, ayudado; por lo que introduce en los procesos técnicas activas como: la correspondencia escolar, los intercambios, los viajes pedagógicos, el periódico escolar, la imprenta y la cooperativa escolar, que tiene como primera finalidad el aprendizaje de la vida comunitaria” (p. 170). Esto, entre otros pensadores educativos de gran importancia, como Juan Jacobo Rousseau, María Montessori, Adolphe Ferriere, Ovide Decroly, Alexander Neil, León Tolstoi, Paulo Freire..., por citar como ejemplos de pensadores de la revolución pedagógica, han procurado el logro de una educación liberadora que se enmarque dentro de los derechos inalienables del ser humano, fuera de todo proceso de opresión, alienamiento y domesticación.

Cabe preguntar: ¿Cuáles son los aportes que el positivismo y su pedagogía empírica experimental para la construcción de la Pedagogía Crítica? ¿Cuáles son los aportes del constructivismo como epistemología, psicología y pedagogía? La respuesta a la primera interrogante aparece en el proceso de esclarecimiento de la categoría de ciencia de la pedagogía crítica, proceso que indudablemente recae en las mismas argumentaciones que se establecen para dilucidar el carácter científico de la Pedagogía como ciencia de la educación, en cualquiera de sus enfoques.

Al respecto, si se parte de la consideración de que la pedagogía es la ciencia primigenia de la educación y que su objeto de estudio, la educación, es una categoría filosófica, científica y metodológica de mucha complejidad, como complejo es el ser humano, al que le es inherente, fácil es inferir que sus principios y teorías, necesariamente, provienen de múltiples fuentes del saber, que tienen relación con la naturaleza humana. Esto significa que, la pedagogía crítica, como ciencia, no sólo constituye una teoría proveniente de la reflexión crítica de la praxis educativa, sino también de la reflexión crítica de las disciplinas y ciencias de la educación: filosofía, antropología, psicología, sociología, historia, política, en fin, todas las ciencias que tienen que ver con el ser humano y la sociedad. En este sentido, como sostiene Wulf Christoph (1991), es una teoría crítica de la praxis y, a la vez, una teoría constructiva para la praxis educativa. (p. 10).

La respuesta a la segunda interrogante, proviene de la consideración a la pedagogía constructivista como ciencia en proceso constructivo, que ha ido

alcanzando nuevas acepciones y concepciones de mayor profundidad científica, tales como socio-constructivismo o constructivismo social, constructivismo dialéctico, pedagogía social-cognitiva, entre otros, que permiten establecer una marcha paralela a la pedagogía crítica, con puntos de contacto de fundamentación e instrumentación mutuos, para la realización de la praxis educativa, aunque con las delimitaciones ideológicas y científicas pertinentes. En consecuencia, no hay lugar a dudas, que la psicología dialéctica de enfoque histórico-cultural de Vygotski y sus seguidores: Davidov, Leontiev, Luria, Galperin, entre otros de nacionalidad rusa, y muchos otros pensadores afines, como José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, César Coll Salvador, Mario Carretero, Ana Ayuste..., que en sus teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y curriculares, respectivas, tienen enfoques socializantes de avanzada. Además, por el hecho de que la pedagogía crítica, enfoca sus procesos educativos, tomando como base los aprendizajes significativos, indudablemente, se instrumenta también con los planteamientos de David Ausubel y sus seguidores sobre la psicología educativa. Por otra parte, si se toma en cuenta que dentro de las concepciones curriculares, existen aquellas que están vinculadas a la investigación social y al servicio de las necesidades educativas sociales de entornos específicos, es el currículo reconceptualista sustentado por Laurence Stenhouse, el que puede servir con gran eficiencia a los propósitos de la pedagogía crítica.

Es oportuno conceptualizar por tanto, a la pedagogía crítica, en cuanto ciencia, como un conjunto de proposiciones filosóficas, científicas, tecnológicas y metodológicas, de enfoque crítico y comunicativo, de carácter histórico-social, que en contextos determinados geográfica e históricamente, se conforma para mediar procesos educativos transformadores y emancipatorios, en función de las necesidades sociales, superando todo factor de alienamiento y opresión.

Corroborando con estos planteamientos el pensador D'arcai G. F. (1990), que sostiene sobre el carácter constructivo de la pedagogía crítica:

Se entiende que se trata de un modelo interpretativo, es decir, de una teorización, que no excluye otras teorizaciones y la referencia a otros modelos, a condición de que en cualquier caso se garantice aquel primado de la pedagogía que excluye todo tipo de dependencia y que entienda explicar la educación desde sus propios principios. (p. 1464).

Conviene citar otro argumento más, para afianzar el criterio sobre el carácter constructivo de la pedagogía crítica, la afirmación que se hace, luego de la descripción de las tres funciones de la teoría crítica de la sociedad, la teoría de la *competencia comunicativa* de Habermas:

De estas tres funciones de la ciencia social crítica resulta claramente que su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activo y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas. (Carr, W. y Kemis, S., 1996: pp. 161-162).

3. Tesis fundamentales de la pedagogía crítica

La ciencia de la educación crítica, para lograr la unidad de la teoría y la práctica a la luz de la “teoría crítica” para cumplir sus objetivos transformadores y emancipatorios en los procesos educativos, entre otras importantes, plantea las siguientes tesis fundamentales:

Sobre la ciencia de la educación

1. La educación es un fenómeno social que cambia conforme cambia la sociedad, pero su naturaleza de ser superestructura, hace que no sólo sea producto de las condiciones histórico-sociales, sino también un factor poderoso que incide en la permanencia o cambio del actual estado de cosas en la vida social.
2. Toda praxis educativa (práctica fundamentada en una teoría) debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva crítica, a partir de los postulados de la “teoría crítica de la sociedad”, es decir, sometida a una crítica ideológica, para identificar las causas que distorsionan la realidad e impiden la comprensión crítica de la praxis educativa.
3. “Al igual que para que la teoría crítica de la sociedad, para la ciencia de la educación crítica, la praxis tiene prioridad ante la teoría. Sin embargo, la teoría crítica de la educación ya no puede partir de una apreciación inquebrantable de la praxis [...]. Tiene más bien que considerar que a consecuencia de las condiciones sociales dadas en la praxis educativa, se originan desarrollos errados que tienen que ser descubiertos y modificados según las normas del pensamiento crítico.” (Wulf, C., 1991: pp. 9-10).
4. La pedagogía crítica admite su carácter constructivo e integrador como ciencia de la educación, lo que le permite enriquecerse de teorías y prácticas de las demás ciencias de la educación, pero con una clara delimitación, está mediada por la teoría crítica de la sociedad, frente a la “pedagogía filosófica” tradicional, a los postulados de la epistemología positivista y su pedagogía empírica-conductual y los postulados de la epistemología interpretativa y su pedagogía constructivista.
5. “A la teoría crítica de la educación le toca entonces someter la praxis educativa a la crítica, a la crítica ideológica. Según las normas implícitas en la crítica, la teoría crítica de la educación tiene que conducir a la praxis educativa hacia una corrección. Aquí es donde se alude a la parte constructiva de la teoría de la educación. En resumen hay que considerar que una teoría de la educación nunca puede dejar de estar determinada por la praxis, así como una praxis racional siempre necesita conducirse por una teoría. En este sentido se requiere de una teoría (crítica) de la praxis y de una teoría (constructiva) para la praxis.” (Wolf, 1991: p. 10).

6. “La educación nunca es neutra. Enfatiza el proceso de reproducción de las desigualdades existentes o la transformación hacia una sociedad más igualitaria.” (Ayuste, et al, 1994, p. 52).

Sobre la escuela

1. En el contexto de la pedagogía crítica, la escuela está definida “...como una esfera pública y democrática [que] se ha de entender como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona pueda expresar su voz, así como profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad.” (Giroux, p. 45).
2. La escuela es una “Comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales. Apertura a la comunidad y a los movimientos sociales.” (Ayuste A. et al, 1994, p. 52).

Sobre el currículo

1. “La idea básica es que los currícula no son ‘museos’ de invenciones, descubrimientos, creaciones, experiencias humanas. La vida humana en todos sus aspectos de sus realidades como el conocimiento obtenido y las creaciones productivas (textos, canciones, imágenes, dramas, óperas, etc.) es objeto de aprendizaje; este aprendizaje no es únicamente la recepción de ‘bienes culturales’ sino que requiere en gran medida de métodos orientados en la acción y en los problemas. La fórmula del futuro es: enseñanza como ‘taller de apropiación de la vida.’” (Küper W., 1993: p. 52).
2. “Retomar y resaltar la relevancia del currículum en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los que cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma.” (Gimeno S., José, 1989: p. 20)
3. “El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.” (King, 1976: p. 112, en Gimeno, p. 20).

Sobre el profesor

1. En el ámbito de la pedagogía crítica, se define al profesor “...como intelectual transformador [que] puede desarrollar un discurso contrahegemónico. Puede potenciar a los estudiantes no sólo proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además, los puede educar para la acción transformadora.” (Giroux, p. 45).

2. “Facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencia y proponiendo elementos de aprendizaje.” (Ayuste A, et al, 1994: p. 52).
3. El docente es un técnico crítico que “...asume las funciones de mediador, moderador, asesor” (Küper, W., 1993, p. 42), en los procesos de aprendizaje-enseñanza.
4. En la pedagogía crítica, “...la enseñanza quiere siempre convertir contenidos escogidos, habilidades, modos de comportamiento, actitudes en objeto de los procesos de aprendizaje.” (Küper, p. 42).
5. El profesor, según la concepción de Shulz, ya no es ese experto solitario que planifica el proceso de enseñanza, sino que es el agente motivador, el que rinde cuentas, el moderador y el evaluador para una amplia subcultura de discusiones didácticas y procesos de negociaciones en todos los niveles de la planificación. (Küper W. , 1993: p. 29)

Sobre los estudiantes

1. “No son simples objetos receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación. Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento.” (Ayuste A., et al, 1994: p. 52).

Sobre las clases

1. “La pedagogía crítica concibe a las clases o lo que tradicionalmente se ha designado como lecciones a “...un organizar planificado de contenidos que son presentados a los alumnos en forma de propuestas de actividad y de acción. Por medio de ellos los alumnos deben apropiarse de formas de pensar, comportarse y de concientizar que se consideren importantes para ellos.” (Küper, W., 1993, p. 17).
2. En las clases, los contenidos “...no son transmitidos de profesores a alumnos como algo fijo e inolvidable, sino que durante la planificación de clases y las clases mismas sufren múltiples interpretaciones y determinaciones.” (Küper, 1993: p.)
3. La pedagogía crítica tiene una concepción sistémica de las clases, en las que interactúan como elementos interdependientes: estudiantes, profesores, recursos y entorno socio-cultural.
4. El clima de interacción social en las aulas es la base fundamental para la expresión de tesis personales, criterios sobre afirmaciones y opiniones,

conocimientos, sentimientos, expectativas, aspiraciones, entre otras, en un contexto de libertad, democracia y emancipación del pensamiento.

4. Principios Epistemológicos Básicos Aplicables a la Pedagogía Crítica

1. *Principio de unidad dialéctica entre la realidad objetiva y la conciencia como elementos interactuantes en el proceso del conocimiento y del aprendizaje. (Korshunov, A. M. 1972, pp. 29-30).*

Implicaciones didácticas

Giran en torno a la existencia de una unidad dialéctica entre el objeto y el sujeto (sujeto-objeto) en el proceso del conocimiento y del aprendizaje, en el que el sujeto del conocimiento, aprehende y asimila las facetas (características o propiedades del objeto) del objeto de la realidad, de acuerdo con los conocimientos y experiencias que tiene en su conciencia, en calidad de conocimientos previos; mediante un proceso intrapsíquico (*Vygotski, 1987: p. 6*) de interacción de significados: la información nueva asimilada del objeto de la realidad (objeto del conocimiento), con los significados previos que tiene en su estructura cognitiva o conciencia, proceso con el que elabora los nuevos aprendizajes. El conocimiento elaborado en este proceso, no es isomórfico (igual al objeto de la realidad), es decir, no es igual sino análogo al conocimiento que tienen otras personas sobre el mismo objeto. Esto significa que los contenidos aprendidos no son iguales a los contenidos enseñados, sino análogos; por tanto, no es pertinente, cuando de aprendizajes significativos se trata, que el estudiante explicité éstos de memoria, con las palabras de los autores, sino con las suyas y con las argumentaciones lógicas necesarias.

Concretamente, para que se produzca el aprendizaje es necesario que en el PAE (proceso de aprendizaje-enseñanza), esté presente el objeto del conocimiento materializado en recursos didácticos, en forma natural o simulada, y su información, debidamente seleccionada, clarificada y actualizada, y con la “significatividad lógica y psicológica” necesarias para que se produzcan los aprendizajes significativos. Por otra parte, el docente debe asegurarse que el estudiante tenga los conocimientos previos necesarios y pertinentes en su conciencia o estructura cognitiva, para que se produzca el aprendizaje de acuerdo con los objetivos propuestos.

2. *Principio de unidad dialéctica entre la subjetividad y la objetividad como elementos interactuantes en el proceso del conocimiento y del aprendizaje. (Korshunov, A. M. 1972, pp. 29-30).*

Implicaciones didácticas

Por lo general, en los trabajos de intervención pedagógica en las aulas, el docente

se preocupa, en el mejor de los casos, del objeto del conocimiento, por cuanto los temas son seleccionados, actualizados y explicitados en materiales didácticos, o traducidos en prácticas académicas con los que se pretende llegar a aprendizajes comprensivos y productivos. Pero la verdad, es que se llega a aprendizajes de comprensión académica incipiente, porque se subestima el carácter subjetivo de los estudiantes, como factor de sumo valor en los procesos de aprendizaje. Este factor no es otra cosa que los conocimientos previos pertinentes al tema que se estudia (CPP), mismos que, no se refieren sólo a aspectos cognitivos, sino que abarcan también aspectos psicomotores y socio-afectivos que son aprendidos de manera sinérgica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La situación va más lejos, si consideramos que uno de los elementos del “sistema clase” es el contexto, porque lo que sucede en la vida cotidiana del estudiante, está inmerso en sus conocimientos previos: su cosmovisión del mundo, de la vida, de la sociedad, del pensamiento; sus sentimientos, sus valores, sus aspiraciones, sus expectativas, sus inconformidades, sus disensos, la praxis misma que debe ser expresada con libertad en los procesos de interacción social en las aulas. Es preciso recordar por tanto lo que afirmó Ausubel (1983) como principio del aprendizaje significativo: “...lo que el alumno ya sabe de lo que va a aprender, es el factor más importante del aprendizaje...”.

3. *Principio de analogía en el conocimiento humano. (Korsbunov, A. M., 1969: pp. 36-37).*

La analogía es la categoría filosófica que determina que los objetos de la realidad no son iguales, sino análogos. Supuesto que es aceptado por la ciencia, con la que se ha logrado dar explicación dialéctica a muchos fenómenos de la realidad, entre ellos al aprendizaje humano. Este principio, valida científicamente el principio que sostiene que las estructuras cognitivas de los seres humanos, no son iguales, sino análogas, esto es, que tienen elementos de coincidencia y elementos de diferencia, porque las praxis de los sujetos que las poseen son diferentes. En consecuencia, si la estructura cognitiva es uno de los elementos de la unidad dialéctica sujeto-objeto que interactúa con el objeto del conocimiento en el proceso del aprendizaje, la inferencia es obvia: el conocimiento que tienen dos personas sobre un mismo objeto, no es igual sino análogo. Esta realidad científica, determina la necesidad pedagógica de respetar el criterio y la opinión debidamente argumentados de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. *Principio del conocimiento como base, como medio y como meta del pensamiento y del aprendizaje (Juan Mayor, et al, 1993, p. 51).*

La racionalidad científicista, instrumental y tecnológica del positivismo, con su pedagogía conductual y su currículo tecnológico tiene como principio que es la conducta la que determina el contenido, por lo que, según esta normativa tecnológica, primero hay que formular el objetivo instruccional, operativo, que

expresa la conducta o destreza, para luego seleccionar el contenido disciplinar o científico que sirve de medio para el aprendizaje de dicha conducta o destreza. Esta situación dio lugar a que las generaciones que fueron formadas con ese tipo de pedagogía y currículo, sólo aprendieron fragmentos del conocimiento y de la cultura; esto es, que aprendieran poco o nada de valores humanísticos y solo adquirieran destrezas eficientistas para el trabajo empresarial. En oposición a este principio del positivismo, surge, para la sociedad del conocimiento, el principio: “El conocimiento como base, como medio y como meta del pensamiento y del aprendizaje” (Juan Mayor, et al, 1993, p. 51), que permite observar con crítica, que es el conocimiento el que determina la conducta, no la conducta el conocimiento. En consecuencia, el conocimiento de las disciplinas del pènsum de estudios, sistematizados, seleccionados y priorizados, son los que determinan las habilidades o aptitudes que adquieren los estudiantes y los valores que practicarán en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por tanto, deben explicitarse en la planificación curricular de forma tridimensional: conceptos, procedimientos y actitudes.

Suficiente es el análisis de estos primeros principios para determinar la importancia que tienen los principios subsiguientes, para fundamentar las prácticas educativas desde el enfoque de la pedagogía crítica y su didáctica.

1. *Principio de conocimiento y del aprendizaje como proceso de reestructuración permanente de esquemas conceptuales.* (Kuhn, Thomas, 198, citado por Salazar, R., Roberto, 1993: pp.39-41).
2. *Principio de evolución del conocimiento científico por sustitución progresiva de unos paradigmas, por otros mediante procesos de revolución científica.* (Kuhn, T., 1994. Citado por Olmedo L., F., 1991: pp. 127-132).
3. *Principio de estructura sistémica de los objetos de la realidad y su respectivo conocimiento.* (Peter Senge, 1995, pp. 15-21).
4. *Principios de multilateralidad de las relaciones entre los objetos y fenómenos de la realidad.* (Sheptulin, A. P., 1983: p. 80).
5. *Principio de unidad dialéctica del análisis y la síntesis en el proceso del conocimiento.* (Sheptulin, A. P. 198: pp. 170-171).
6. *Principio de unidad dialéctica de la deducción y la inducción en el proceso del conocimiento.* (Sheptulin, A. P. 1983: pp.90-99).

FUENTE: CARRANZA Espinoza, Jorge, (1998). *Fundamentos Científicos del Constructivismo Social.* Universidad Estatal de Guayaquil. Módulo para el Pregrado de Doctores en Ciencias de la Educación. Guayaquil-Ecuador.

5. Principios Psicológicos Aplicables a la Pedagogía Crítica

- Principio de unidad de la conciencia y la actividad en el proceso del conocimiento y del aprendizaje. (Sheptulín, A. P. 1983, pp. 74-79).
- Principio del aprendizaje como proceso socialmente mediatizado. (Vygotski, 1987, p. 6).
- Principio de unidad del aprendizaje y el desarrollo mental en el proceso del conocimiento. (Vygotski en TCA de Pozo, Juan, 1984, pp. 196-197).
- Principio de la relación sustancial entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos como condición básica del aprendizaje significativo. (Ausubel, et al, 1983, p. 37).
- Principio de la relación dialéctica entre el nivel de desarrollo efectivo o real (NDR) y el nivel de desarrollo potencial (NDP) del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Vygotski, en TCA de Pozo, Juan, 1994, p. 198).
- La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno, no para acomodarse a él sino para hacerle progresar a través de su zona de desarrollo próximo [ZDP] con el fin de ampliarla y generar eventualmente otras nuevas. (CENTRO DE PROFESORES DE CALATAYUD, 1990, p. 9).
- Principio de la relación necesaria entre la motivación intrínseca y el aprendizaje significativo en los procesos del aprendizaje. (MEC-ECUADOR, 1992, pp. 73-74).
- Principio de unidad de la cognición y metacognición en el proceso del aprendizaje significativo. (Pozo, Juan, 1989 pp. 8-9).

Principio de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora como forma de organización de la estructura cognitiva que rige el PEA. (Ausubel, et al, 1983, pp. 61- 64).

- Principio de la relación necesaria entre la asociación acumulativa previa de conocimientos y la reestructuración conceptual en el proceso del aprendizaje significativo. (Ausubel, et al, 1983, pp. 35).

FUENTE: CARRANZA Espinoza, Jorge, (1998). *Fundamentos Científicos del Constructivismo Social*. Universidad Estatal de Guayaquil. Módulo para el Pregrado de Doctores en Ciencias de la Educación. Guayaquil-Ecuador.

6. Principios Pedagógicos Aplicables a la Pedagogía Crítica

1. Principio de significatividad psicológica de los contenidos de aprendizaje como condición básica para el aprendizaje significativo. (MEC, 1992, p. 19).

2. Principio de significatividad lógica de los contenidos de aprendizaje como condición básica para el aprendizaje significativo. (AUSUBEL, David, 1983, pp. 54-55).
3. Principio de practicidad y funcionalidad de los contenidos del aprendizaje significativo, con base en la teoría crítica. (MEC, 1992, p. 20).
4. Principio de multidimensionalidad de los contenidos de aprendizaje en el PEA. (MEC, 1992, P. 83).
5. Principio de sinergia en los procesos de aprendizaje de los contenidos curriculares tridimensionales.
6. Principio de multidireccionalidad de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas.
7. Principio de la clase como unidad sistémica para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
8. Principio del pensamiento abstracto como medio estratégico del desarrollo de la inteligencia mental.
9. Principio de unidad dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje como procesos interdependientes e interdependientes.

FUENTE: CARRANZA Espinoza, Jorge, (1998). *Fundamentos Científicos del Constructivismo Social*. Universidad Estatal de Guayaquil. Módulo para el Pregrado de Doctores en Ciencias de la Educación. Guayaquil-Ecuador.

7. Principios aplicables a la didáctica crítica

La presentación secuenciada de los principios epistemológicos, psicológicos y pedagógico, tienen una relación directa con los procesos de concreción de las disciplinas pedagógicas: Filosofía de la Educación, Pedagogía, Didáctica, Currículo y Evaluación de los Aprendizajes, forman la columna vertebral, u los elementos de su estructura, recibe la alimentación teórica respectiva de las diferentes disciplinas del conocimiento, de la educación y de las ciencias humanas y sociales.

FIL. EDUC. → PEDAGOGÍA → DIDÁCTICA → CURRÍCULO → EVALUACIÓN

En este plano, por la vinculación sustantiva que guardan entre sí, existe la propiedad científica para denominarlas disciplinas pedagógicas, en vista de que, de una manera o de otra, mediata o inmediatamente, están sustentando a la teoría pedagógica. Todas giran en torno a la pedagogía: la filosofía de la educación que establece fundamentalmente los fines y valores; la Didáctica que

asimila los principios científicos y metodológicos de la pedagogía y los concreta en estrategias de aprendizaje y enseñanza; el currículo, que con su diseño y planificación se constituye en el instrumento que preside las acciones educativas al servicio de las políticas sociales, y la evaluación, que en el mejor de los casos, se constituye en la estrategia que orienta la innovación didáctica y curricular.

A partir de estas consideraciones, para avanzar al núcleo mismo de la ideología inmersa en los contenidos de la pedagogía y su didáctica, en general, y de la pedagogía crítica y su didáctica, en particular, traigo a colación lo que afirma Posner, George (1998) sobre las relaciones de la pedagogía y el currículo: “... *un currículo no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte.*” (p. 24)

Esta afirmación facilita a su vez, determinar las relaciones de la Didáctica con la pedagogía y el currículo; pues, la didáctica también es la concreción de la teoría pedagógica en procesos de aprendizaje y enseñanza en las aulas y fuera de ellas; concretamente, es la teoría y la práctica de los procesos de aprendizaje-enseñanza.

La Pedagogía, en este caso, se manifiesta como la ciencia nuclear y estratégica que tiene relación sustantiva con la política, constituyéndose por tanto en el instrumento, o reproductor de la cultura dominante, o transformador de las situaciones histórico-sociales de los pueblos. Ahora bien, cuando la pedagogía privilegia los postulados y normas de la teoría crítica de la sociedad, que adquiere principios filosóficos, científicos y metodológicos, que instrumentan una praxis educativa emancipatoria del pensamiento y transformadora de la praxis educativa y de la praxis social.

Cabe puntualizar, que por la consustancialidad existente entre el currículo y la didáctica, se ha pretendido subsumir esta asignatura en los contenidos del currículo, acción que resulta cuestionable, porque en el proceso de diseño y elaboración del currículo, no es posible realizarlo, si antes no se dispone de los procesos didácticos que se deben aplicar a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que la evaluación, en calidad también de ciencia pedagógica, y de existencia propia con sus objetos y métodos de estudio. En este caso, didáctica, currículo y evaluación, por su relación sustancial con la pedagogía, constituyen instrumentos operativos estratégicos al servicio de las ideologías políticas.

De manera específica, para asumir el desarrollo de la Didáctica Crítica, como ciencia pedagógica instrumental y operativa, basta determinar las implicaciones didácticas de cada uno de los principios epistemológicos, psicológicos y pedagógicos para afrontar los diferentes tópicos operativos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje y del desarrollo del currículo, tal es el caso de los “pares didácticos” en sus relaciones dialécticas: teoría-práctica, método-

contenido, conocimiento-aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, estudiante-profesor y evaluación-acreditación-calificación.

En este ámbito, la Didáctica Crítica y el currículo reconceptualista, tiene de eje a la hermenéutica crítica, que se vislumbra como el instrumento que presidirá las acciones educativas, para superar el reduccionismo y fragmentación de los contenidos y resultados de aprendizaje ocasionados por la práctica del positivismo epistemológico, la psicología conductual, la pedagogía empírica-experimental, el currículo tecnológico y la evaluación normativa psicométrica.

Para el efecto, a más de los principios didácticos establecidos por Juan Amós Comenius en su *Didáctica Magna*, en la actualidad, se puede elevar a la calidad de principios, los siguientes postulados didácticos y curriculares:

- Las actividades que realiza el estudiante en los procesos de aprendizaje-enseñanza, son las que forman y desarrollan las capacidades y competencias del aprendizaje significativo.
- Los contenidos disciplinares sistematizados, son los soportes para la realización de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El conocimiento rige a la conducta, no a la inversa: el conocimiento está considerado "...como base, como medio y como meta del pensamiento y del aprendizaje." (Mayor, Juan, et al, 1993: p. 51).
- La planificación curricular tridimensional de los contenidos de aprendizaje, constituye la condición básica de la transversalidad de aptitudes y actitudes.
- Sin la transversalidad curricular, no es posible la formación integral de los estudiantes, por tanto, su formación se centrará en el desarrollo del pensamiento y la práctica de valores.
- La calidad de los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales, determinan la calidad de los procesos de aprendizaje – enseñanza en las aulas y fuera de ellas.
- El ser humano no aprende conceptos y nociones aisladas, aprende sinérgicamente estructuras conceptuales que tienen relación con otras esferas de la conciencia.

Bibliografía

Ausubel, D., Novak, J.y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un enfoque cognoscitivo*. Editorial Trillas, México, D. F.

- Ayuste, A., Flecha, R., López, P., F. y Lleras, J.** (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*, Barcelona.
- Bobitt, F.** (1918-1924). *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1990). Ediciones Paulinas, Madrid.
- Carr, W. y Kemis, Stephen.** (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, S. A., Barcelona.
- Carranza E., J.** (1998). *Fundamentos Científicos del Constructivismo Social*. Universidad Estatal de Guayaquil. Módulo para el Pregrado de Doctores en Ciencias de la Educación. Guayaquil-Ecuador.
- Centro de profesores de Calatayud y la Almunia Gomina** (1990). *Azarbe*. Imprenta GORFISA, Zaragoza.
- D'arcais, G. F.** (1990). *En Diccionario de Ciencias de la Educación*. Ediciones Paulinas, Madrid.
- Davidov, V.** (1987). *Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*, Editorial Progreso, Moscú, 1987
- Ediciones Paulinas** (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid.
- Gilbert, R.** (1977). *Las Ideas Actuales en Pedagogía*. Editorial Grijalbo, S. A., México D. F.
- Gimeno, S.** (1989). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Ediciones Morata, S. A., Madrid.
- Giroux, H.** (1994). En Ayuste, A. et al, *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*, Barcelona.
- González V., J. M.** (2008). "Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo", en *Integra Educativa*. Revista de Investigación Educativa / Vol. 1, No. 1, enero – abril 2008. Instituto Internacional de Investigación Educativa. Convenio Andrés Bello, La Paz-Bolivia.
- Korshunov, A. M.** (1972). *Conocimiento y Acción*. Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo-Uruguay.
- (1969). *Cómo el hombre conoce el mundo circundante*. Ediciones Suramérica Ltda. Bogotá-Colombia.
- Kuhn, T.** (S/F) En Salazar, R., R. (1993). *Introducción a la Epistemología*. Editorial UNISUR. Santafé de Bogotá, D. C.- Colombia.
- Küper, W.** (1993). *Enseñar y aprender. El Trabajo en el Aula. Contribuciones científicas de la pedagogía alemana*. Compilaciones científicas en base a una propuesta de Christoph Wulf. Proyecto EBI, Ediciones Abya – Yala Editing, Quito.
- Mayor, J.; Suengas, A. y González, J.** (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Editorial Síntesis, S. A., Madrid.

- MEC / EBI**, (1991). *Educación II. Aportes de la Pedagogía Alemana Moderna*. Compiladores: Wolfgang Küper y Teresa Valiente. Quito.
- MEC**. (1992). *Fundamentos Psicopedagógicos del Aprendizaje*. DINACAPED, Quito.
- (1992). *Guía General. Secundaria Obligatoria*. Marín Álvarez Hermanos, S. A., Madrid.
- (1992). *Orientaciones Didácticas. Secundaria Obligatoria*. Marín Álvarez Hnos., Madrid, 1992.
- Posner, G.** (1998). *Análisis de Currículo*. McGRAW-HILL Interamericana, S. A., Bogotá.
- Pozo, M., J.I.** (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- (1989). *Adquisición de estrategias de aprendizaje en Cuadernos Pedagógicos*. Editorial Fontalba, S. A., Barcelona.
- Senge, P.** (1995). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Juan Granica, S. A., Barcelona.
- Salazar, R., R.** (1993). *Introducción a la Epistemología*. Editorial UNISUR. Santafé de Bogotá, D. C.- Colombia.
- Sheptulin, A. P.** (1983). *El Método Dialéctico de Conocimiento*. Editorial Cartago. Buenos Aires.
- Stenhouse, L.** (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- Vygotski, L** (1972), En *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, de Pozo, J. I. (1994), Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- Wulf, C.** (1991) En *Educación II. Aportes de la Pedagogía Alemana Moderna*. Proyecto EBI, Quito.