

ESCUELAS Y MÉTODOS DIDÁCTICOS

DIDACTICS: SCHOOLS AND METHODS

140

LUIS RODOLFO IBARRA RIVAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
libar@uaq.mx

RESUMEN

La finalidad de este ensayo es mostrar límites y potencialidades de la didáctica, la disciplina propia del gremio docente. Admite la hipótesis: según se formaron los maestros, así valoran las didácticas existentes: ponderan una y desprecian al resto. Explica al sentido común con la teoría de las representaciones sociales. Argumenta sus características metodológicas: complejidad, unir lo disperso o conformar redes conceptuales; sus métodos fueron: fenomenológico, hermenéutico y crítico. Ilustra métodos didácticos: tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, intuitivo, crítico y constructivista. Los problematiza porque rechaza que al nacer los niños traen, bajo su pequeño brazo, un instructivo de cómo educarlos. También problematiza al pensar y valorar docente. Este ensayo ofrece límites de escuelas didácticas para exhortar a complementar y unir lo que dispersó el sentido común docente: la diversidad didáctica. El ensayo termina con una síntesis y la invitación a revalorar tensiones educativas y las maneras de pensar y reflexionar docentes.

PALABRAS CLAVE

Escuelas didácticas; Tensiones; Sentido común

ABSTRACT

The goal of this article is to show limits and possibilities of didactics, teacher's very own discipline. It admits the following hypothesis: according to the teacher's formation they value existing didactic practices by elevating one and devaluing the rest of them. It explains common sense with the theory of social representations. It argues its methodological characteristics: complexity, linking what is disperse, or the confrontation of conceptual networks; its methods were: phenomenology, hermeneutics and critic. It illustrates didactic methods: traditional, new school, school technology, intuitive, critic and constructivist. It problematizes them because it rejects that children are born with a manual instructing how to educate them. It also problematizes teacher's evaluations and thoughts. This essay presents limits of didactic schools, exhorting to complement and link what teaching common sense

dispersed: didactic diversity. The essay finishes with a synthesis and the invitation to re-appreciate educative tensions and teaching thinking ways and processes.

KEY WORDS

Schools of didactics; Tensions; Common sense

* * *

1. INTRODUCCIÓN

Para salir de la rutina docente, para emanciparse de la dictadura de lo familiar (Moscovici, 2003, p. 34), es conveniente reflexionar y conocer propuestas de la disciplina más propia del gremio docente: la didáctica. En este ensayo se sostiene la hipótesis: el sentido común docente rechaza o aplaude de forma dicotómica: indeseable-deseable. Se identifica con una escuela didáctica y menosprecia otras. Al reconocer tal situación, aquí se presentarán escuelas didácticas. Vale insistir en el verbo valorar o reflexionar: actos en los que los sentimientos y la razón confluyen. No basta con saber, con tener ideas de escuelas didácticas, es imprescindible justipreciarlas y apreciarlas, es preciso pensar y reflexionar¹.

Para impedir que la actividad docente sucumba al yugo de la costumbre, que caiga en un automatismo casi maquinal, se requiere tenerla siempre alerta mediante la reflexión; ésta es la fuerza antagonista de lo rutinario y la rutina, contiene las mejoras educativas (Durkheim, 1993, pp. 122-123). Es necesario distanciarse de las representaciones sociales didácticas que se encarnan y recrean, para tener apertura a otras posibilidades de educar. Las maestras y los maestros² necesitan darse cuenta de sus prácticas educativas, al reflexionar sobre ellas las juzgarán y encontrarán posibilidades de cambiarlas. La reflexión se favorece al juzgar lo que se considera propio, la opinión –sentido

¹ Pensar es un proceso mental que sigue métodos para hacerlo: de sentido común, científico y filosófico. Sus productos son pensamientos: objetivaciones del pensar. Reflexionar es un verbo distinto al anterior. También se le conoce como meta-cognición, son formas de valorar que producen reflexiones, juicios o valoraciones de sentido común, filosóficos, científicos, estéticos, políticos, éticos y estéticos (Ibarra, 2010, pp. 19-25; Ibarra, 2013, pp. 13-15).

² A futuro sólo “los maestros”, sin con ello sugerir que el género no afecte las relaciones socio-educativas ni que se pretenda ocultar ni menospreciar a las maestras. Así, se admite un límite de este trabajo: no es un estudio que asuma una postura de género.

común docente o representaciones sociales– contrastándola con lo ajeno: obras didácticas.

El gremio docente es un grupo social. Establece formas de comunicación y acción con relativa coherencia: aplaude y rechaza cosas similares, por ejemplo. Cada grupo docente, al mismo tiempo, vive conflictos; sin embargo, al compartir algunas representaciones de la realidad logra una relativa unidad. Un caso, las maestras y los maestros¹ de ingeniería, al ejercer la docencia, se jactan de ser enérgicos y exigentes: aquí sólo aprueban los que lo merecen, expresan con un dejo de orgullo (Riego, 2016, p. 91). Maestros normalistas valoran de otra forma la realidad educativa. Para ellos lo más importante es ser un facilitador del aprendizaje. Entre maestros-normalistas y maestros-ingenieros existen diferencias y similitudes. Los dos grupos docentes educan. Uno valora autoridad y exigencia. El otro al aprendizaje de sus estudiantes. Así se distinguen, forman un nosotros y un ellos. Tienen similitud porque los dos ofrecen representaciones sociales o sentido común docente.

Un grupo social es una autoridad moral que dirige la vida de sus miembros. Es una fuente de vida *sui generis*: desprende un calor que aviva y reanima los corazones, les abre la simpatía y les hunde egoísmos (Durkheim, sin fecha, pp. 34-35). Cada grupo docente estima y se opone a determinadas cosas. Comparte representaciones sociales: una forma de pensamiento social surgido en su contexto, al intercambiar pensamientos y acciones sociales; también es llamado conocimiento de sentido común: surge y lo hace suyo un determinado grupo docente, al tiempo que una dinámica individual evidencia la diversidad de los maestros y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero, 2008, p. 4). La dicotomía individuo-sociedad se hace de lado con el recurso teórico de las representaciones sociales: las encarnan y recrean individuos, bajo la influencia de un grupo social.

El sentido común docente –la opinión docente, sus representaciones sociales– valora sobre la base de actitudes que rechazan o aplauden. Al sentido común también se le conoce como inteligencia ciega; es ciega porque lo complejo lo simplifica en pares antitéticos: bueno-malo, nueva-tradicional, por caso (Morin, 1998, pp. 29-32). Una hipótesis de este trabajo admite que el sentido común docente así juzga: rechaza o aplaude de manera maniquea: indeseable-deseable. El sentido común, al aplaudir una tendencia³ didáctica, rechaza otras: se asume como facilitador y desprecia al tradicionalista, por caso.

³ El concepto tendencia es una herramienta teórica del método hermenéutico. Ayuda a simplificar la compleja realidad al proponer que existe un sentido que predomina entre varios. La tendencia es aquella que mayormente sigue un sistema específico, aun cuando tenga otras

Cada grupo docente genera y recrea representaciones sociales a propósito de cómo educar. Éstas simpatizan con un método didáctico y desprecian otros. Cuando se identifica con una escuela didáctica, y no valora otras, se expone a la dictadura de lo familiar, a seguir una rutina. El sentido común docente no siempre favorece innovar para mejorar los procesos educativos.

El educador merece ser educado. Debe beneficiarse con otras prácticas, ideas y sentimientos didácticos. Los maestros se pueden confundir si conocen y valoran otras escuelas didácticas adicionales a las que conformaron sus representaciones sociales didácticas. La confusión –o conflicto cognitivo– fundiría al sentido común original para recrearlo, para conquistar otro que dé cabida a otras escuelas didácticas. Este trabajo propone modificar al sentido común docente con el influjo de reflexionar y pensar didácticamente: conocer, valorar y reestructurar distintos métodos didácticos que sean provechosos para generar prácticas educativas innovadoras.

Al confundirse con las teorías didácticas, al fundirlas, se recreará un sentido común diferente: distinto al de contraponer dicotómicamente. Éste será más complejo, requerirá pensar y reflexionar sobre las teorías didácticas y procesos educativos específicos que se requieren-pueden armonizar. Al fusionar teorías existe el peligro posmoderno del grado cero de cultura (Lyotard, 1991, pp. 17-18): la didáctica posmoderna, la mezcla sin ton ni son, sólo teniendo el deseo de consumir y consumir sin más límite que consumir más teorías, sin pensar ni reflexionar didácticamente.

El sincretismo se mueve entre estar atrapado por la rutina –o la dictadura de lo conocido y familiar– y la postura posmoderna de todo vale. Gracias al sincretismo se armonizan medios y fines educativos. Condensa, amalgama, une lo disperso o recrea un racimo de prácticas, conceptos y deseos didácticos, al valorar exigencias de la situación educativa que se transite. Hay de sentidos comunes a sentidos comunes. A uno se le atribuye la sentencia: *vox populi, vox Dei*, en latín y traducido: la voz del pueblo es la voz de Dios. De forma opuesta se tilda como conocimiento del vulgar o vulgar. Así de contradictorio y resbaloso es el sentido común. Aquí se apuesta por uno que armoniza y

tendencias. La tendencia está asociada al tipo ideal: la construcción teórica con mayor consistencia de sentido, no es ideal porque sea deseable. Es ideal porque es una construcción teórica: simplifica la realidad, sugiere de qué forma sería si fuera consistente al tipo ideal, a la construcción teórica (Weber, 1992, pp. 17-18); por ejemplo, en el actuar docente hay maestros que son calificados como buen maestro (Ibarra, 1999). Éste es un tipo ideal. No existen maestros que carezcan de contradicciones y, por lo mismo, sean 100% “buenos”. Aun no siendo totalmente “buenos”, sí siguen esa tendencia y forma de ser al actuar en el aula.

distingue, por un sentido común docente con cultura didáctica y, en general, una amplia cultura.

2. METODOLOGÍA Y MÉTODOS

El sentido común docente justifica la metodología, los fines más amplios de este ensayo: valorar la educación y la didáctica sobre bases más sólidas, distintas a opiniones y actitudes maniqueas: la forma de valorar del pensar científico⁴. Ésta es preferible porque su base no son opiniones infundadas. Este trabajo integra descripciones, explicaciones y críticas. A esta metodología, o teorías de los métodos (Ibarra, Díaz y González, 2014), la denominan pensamiento complejo (Morin, 1998), metodología configuracionista (de la Garza, en prensa) o epistemología del sur (Santos, 2009). Las tres propuestas coinciden en la urgencia de unir lo disperso, o en crear configuraciones de conceptos; para propósitos de este trabajo, armonizar lo que un sentido común docente valora y separa: combinar lo que califica como deseable-indeseable. Mixtura con el soporte de actitudes-reflexiones y argumentos-ideas que devengan de escuelas didácticas. La conjugación de teorías didácticas y modos de pensar científicos es con fines trascendentes: evolucionar (Morin, 1998) o emancipar (de la Garza en prensa; Santos 2009).

Con este ensayo se persigue el interés y deseo de vincular lo disperso: las escuelas y los métodos didácticos. A la par que armonizar los métodos que apoyen ese propósito: los métodos fenomenológico, hermenéutico y crítico. Tales formas de hacer ciencia soportarán esa finalidad. El primero, al describir lo esencial de las teorías didácticas. El segundo, al estructurarlas y explicarlas. El último al criticar las ofertas didácticas. Es indispensable pensar científicamente.

La ciencia, el pensar científico, obedece a intereses conceptuales. Éstos se tensan ante el concurso del pensar filosófico: valorar o reflexionar con sabiduría en aras de un mundo mejor. El pensar científico precisa del pensar filosófico-pedagógico: el deseo y la fe fundada en una finalidad trascendente, en un sentido de la vida, en una educación orientada a formar un mundo mejor. Ambas formas de pensar son loables.

⁴ El pensar científico se guía por fines conceptuales: describir (fenomenología), explicar e interpretar (hermenéutica), prescribir leyes (el llamado método científico basado en la manipulación de variables), transformar (materialismo dialéctico e histórico) y mostrar contradicciones de la realidad (escuela crítica) (Habermas, 1993, pp. 161-163).

Didáctica, ciencia y filosofía-pedagogía precisan del pensar técnico: razonamientos sobre cómo actuar, de qué forma educar ¡Complicada tarea la de educar de manera práctica, ponderada y razonada! Las obras didácticas son un inestimable recurso para el educador. Contribuyen a contrarrestar la rutina educativa. Los postulados didácticos se enriquecen con los filosófico-pedagógicos, con la sabiduría y la prudencia. La didáctica se produce en un campo en tensión⁵. Encararla y armonizarla con cordura, sapiencia y buen gusto conduce al arte de educar: un portentoso sentido común docente. Sin tensión no hay pensar, reflexionar ni desear. La hipótesis que sostiene este trabajo se corroborará si, efectivamente, se encuentra que el sentido común docente, aquí insinuado, armoniza las tensiones derivadas de las diversas didácticas. Si no desprecia, irreflexivamente, las didácticas ajenas a su formación.

3. TENSIONES DE LA DIDÁCTICA

Desde el siglo XVII hay quienes ofrecen obras sobre cómo y con qué fines educar. Comenio (1982) escribió *Didáctica Magna* en esa época. Los textos sobre didáctica se justifican porque educar no es tarea fácil. Requiere del ingenio, la sensibilidad y la experiencia humana. Demanda pensar y reflexionar, así como dialogar sobre lo pensado, reflexionado y vivido. Es necesario dialogar porque los propósitos y medios del educador requieren confrontarse con los de sus educandos, sus colegas educadores y las obras didácticas.

Educar y educarse es una tarea colectiva. Es colectiva al dialogar, acordar y coordinar teorías y prácticas educativas. Sin diálogo educar es una torre de Babel. El diálogo –en su sentido hermenéutico de saber preguntar y problematizar– es un espacio de producción teórico conceptual (Díaz Barriga, 1984, p. 10). El diálogo interno, con colegas estudiantes, educadores y con teóricos de la educación lleva a co-crear un espacio para formular teorías y conceptos educativos.

Es conveniente avanzar y mejorar las reflexiones y pensamientos educativos para mejorar los sistemas y agentes educativos. Se requieren orientar con

⁵ El concepto tensión aquí se acepta como un proceso de equilibrio inestable: sucesos en constante movimiento por la acción de fuerzas contrarias que propician cohesión-estabilidad y, simultáneamente, dispersión movimiento. Estabilidad y movimiento es tanto de carácter conceptual-teórico, como empírico-material-práctico. Conocer, aprender, pensar, comunicar, actuar, reflexionar y pensar existen, sólo, si hay tensión (Díaz, 2010, pp. 7-10).

soportes adicionales a los vigentes; por caso, es preciso dialogar para distinguir pedagogía de didáctica, y para mostrar sus similitudes:

- a) Las dos son teorías prácticas; es decir, son formas de argumentar sobre las prácticas educativas que se realizan y las que se deben seguir; no son ciencia porque tienen una finalidad prescriptiva o normativa. Tampoco son sólo técnica o arte porque plantean fines trascendentes. Son teorías sobre las prácticas y los fines educativos (Durkheim, 1993, pp. 114-117).
- b) Las dos tienen como objeto de estudio a la educación: su pasado, presente y su porvenir. Al compararlo no son separables como agua y aceite.
- c) Las obras pedagógicas parten de una crítica exhaustiva a la sociedad, política, economía, cultura, ideales y prácticas educativas vigentes. Pedagogía y filosofía tienen vocación de totalidad; para una crítica fundada requieren del soporte científico. Ambas ofrecen una realidad deseable: sobre la base de lo criticado bosquejan una utopía. La pedagogía y la filosofía ofrecen sentido a la vida, la educación y a los educadores: los orientan a fines trascendentes. Locke (1986) criticó al modo de educar reinante y sus fines. Ofreció otros fines y formas de educar: educar al *gentleman*, al burgués no al aristócrata ni a la gente del pueblo. En su disertación no fue tan exhaustivo sobre cómo educar. Sí disertó más en qué dirección o sentido hacerlo.
- d) La didáctica tiene más una orientación a las prácticas educativas, ofrece argumentos o teorías para guiar a los educadores. Ese es su énfasis: más dirigido a cómo educar y un tanto menos a fines educativos. La didáctica, siendo normativa, racionaliza, ofrece teorías para conducir la educación. Comenio prescribió los fines de la educación; con todo, en *Didáctica Magna* gastó más tinta y papel para explicar cómo educar: mostró medios. Se afanó menos en expresar fines educativos. Sólo en los primeros seis capítulos da razones para educar acorde a fines: erudición, virtud y piedad (Comenio, 1982, pp. 1-23). El resto del libro muestra cómo debe educarse con facilidad y solidez, cómo educar a todos y a todas en todo (Comenio, 1982, pp. 24-193).

Adicional a la tensión didáctica-pedagogía, Camillioni, Cols, Basabe y Feeney (2012, pp. 19-22) ilustran otras tensiones didácticas:

- i. Fines, medios y libertad. Hay tensión al vincularlos porque unos medios y fines demasiado rígidos impiden la creación de lo nuevo, limitan la libertad del educando y del educador. Si fueran laxos propiciarían que educar no siga un derrotero, cada quien haría lo que gustase.
- ii. Medios, prácticas y eficacia para lograr fines educativos. Al existir distintos medios hay el peligro de enfangarse en tareas que olviden los fines, que conviertan educar en algo ineficaz: se trabaja mucho, pero poco se logran los fines acordados. Lo inverso también sucede: desdeñar medios educativos lleva a ser ineficaz, al no contar con recursos para encarar dificultades educativas, se hace lo mismo, una y otra vez, pretendiendo lograr algo mejor.
- iii. Distintas habilidades cognitivas, tipos de conocimientos y democracia. Estos nexos tensan acciones educativas por las características bio-psico-sociales de cada alumno y de cada grupo de estudiantes. Existe tensión porque un único medio y un solo fin educativo pueden omitir lo que educandos estén en condiciones de alcanzar: no hay democracia al tratar a diferentes de forma igual, no la hay al imponer dogmáticamente. Tampoco la hay sin un mínimo común compartido de ideas, prácticas y sentimientos.
- iv. Evaluar, aprendizaje y reglamentación institucional. La evaluación que proviene sólo de las normas y olvida a los aprendices y sus dificultades, no contribuye a su formación; así mismo, se dificulta la labor educativa escolar si se soslayan exigencias institucionales, por caso, aprendizajes necesarios para cursos posteriores o simultáneos.

La didáctica –los pensamientos y reflexiones educativas que ofrecen fines y medios educativos– está tensionada por ideas, sentimientos y prácticas que devienen de la cultura, al valorar qué es el ser humano y qué debe ser. La didáctica es una disciplina que persigue fines conceptuales: describe, critica, explica y prescribe para orientar la labor educativa. La didáctica también está tensionada por la sabiduría, la prudencia y la técnica (Zamora, 2002). Las obras didácticas son teorías prácticas.

4. DIDÁCTICA: ESCUELAS Y MÉTODOS

Una forma de clasificar las tendencias didácticas es por escuelas: tradicional, nueva, tecnocrática y escuela crítica (Pansza, 1993, pp. 48-59). Otra es por los métodos que sigue: receptivos o de transmisión del maestro; activos, intuitivos y métodos programados de las máquinas de enseñar (Piaget, 2001, pp. 77-94).

Algunos estudiosos se afanan en sintetizar algunas de las corrientes de la didáctica que otros colocan en pugna (Snyders, 1972; Ibarra, 2010). Otros se inclinan por ser novedosos: enseñanza basada en competencias (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007).

Mostrar límites y potencialidades de las ofertas didácticas es provechoso para no partir de cero, o, dicho en términos más precisos, para no ser ignorante de la producción del campo didáctico. También es ventajoso porque es necesaria la mejora o avance de los planteamientos didácticos (Díaz Barriga, 1984, p. 9). Teniendo en la mira mejorar y avanzar, este trabajo se justifica al contribuir a recrear y conjuntar planteamientos didácticos.

Difícil tarea la del pensar y reflexionar didáctico: confrontarse con *Sophía-sabiduría*, *Phrónesis-prudencia ética-política* y *Techné-técnica* (Zamora, 2002) y con posturas pedagógicas; además con tensiones temporales (presente, pasado y porvenir) que derivan de la cultura –ideas, prácticas y sentimientos– al valorar qué es el ser humano, qué debe ser y cómo educarlo. La didáctica es la disciplina más propia del educador. Las propuestas didácticas docentes deben basarse en aquello que el campo ofrece. Véanse algunas escuelas o métodos para educar.

4.1. ESCUELA TRADICIONAL

Es descalificada con adjetivos como verbalista, autoritaria-vertical e intelectualista (Pansza, 1993, pp. 50-52). Quien así valora esta forma de educar tiene como referente prácticas educativas de algunos educadores: proceden siendo dogmáticos y autoritarios, sólo buscan que se memoricen contenidos. Educar únicamente así es criticable. Es distinto entenderla gracias a teorías acuñadas por pedagogos como Alain, Châteu o Durkheim (citados por Snyders, 1972).

Un supuesto fundamental de las teorías de la escuela tradicional exige reconocer la importancia de los modelos. Para este trabajo los modelos objetivan al pensar de científicos, filósofos y artistas: sus pensamientos son partituras, esculturas, fórmulas físicas, matemáticas o teorías, por caso.

Los modelos clásicos son indispensables para educar porque los educandos, al asimilarlos, al apropiarse de ellos, se humanizan con lo mejor que ha producido la humanidad: con alegría se transforman y desarrollan su personalidad, piensan gracias a los modelos, a su propia experiencia y al

trabajo del educador (Snyders, 1972, pp. 15-22). Al apropiarse de pensamientos clásicos, el educando es activo al ensayar o trabajar acorde al modelo con el que está educándose: piensa, reflexiona, así como acciona apoyado en modelos. Sobre esa base, es factible lograr autonomía y originalidad (Snyders, 1972, pp. 41-42). Sin modelos priva el sentido común y la vulgaridad.

El maestro –para las teorías de la escuela tradicional– debe simplificar y explicar el modelo adaptándolo a las condiciones de sus educandos; luego, solicitar que los reelaboren: él es un mediador entre el modelo y sus alumnos (Snyders, 1972, pp. 35-36). Es necesario que los maestros deseen vehementemente, que quieran, que sus alumnos se apropien de los modelos (Durkheim, 1993, p. 93). Este deseo lleva a los maestros a ejercer autoridad moral. Deseo, autoridad y los modelos, son elementos sustanciales de esta teoría educativa.

Seguramente, ahora, para cierto sentido común docente, los maestros no debieran ejercer la autoridad y disciplina; lo justifican al suponer que contener limita al educando y le quita autonomía y espontaneidad. Comenio estableció: “escuela sin disciplina es como molino sin agua”. Sin el correr del agua la molienda se detiene. Sin disciplina en una escuela, forzosamente, se dificulta la educación (1982, p. 155). Las acciones disciplinarias no son azotes ni sermones, son el uso de la autoridad que viene del afecto y de la convivencia, es la presión ejercida de modo afectuoso y, al mismo tiempo, rígido y firme, para dirigir a los educandos (Gramsci, 1981, p. 174).

Los educandos, gracias a la acción educativa, logran el dominio de sí mismos. Esto no se consigue de manera natural. Para teorías de la escuela tradicional, la disciplina no debe ser movida por dificultades en los estudios o el aprendizaje de los modelos, sino para corregir las costumbres (Comenio, 1982, pp. 155-156; Gramsci, 1981, p. 174), para modificar sentimientos de egoístas a altruistas (Durkheim, 1993, p. 74).

Son varios los dilemas que plantea la escuela tradicional: ¿qué tanta coerción-disciplina ejercer?, ¿en qué medida y en qué aspectos respetar autonomía y deseos de los educandos?, ¿cómo y qué será lo deseable al confrontar modelos, educandos y la realidad que limita y potencia a los actos educativos? Imposible adelantar respuestas. Los maestros las responden a veces sesuda y sensiblemente. Usualmente siguen su sentido común: actúan de manera más o menos rutinaria.

4.2. ESCUELA NUEVA O ACTIVA

Quienes la censuran aseguran que sus seguidores no valoran adecuadamente: i) el valor formativo del trabajo y del esfuerzo, ii) los auténticos intereses del niño, que están condicionados por su medio social, y iii) los límites institucionales. Se critica también que, en alguna medida, siguiendo este modelo se manipulan a los educandos al ofrecerles condiciones distantes de la realidad (Pansza, 1993, pp. 52-53); y vi) no contribuye, de manera radical, a cambiar las condiciones de crisis actuales.

Además, Piaget señaló: la escuela activa no sólo debiera ser una escuela de trabajos manuales; no, porque una forma de actividad supone una manipulación de objetos y un cierto ensayo-error o tanteos; las presupone porque, por caso, las nociones más abstractas (lógico-matemáticas) son elaboradas en el plano de la reflexión, de la abstracción más precisa y de las manipulaciones verbales. Esta actividad, la teórica, sí *manipula* objetos, sólo que en niveles abstractos (Piaget, 2001, pp. 80-82).

Al criticar la escuela nueva, Gramsci (1981) señaló que los niños no son como bolas de estambre que sólo requieren un pequeño impulso para desencadenar lo que ya de suyo tienen. Justamente el trabajo del maestro se restringiría a un pequeño empuje y, luego, permitir la espontaneidad del niño para que él mismo se desarrolle; la educación requiere, como el Estado mismo, las acciones de coerción y consenso; sin coerción difícilmente se disciplina, se auto-controla el educando (Gramsci, 1981, p. 140). Educar requiere la dirección adulta.

Snyders, en su afán de sintetizar la escuela nueva y la tradicional, resaltó que no se puede renunciar a las ofertas de quienes centran la actividad educativa en los intereses del educando: la alegría del presente. Este postulado se opone a lo acontecido cuando priva el porvenir, el ideal o modelo. El niño tiene derecho a ser feliz, a ser respetado por sus condiciones, el adulto no debiera tratarlo como simple arcilla a manipular, para hacer de él lo que un modelo establece; los intereses del educando, su iniciativa, libertad y actividad son elementos que los educadores deben respetar y contribuir a que se engrandezcan (Snyders, 1972, pp. 59-64).

De los anteriores principios derivan otros más. Los educandos elaborarán textos de forma libre, así se responsabilizarán de su propia educación, superarán sus límites. Además, al encontrar lo que impide su progreso, comunicarán sus dificultades a sus compañeros y de ellos obtendrán apoyo y

consejo; de tal forma el lenguaje será una vía de comunión de intereses y experiencias en provecho de los educandos y su formación, no será un lenguaje abstracto. Sus formas de actuar serán, así, solidarias y eficientes (Snyders, 1972, pp. 64-68).

El maestro, para los educadores que siguen la escuela nueva o activa, tiene como principal cometido contribuir a crear ambientes de aprendizaje que permitan a sus educandos desarrollar con autonomía sus habilidades, conocimientos y sentimientos (Pansza, 1993, pp. 52), es decir, *da* los materiales con que trabajen los educandos.

Para, efectivamente, generar autonomía se restringe el papel de educador a ser *facilitador*. No dirige. Su acompañamiento del proceso educativo de sus estudiantes sólo vela porque tengan lo necesario, *facilita*, pues, satisfactores a requerimientos de sus educandos. Los respeta y *los deja* actuar en libertad. Es necesario subrayar el permiso o el dejar que hagan lo que ellos deseen porque, de esta forma, la libertad es *otorgada*. No es construida por los educandos.

Libertad y democracia son procesos a conquistar. No son una dádiva (Ibarra, 2010, p. 7). Autonomía y libertad, exaltados por la escuela nueva, sólo son resultado de una lucha consigo mismo y con las limitaciones que impone el medio donde se vive. Simultáneamente, libertad y autonomía son una defensa de sí mismo ¿qué tanto conservar y qué tanto cambiar? Es una tensión didáctica a elucidar.

4.3. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

En EEUU surgió con las máquinas de enseñanza construidas por Skinner, en la década de los cincuenta. En México lo hizo con la reforma educativa de la década de los sesenta. Su principal preocupación fue y es hacer más eficaz la instrucción: inventar los medios para hacer más efectivo el trabajo educativo y más eficientes los resultados de aplicar equipo al educar: TV, proyectores de películas y diapositivas, magnetófonos y tocadiscos (Skinner y García, 1970, p. 21). En el siglo XXI, seguramente las llamadas TIC, tecnologías de la información y la comunicación, complejizaron la propuesta original. Aunque la preocupación por la eficiencia y eficacia no se abandonó. Como tampoco la teoría psicológica conductual, base de las máquinas de enseñanza desde sus orígenes y hasta hoy.

Las críticas a la tecnología educativa son agrupadas con adjetivos: a-histórica, formalista y científicista (Pansza, 1993, pp. 54-57): la llamada escuela tecnocrática no considera la educación propia de un lugar y momento histórico, en virtud de que las máquinas de enseñanza y sus programas de modificación conductual, los programas educativos, se llevan de un país o contexto a otro distinto. Lo científico estriba en que, al quitar lo que esta escuela considera subjetivo, únicamente se valora lo observable y cuantificable: la conducta a emitir.

Igualmente es criticable que los programas de modificación conductual (una nueva versión puede ser educar basado en competencias) estén dados por expertos o ingenieros conductuales y, ahora, por aquellos que establecen los currícula basados en competencias (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007). Los educadores, entonces, siguen el programa que les *dan* las autoridades institucionales; los maestros así son descalificados, no necesitan producir pensamientos ni reflexiones didácticas ni disciplinares sobre física, biología o historia, por ejemplo. Las competencias “dadas” por los empleadores, y sistematizadas por quienes se consideran a sí mismos expertos, orillan a educar centrado en competencias, así simplifican la tarea de educadores y educandos: al cliente o empleador lo que pida.

Piaget señaló que espíritus sentimentales o pesarosos se entristecen porque se sustituyen los maestros –quienes siguen la enseñanza tradicional de transmisión verbal– por máquinas de enseñanza; añadió, irónicamente, que si la educación sólo tiene el ideal de hacer que se repita correctamente lo que correctamente se expuso, es claro que la máquina de enseñanza cumple correctamente esas disposiciones (Piaget, 2001, pp. 90-91). Un sentido común docente actual confunde la educación tradicional, con la educación que sigue programas de modificación conductual. A ambas las mete en un saco: “educación tradicionalista”. Piaget las distinguió.

El epistemólogo ginebrino defendió la tecnología educativa. Resaltó que las máquinas de enseñanza sólo utilizan refuerzos positivos, a diferencia de educadores que usan con frecuencia castigos y regaños; un argumento adicional que ensalzó es que la teoría de Skinner y sus máquinas, contribuyen a educar en tareas repetitivas en que el ahorro de tiempo (eficiencia y eficacia) es importante, como en cierta enseñanza de las lenguas (Piaget, 2001, pp. 91-92).

Piaget mostró límites de la teoría de Skinner: si el ideal educativo es más que una buena comprensión o repetición y está dirigido a formar investigadores e

inventores, entonces, la labor de las máquinas de enseñanza y los programas de modificación conductual, pueden convertir la tarea educativa en fastidiosa y aburrida (Piaget, 2001, p. 92). Un límite adicional de la tecnología educativa: los educadores, deséenlo o no, ejercen algún tipo de autoridad y se vinculan con sus educandos con lazos afectivos (Pansza, 1993, pp. 56-57). Otra limitante de los programas de modificación conductual y, posiblemente, de algunas versiones de la educación basada en competencias, estriba en que los conflictos y las alegrías no son motivo de reflexión ni de pensamiento de los educadores, quienes se centran en lo que, institucionalmente, demandan los programas que les *dan*.

Lo que Skinner denominó conducta se refiere a lo observable, a lo emitido por el cuerpo. Skinner no se ocupó de los fenómenos acontecidos para decidir o pensar. Bleger complejizó al concepto conducta. Mostró que existe interrelacionada en tres áreas: de la mente, del cuerpo y del mundo externo; existen fenómenos mentales, por ejemplo, pensar o valorar, pero no existe una mente; hay una conducta corporal, por caso, enrojecimiento facial, y otra del mundo externo, como escribir en una computadora (Bleger, 1979, pp. 30-32).

Las tres áreas se involucran al resolver tensiones (la conducta es funcional); la conducta siempre implica conflicto o ambivalencia, para comprenderla es necesario reconocer el campo donde ocurre y la necesidad del organismo de preservar un estado de máxima integración (Bleger, 1979, p. 30). La conducta es una totalidad que implica las tres áreas, además al campo o institución, los seres humanos involucrados y los contenidos o modelos que son motivo de la educación: las circunstancias del proceso educativo. Adicional a coacciones e impulsos asociados a las circunstancias donde se esté educando (presente), la conducta también moviliza –individual y grupalmente– la historia (pasado) y los deseos (porvenir) de quienes son educados.

Para insistir en la dificultad de educar, es necesario realzar la tensión de preservar (defender lo admitido), rechazar (lo que se considera indeseable), al mismo tiempo que se demanda creatividad: impulsar lo inédito. Una tensión adicional deviene de los educandos: no son arcilla en manos de máquinas de enseñanza o de facilitadores. Ni qué decir de la tensión intrínseca en los fines y contenidos educativos.

Al reconocer la complejidad de los procesos educativos, es factible admitir lo arduo de la tarea educativa: los procesos conductuales (áreas de la mente, del cuerpo y del mundo exterior) no son lineales, implican crisis, paralización, retrocesos como resistencia al cambio, evasión, temor o frenar, ante

dificultades planteadas por el campo y sus agentes (Rodríguez, 1976, p. 14). Los procesos conductuales involucrados al educar son distintos a seguir una línea ascendente de no saber, o no accionar, a sí hacerlo. Los vericuetos seguidos por los procesos conductuales son diferentes a la simpleza dada por estas supuestas vías regias: el programa de modificación conductual o, bien, conflicto cognitivo-acomodación-asimilación-equilibración-nueva estructura.

Las aportaciones de Skinner y la escuela tecnocrática generan tensiones. Las tensiones se originan al encarar el juego de educar admitiendo pares dialécticos y dialógicos: objetividad *versus* subjetividad. Ahistoricismo abstracto (fórmulas matemáticas, como $F = m \cdot a$; $a^2 + b^2 = c^2$ o las leyes de los programas de modificación conductual, por ejemplo) *versus* concreción específica (dificultades de estudiantes en una aula determinada por un momento histórico y una cultura). Equipo de enseñanza *versus* acciones educativas del maestro. Programa educativo *versus* serendipia-azar. Conducta observable y medible *versus* procesos conductuales estudiantiles complejos.

Skinner y sus seguidores casi no se interesaron por tensiones educativas. Aunque de suyo existan. Sólo encararon una parte de ellas: objetividad y preeminencia del programa de modificación conductual o, educar centrado en competencias, como ahora se dice, sin mayor reparo. Educar es una labor sumamente compleja. En algo ayudan las propuestas teóricas de la psicología conductista. El meollo está en pensar y reflexionar en qué, cuándo y cómo.

Recrear los modelos exige reconocer las tensiones y conflictos que son inmanentes a las relaciones educativas. Las prácticas educativas deben crear sentidos colectivamente acordados. Los programas –ya sean de modificación conductual o de otra naturaleza– son convenientes para guiar el trabajo educativo, aunque son insuficientes.

4.4. MÉTODO INTUITIVO

Piaget, de manera pertinente, también distinguió los métodos constructivistas –ofrecidos por él y Vigostky– de otros que denominó intuitivos (Piaget, 2001, pp. 84-88). Los llamó intuitivos porque, quienes así educan, creen que una actividad dirigida a objetos específicos se limita a un proceso: producir una imagen del objeto motivo de la actividad, el objeto o tema aprendido, gracias a la intuición, se representa con una forma. Piaget relacionó el método intuitivo con la psicología *Gestalt*. Reconoció la contribución de esa teoría para comprender procesos psicológicos de la percepción de las formas o

Gestalts. Una esquemática manera de mostrarlos: al contemplar un todo caótico, luego de un tiempo de percibirlo, se le da una cierta forma, una cierta estructura, una imagen que vincula las partes antes incoherentes: forma un todo con sentido. Educar, siguiendo la psicología de la *Gestalt*, se soporta al mostrar realidades, para que los educandos –a partir de la observación que hicieran de ellas– obtuviesen una forma o *Gestalt*: crean imágenes o se imaginan formas.

La simpatía del epistemólogo ginebrino lo llevó a obsequiar otra humorada. Siguiendo su razonamiento es comprensible que se mofara del verbalismo de la imagen, tan lamentable como el verbalismo de la palabra; sentenció que toda pedagogía que quiera parecer moderna golpea constantemente la percepción, así el verbalismo tradicional es suplido por otro más elegante y refinado: la profusión de imágenes de las máquinas de enseñanza (Piaget, 2001, pp. 87-88).

Piaget mostró una limitante del método intuitivo: supone que las estructuras que elaboran los seres humanos son imágenes, estructuras perceptibles o *Gestalts*. Existen estructuras abstractas –lógicas o matemáticas– que no son formuladas por la intuición. Otras realidades se explican por procesos activos: estructurar lo real sobre la base de estructuras de transformación, gracias a acciones o pensamientos que capten el mecanismo de tales transformaciones para, así, comprender la realidad (Piaget, 2001, p. 85).

La importancia de la figura o *Gestalt*, señalada por Piaget, no es cosa menor. Es valioso este hallazgo porque devela una forma de educar: sobre la base de percibir, crear imágenes o totalidades con sentido. Bajo algunas condiciones el recurso educativo de la intuición y la creación de imágenes o formas, contribuye a aprehender la realidad a un cierto nivel: el figurativo, accede a una cierta realidad: su imagen. Su límite consiste en que no siempre acompañan a la intuición los procesos conductuales sintetizar, analizar, reflexionar, pensar y accionar con inteligencia. La intuición acontece de manera repentina y sin que opere la voluntad consciente. No es propio del proceso intuitivo crear lo que Piaget llamó estructuras de transformación que estructuran la realidad.

Un mérito de la forma de educar –siguiendo la psicología de la *Gestalt*, aún sin saberlo– es propiciar un acercamiento a objetos determinados, al crear su imagen. Es loable porque de la imagen –que ofrece una figura de totalidad– se puede continuar con procesos de las áreas de la mente (pensar y reflexionar), del cuerpo (exteriorización de sentimientos o demandas corporales) y del mundo externo (habilidades). Si la educación se restringe a la sola imagen, se

corre el peligro que Sartori (1998) alertó: imperio del pensar icónico y abandonar el pensar sobre la base de conceptos y teorías.

Lo que Piaget llamó, burlescamente, verbalismo de imágenes, quizá ahora sea común. Esta tendencia, al parecer, es valorada de manera singular; por ejemplo, es común que algunos educadores proyectan durante su clase una película; después, esperan que sus educandos intuyan las imágenes que caracterizan lo que percibieron. Llevado al extremo, puede suceder que los “chicos” usen *emoticons* (caras que ilustran sentimientos: coraje, risa, sorpresa, entre otros), para mostrar su comprensión de lo ofrecido en la película.

Ni qué decir de los “chicos”, ahora inmersos en imágenes de *gadgets* e Internet. El adjetivo “chicos” es adecuado en este caso: infantiliza a los educandos al nominarlos así, también al no favorecer que recreen conceptos, teorías, modelos o pensamientos y, en su lugar, dejar que se comuniquen con gracejadas y gocen del verbalismo de imágenes. Pablo Picasso o Juan O’ Gorman, como otros excelsos pintores, pasaron a la posteridad por aquello que legaron. Quizá el creador de los *emoticons* también pase a la historia por contribuir, señeramente, a demeritar el lenguaje y su uso. Los educadores que padecen de verbalismo de imágenes también pasarán a la historia, a una igualmente criticable: el dizque pensamiento rápido. Si hay *fast food*, también se deglute *fast thought*. Los educadores requieren percatarse de límites propios del pensar icónico.

La intuición es una forma de percibir y representar la realidad. Como las demás escuelas o métodos de enseñanza, la educación centrada en la intuición es paradójica, presenta contradicciones como la realidad misma. Tanto es un producto al educar, al impulsar percibir se crea una forma o *Gestalt*; es materia prima, gracias a pensar y reflexionar, la imagen puede convertirse en conceptos y teorías.

4.5. ESCUELA CRÍTICA

Educadores latinoamericanos respondieron a planteamientos de la escuela tecnocrática; de manera argumentada le atribuyeron ser cientificista, a-histórica y formalista (Díaz Barriga, 1984, pp. 13-21; Guajardo, 1987, pp. 19-22; Pansza, 1993, pp. 54-57;). Ante esa propuesta elevaron la suya: la escuela crítica. Su énfasis es de naturaleza política: estudia cómo y por qué circula el poder al educar. Postula que en los procesos educativos se vive el conflicto: entre aquello exigido por la sociedad, autoridades federales, las instituciones

educativas, los maestros, cada maestro, los alumnos y cada alumno (Guajardo, 1987, pp. 31-32). Existen conflictos debido a que deseos e intereses de tan diversos agentes sociales no siempre coinciden. Algunos ejemplos.

Conflicto social. Reformas educativas basadas en exigencias de organismos internacionales (OCDE, BM, FMI, UNESCO) suscitan conflictos entre actores y clases sociales; por caso, a propósito de “educar centrado en competencias”. Unos apoyan. Otros critican y rechazan. No hay diálogo ni acuerdos. Hay pugnas. La escuela crítica devela que “La sociedad” homogénea es una quimera: padece conflictos derivados de intereses de clases sociales y de proyectos políticos.

Conflicto institucional. Algunas instituciones siguen exigencias del gobierno federal, por ejemplo, “educar basado en competencias” o “educar centrado en el aprendizaje del alumno”. Otras proclaman una visión política interesada en un fuerte compromiso social. Existen proyectos institucionales en pugna, a veces de manera soterrada y otras no.

Conflicto magisterial. Kant enseñó, en el siglo XVIII, un ejemplo del conflicto del gremio docente: la contienda de las facultades de filosofía y teología; esta pugna entre facultades mostró la querrela entre razón y fe, entre dos modos de concebir la realidad, entre dos proyectos políticos, la Ilustración y la conservación de privilegios de la Edad Media (Kant, 1998). En la actualidad, entre los miembros del gremio docente, persisten conflictos. Mientras que unos se inclinan por hacer su mejor esfuerzo y seguir lo determinado por las autoridades institucionales, existen otros que su ideología los conduce a desaprobarlo y, en ocasiones, a ofrecer posibilidades distintas; por caso, educar siguiendo la escuela crítica. Quizás algunos maestros críticos no se percaten que a su postura crítica no la critican: valoran la crítica como un concepto estelar que se explica por sí mismo (Carrizales, 1989, pp. 15-27); no advierten la necesidad de, en algunos casos, ser empáticos y no sólo críticos, por ejemplo.

Conflicto maestro-alumnos. En la relación maestro-alumnos se puede incurrir en otra ensoñación: es entre iguales y, en consecuencia, ajena a conflictos. Precisamente, por la condición de igualdad de los humanos hay conflictos: desean lo mismo y luchan por obtenerlo; sólo cuando hay un poder —el Estado o Leviatán— que esté por encima de quienes disputan habrá paz y desarrollo de la virtud y los negocios (Hobbes, 1987, pp. 100-102). En las relaciones educativas, como en las sociopolíticas es necesario pactar, es indispensable reconocer las diferencias o desacuerdos para, sobre la base de actos de habla,

esculpir el pacto entre quienes disputan. Los pactos exigen acciones democráticas.

Conflictos de alumnos. Entre “los chicos” las diferencias y conflictos también existen. Por ejemplo, cada uno desea distinguirse por ser más inteligente, más estudioso o más ajeno a respetar la autoridad; igualmente hay conflicto por bienes igual de importantes: el deseo de conquistar amorosamente a alguien, por caso. Los jóvenes universitarios, como los infantes de educación básica, encarnan deseos e intereses propios de los grupos y la clase social que los educaron. No son ajenos al conflicto. Se agrupan acorde a deseos e intereses: *nerds*, mujeres bonitas (las que se acicalan sin cesar en clase; por ejemplo, maquillan sus ojos o des-ensortijan su cabellera con singular frecuencia), los léperos quienes alardean de su desenfado e incontinencia verbal, o quienes se desean distinguir por no mostrarse, por mantenerse anónimos. Los pequeños grupos estudiantiles, dentro de un salón de clases, recrudecen las pugnas individuales.

Comenio ofreció una clasificación más de temperamentos e ingenios estudiantiles: agudos, ávidos de aprender y dúctiles; agudos, pero lentos y complacientes; agudos y ávidos, pero bruscos y tozudos; simpáticos y ávidos de aprender, pero obtusos y tardos; obtusos, indolentes y perezosos; los últimos son obtusos y de torcida y malévola índole, perdidos la mayor parte de las veces (Comenio, 1982, pp. 46-47). Niños o jóvenes, educandos en su proceso de formación, no deben ser reducidos al adjetivo “chicos”. Los educandos son seres humanos con características bio-psico-sociales diferentes y similares. Esos rasgos los conducen a interactuar y valorar de manera distinta frente a ofertas similares. La tarea de educar seres humanos es muy difícil: ¿tratar por igual a los desiguales?, ¿en grupos de cincuenta jóvenes o niños individualizar la educación?, ¿qué hacer ante los conflictos?

La escuela crítica sostiene un ideal: democratizar la sociedad, las instituciones y los procesos educativos (Guajardo, 1987, pp. 28-32). También, postula considerar a la escuela como objeto de estudio para devolver a profesores y estudiantes la conciencia y responsabilidad de sus acciones; devolución obtenida gracias a someter los procesos socio-educativos a una severa crítica y a proponer su radical transformación (Pansza, 1993, pp. 49-50). Para la postura llamada científicista, lo político es ajeno a los programas de modificación conductual, contrapone ciencia y política. La escuela crítica exhorta a otro modelo de ciencia: la que no se desentienda del problema del poder y sus contradicciones psicológicas, económicas, políticas y culturales (Pansza, 1993, p. 58).

La oferta teórica de la escuela crítica conduce a develar y encarar conflictos inherentes a educar, considerando la circulación del poder. Para esta escuela, los agentes educativos debaten sobre qué, cómo y por qué educar. Ocasionalmente dialogan a propósito de los conflictos que experimentan. Estos conflictos se explican por la tirantez entre individuos, grupos humanos, instituciones, clases y grupos sociales y el Estado. En casi todas las pugnas está de trasfondo el proyecto que se enarbola y se impulsa: querellas por el poder.

Acaso el énfasis en lo político, en la crítica de la realidad, menosprecie los modelos, la eficiencia, la empatía con el prójimo y la urgencia de coordinar las acciones, sobre la base del diálogo y el acuerdo. El peligro de centrar demasiado la educación en la política se cristaliza en dedicar poco esfuerzo y tiempo a la ciencia y la técnica.

La escuela crítica tampoco contribuyó, significativamente, a superar la crisis: ideas, sentimientos y prácticas que aíslan y dificultan los actos de habla que lleven a acordar y coordinar las acciones educativas. Como bien afirman los seguidores de la escuela crítica, la institución educativa es únicamente un agente social. Tiene importancia. Sólo que escuelas, maestros y estudiantes, contribuyen con su esfuerzo, pero requieren del concurso de otros agentes: partidos políticos, empresarios, iglesias, en general, los intelectuales que guiarían un proyecto ahora inexistente (Ibarra, 2015, p. 11 y siguientes). Seguramente coadyuvó a propiciar mayor espíritu de ánimo, a engendrar la crítica, a amacizar el espíritu para afanarse en criticar lo indeseable.

4.6. MÉTODOS CONSTRUCTIVISTAS

Las producciones de Piaget y Vigotsky son el soporte teórico que orienta el trabajo de quienes se asumen como educadores constructivistas⁶. Los dos compartieron el deseo de comprender cómo son los procesos mentales. Biólogo de formación inicial, Piaget explicó la génesis estructural de la construcción del conocimiento, vinculándola con procesos evolutivos del niño. El ruso

⁶ La psicología cognitiva algún impactó hizo en la didáctica. Algunos incluyen en ella a Piaget y Vigotsky. En tanto los soportes teóricos de ambos no son similares a los de esa psicología, para fines de este trabajo se denominaron constructivistas a sus propuestas. Las bases que sustentan a la psicología cognitiva son la conjunción de teorías sobre neurociencia, inteligencia artificial, lingüística, antropología y filosofía (García, 2007). Otro límite de este trabajo es no desarrollar sus implicaciones didácticas. Valga decir que en México su influencia no es considerable.

esclareció procesos mentales relacionándolos con el lenguaje, la cultura y la relación entre seres humanos. Ambos son constructivistas: valoran la importancia de construir el conocimiento. No aceptaron a los procesos mentales como “una caja negra”. Son constructivistas porque los dos explicaron los procesos cognitivos a partir de la construcción de estructuras de conocimiento, sobre la base de otras. Piaget y Vigotsky legaron tratados sobre epistemología, respondieron a las preguntas ¿qué es conocer?, ¿cómo se conoce?, ¿qué se conoce? y ¿quién conoce? (Rosas y Sebastián, 2008, pp. 8-9).

El núcleo de la teoría de Piaget lo conforma la evolución de los procesos cognitivos. Expresó que inicia con las acciones y la inteligencia sensomotora, en este período los niños sólo usan sus percepciones y movimientos como instrumentos para conocer; carecen de la capacidad de representar o pensar (hasta los 2 años de edad). El segundo período, dura de los 2 hasta los 7 u 8 años, en él representan objetos o sucesos con símbolos, especialmente con el lenguaje. El tercer período (inicia a los 7 u 8 años y termina a los 11 ó 12 años) se caracteriza por la reversibilidad operatoria de los procesos: reuniones, disociaciones, clasificación, ordenamiento de relaciones, por ejemplo, estos procesos constructivos sólo se refieren a objetos y no a proposiciones verbales o hipótesis; finalmente hacia los 11 ó 12 años hay un cuarto y último período que se equilibra en la adolescencia, en él los procesos previos operatorios concretos son enriquecidos con construcciones de estructuras abstractas o proposicionales: implicaciones, “si... entonces...”, disyunciones: “o... o...), incompatibilidades, conjunciones y, en suma, combinaciones (ya sea de objetos o ideas), cada operación corresponde a una inversa y una recíproca, antes disociadas (Piaget, 2001, pp. 39-44).

Adicional a ese núcleo obsequió otro:

...las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar... en construir estructuras estructurando lo real... hay que reconstruir las transformaciones de las que son resultado, y para reconstruirlas hay que elaborar una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinención (Piaget, 2001, p. 37).

El trillado tránsito: conflicto cognitivo, equilibración, asimilación, reestructuración y creación de nuevas estructuras es comprensible si, además, se acepta que la comprensión está vinculada a la invención de estructuras de transformación de los objetos o procesos. Sólo es posible comprender, cabalmente, la realidad y sus procesos de manera histórica, a través de sus procesos de cambio, convertidos en estructuras de transformación mentales.

Esas estructuras de transformación son una invención o reelaboración de quien conoce.

El trabajo educativo consiste en procesos comunicativos que: i) muestren nuevos contenidos o experiencias que generen reconstruir estructuras previas del educando; procesos comunicativos que propicien su intercambio con el mundo físico y simbólico; ii) consideren la actividad, especialmente los procesos cognitivos que desarrolla para conocer; iii) potencien el lenguaje del educando, en tanto es una de las principales herramientas para estructurar y reestructurar la realidad; iv) valoren al conflicto cognitivo como detonante del proceso de construcción de estructuras, cuidando las implicaciones afectivas presentes que tiene: no hay cognición ajena a mover afectos; v) propicien la comunicación cooperativa para reestructurar la realidad y las estructuras con que se inventa y comprende; vi) distingan entre desarrollo y aprendizaje; no todo aprendizaje conduce al desarrollo de estructuras de transformación, algunos aprendizajes llevan a apropiarse de conocimientos sin sentido, como información no significativa, como *bit* (Pérez Gómez y Gimeno, 1992, p. 8).

El desarrollo cognitivo, según Piaget, es evolutivo. Sigue una secuencia, no siempre lineal ni marcada fijamente por las edades. Su culminación es la etapa de las operaciones formales. En ella no hay un fin o término; por ejemplo, se piensa sobre el pensar o reflexiona sobre el reflexionar: se debe considerar que toda estructura cognitiva conlleva un elemento que la moviliza: motivaciones. Estructura y motivación pueden propiciar nuevas exigencias: instar a crear y recrear otras estructuras y motivaciones (Pérez Gómez y Gimeno, 1992, p. 8).

En el desarrollo cognitivo afecto e intelecto constituyen un sistema complejo. Afecto e intelecto es un par complejo, es dialógico y dialéctico: conforman el desarrollo cognitivo desarrollándose. Dialógico por cuanto afecto no existe sin intelecto, forman una unidad, el desarrollo cognitivo; éste es más que la suma de esas partes. Dialéctico porque entre sí se movilizan dando lugar a nuevas estructuras, motivaciones y afectos, a un desarrollo cognitivo mayor. El desarrollo cognitivo es un cuento sin fin. Involucra pensar, reflexionar, recordar, valorar, dirigir la acción y otros procesos mentales superiores.

Para Vigotsky el aprendizaje precede al desarrollo cognitivo. Éste se logra al aprender y madurar. Puede favorecer aprendizajes futuros. El aprendizaje propicia que el desarrollo potencial (logrado con apoyo de otro) impulse al desarrollo cognitivo conseguido por el educando, así el desarrollo cognitivo se incrementa. El desarrollo cognitivo alcanzado no es algo estable, sino amplio, flexible y cada vez mayor, está en un incesante proceso de ser, de desarrollarse

(Pérez Gómez y Gimeno, 1992, p. 12). Para Vigotsky la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo también es dialéctica y dialógica.

Vigotsky aportó, en materia educativa, un concepto singular: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para explicarlo es necesario distinguir entre aprendizaje y desarrollo cognitivo. El aprendiz, con perdón de Perogrullo, aprende como producto de la enseñanza. El desarrollo cognitivo depende de procesos evolutivos biológicos y de aprendizaje: al aprenderse una tarea específica, en ese mismo proceso, se puede aprender un principio estructural más amplio, así el desarrollo cognitivo para realizar otras tareas aumenta, aprendiendo una en particular (Rosas y Sebastián, 2008, p. 45).

Aprender y desarrollo cognitivo no se distinguen al modo agua-aceite; no obstante, no son lo mismo. Desarrollo cognitivo es un sistema que incluye aprender, memorizar, atención, pensar, reflexionar y otros procesos mentales superiores a los que un bebé posee. El desarrollo cognitivo puede conducir a la autonomía intelectual, a depender menos de los aprendizajes, de la relación con un maestro en calidad de aprendiz o escolapio. Lleva a la responsabilidad de ocuparse de sí mismo y de sus compañeros, a no depender de un maestro que dé libertad o facilite cosas.

La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado para resolver tareas y el nivel de desarrollo potencial, al que llega con ayuda de alguien (maestro o compañero) (Vigotsky, 1978, pp. 9-10). El desarrollo cognitivo implica ampliar los elementos para conocer: herramientas y signos; así mismo, entrena aumentar y movilizar las motivaciones y afectos que inducen al desarrollo cognitivo.

La ZDP la construyen interactuando educador y educando o educandos; primero con más directividad docente, luego con mayor autonomía del estudiante. Enseñar, educar, es un proceso cooperativo para aprender, para propiciar el desarrollo cognitivo del educando. Aprender no suple al desarrollo cognitivo. Contribuye a ampliar los aprendizajes y al desarrollo cognitivo. En estos procesos el lenguaje es fundamental, con él los educandos contrastan y modifican sus estructuras de aquello motivo de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. La colaboración es con dispositivos intelectuales o signos –por caso, conceptos o ejemplos– y con el soporte emocional para mitigar o encarar tensiones afectivas que dificulten el aprendizaje y el desarrollo: miedo, apatía o vergüenza, y alentar a otros como alegría, arrobamiento o gusto, por ejemplo (Chaves, 2001, pp. 69-70).

Educar, o enseñar, es movilizar –al menos– dos procesos pensar y usar el lenguaje: pensar y hablar sobre las palabras son procesos orgánicamente vinculados: el pensamiento verbal; para entenderlo no se debe fraccionar en sus componentes: pensar-palabra. Éstos son una unidad compleja. Pensar y palabra se relacionan dialógica y dialécticamente: el significado de la palabra vive un proceso evolutivo; el pensar verbal se eleva de generalizaciones primitivas a conceptos abstractos: cambia el sentido de la palabra, también se modifica el modo en que se piensa la realidad y se muestra a través de la palabra (Vigotsky, 2013, pp. 141-143). El cambio es el desarrollo cognitivo.

El lenguaje sirve para construir el conocimiento y la subjetividad. Sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. El educador debe crear ambientes de aprendizaje y desarrollo cognitivo que provoquen la reflexión y el pensamiento; ambiente y desarrollo crítico, cooperativo, participativo y autorregulado para comprender, interpretar y relacionarse con el mundo (Chaves, 2001, p. 65).

Piaget y Vigotsky coincidieron al pensar el desarrollo cognitivo vinculado con actos comunicativos, con signos intelectuales –lenguaje-palabras-conceptos– y con afectos. Los dos distinguieron aprender y desarrollo cognitivo. Es lamentable que ahora tal distinción no se valore, es deplorable el sentido común docente que preconiza: “la universidad debe centrar sus actividades en el aprendizaje”. Aprender es indispensable. Pero es insuficiente. Piaget volcó más su interés conceptual en el individuo que se desarrolla y sus procesos evolutivos. Vigotsky lo hizo en procesos socio-culturales. En ambos, es indispensable la creación y recreación de estructuras de conocimiento. Para el ginebrino y el ruso el lenguaje, el pensar sobre él, es consustancial al desarrollo cognitivo. El conflicto cognitivo en ambos es detonante del aprendizaje y del desarrollo. El conflicto lo es tanto intelectual como afectivo. Los educadores deben propiciar el desequilibrio, el conflicto. Al mismo tiempo, requieren recrear ambientes cooperativos y participativos; por caso, para mitigar la ansiedad, el miedo o reacciones de evitación ante el conflicto cognitivo.

Aprender, acorde a Vigotsky y Piaget, contribuye al desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo es un sistema mayor al aprendizaje: implica procesos mentales superiores. Los procesos mentales inferiores se distinguen de los superiores por una característica fundamental: los primeros son determinados de manera casi automática por el medio, son controlados o movidos por los sucesos naturales o sociales, son reacciones inmediatas y son controlados por el medio ambiente externo; en ellos poco actúa la conciencia o la voluntad.

Los procesos psicológicos elementales humanos los comparten otros mamíferos. Los procesos mentales básicos son: memoria, aprendizaje, atención, emoción, percepción y pensamiento práctico (Rosas y Sebastián, 2008, p. 31). Aunque tales procesos también pueden ser de características superiores, al moverlos la voluntad o la conciencia.

Los procesos mentales superiores sólo los seres humanos los viven, Poseen un origen social. Son movidos por la intención. Los actos relacionados con los procesos mentales superiores están influidos por factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. Ejemplos de estos procesos son el lenguaje, abstraer, pensar, tomar decisiones, imitar, experimentar actitudes o emociones complejas, en suma, surgen de la cultura de una sociedad y la inteligencia individual (Lucci, 2006, pp. 8-9).

Los procesos mentales superiores también se distinguen de los inferiores porque tiene i) autorregulación de quien los experimentan: no son motivados por el medio, sino que poseen un funcionamiento consciente; aunque luego de su uso reiterado se automaticen con menor necesidad de recursos conscientes; ii) su tendencia es social, no existen sólo por procesos biológicos evolutivos, sino gracias a la interrelación humana en contextos específicos; iii) utilizan herramientas psicológicas (la herramienta está orientada exteriormente, se usa para cambiar al exterior: la actividad del otro o para modificar un objeto) o signos (por ejemplo, conceptos utilizados para controlar la actividad propia) (Rosas y Sebastián, 2008, pp. 33-34).

Piaget y Vigotsky llevan a propuestas didácticas, las constructivistas. Aquí se reitera la importancia que confirieron ambos a las génesis de estructuras, ya sea por evolución casi individual o, bien, por el trabajo educativo sobre la ZDP. Los dos ponderaron al conflicto cognitivo (intelectual y afectivo); sin él difícilmente iniciarían procesos de aprendizaje o de desarrollo de los procesos mentales superiores, entre ellos pensar y reflexionar. Ambos también valoraron la importancia del lenguaje (signo o herramienta) en y para los procesos de aprender y del desarrollo cognitivo. Así mismo, destacaron la necesidad de ambientes de aprendizaje y desarrollo co-operativo, participativo y colaborativo.

Ruso y ginebrino no sobrevaloraron los intereses de los niños, tan caros para la escuela activa. Tampoco se apoyaron en las máquinas de enseñanza, los programas de modificación conductual ni en la ponderación excesiva de la objetividad en detrimento de la subjetividad. No sobre exaltaron a los

modelos ni al par autoridad-disciplina, tan valorados por la escuela tradicional. Se despegaron también de usar imágenes para propiciar intuiciones y *Gestalts*. Su tendencia fue al proceso y no tan solo a los actores ni a los contenidos. A diferencia de la escuela crítica su énfasis no fue político ni tan interesado por la circulación del poder. Estos son algunos de sus límites.

Para el racimo o la red conceptual que aquí se amalgama, Vigotsky y Piaget contribuyeron con conceptos, como las anteriores escuelas y métodos de enseñanza. Es necesaria la postura sincrética, precisamente, porque ni estos excelsos epistemólogos aseguran que la difícil tarea de educar se lleve a buen puerto con sólo su oferta. Una única postura no asegura, en las difíciles condiciones de crisis que acontecen, educar para un mundo distinto del actual.

5. DIDÁCTICA. SÍNTESIS

El legado de obras didácticas ofrece un entramado rico en conceptos contradictorios y heterogéneos, justo como es la realidad educativa. De la escuela tradicional destacan: modelos, el maestro como fuente de autoridad, y la disciplina, autonomía y originalidad a recrear por el estudiante. La escuela activa ofrece la importancia de los intereses y la alegría del educando, el texto libre y la comunicación entre pares, al maestro lo contempla como facilitador de ambientes de aprendizaje. La tecnología educativa resalta la eficiencia del acto educativo, los programas de modificación conductual, el maestro como ejecutor de esos programas, al alumno lo advierte como un ser aislable y susceptible de modificar sus conductas, subraya la objetividad y no considera lo subjetivo, “la caja negra” o los procesos mentales, únicamente le interesan los resultados: modificar la conducta observable. Bleger complejizó la conducta al explicarla en tres áreas: del cuerpo, mundo externo y de la mente.

Los métodos intuitivos obsequiaron los conceptos *Gestalt*, sentido, imagen e intuición. La acción docente se inclina a ofrecer imágenes o películas en las que el alumno es exhortado a dar forma a lo que parece caótico. La escuela crítica destaca al conflicto, a la circulación del poder en los actos educativos. El maestro contribuye a democratizar al criticar lo instituido y al develar los conflictos. Los constructivistas formularon los conceptos: desarrollo cognitivo gracias a procesos mentales inferiores y superiores, estructuras cognitivas, comunicación, conflicto cognitivo, ZDP, pensar y palabra. Al maestro le asignaron la tarea de comunicar para apoyar los procesos intelectuales y afectivos. A los estudiantes los advirtieron en su calidad de individuos y como

partícipes de un grupo. Su énfasis fue en los procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Difícil y compleja la tarea de educar al admitir lo enmarañado de la realidad y las teorías didácticas. Ardua la tarea docente, al reconocer el sin fin de elementos que conforman los procesos y conceptos involucrados al educar. Educar es una tarea sumamente complicada porque debe propiciar que el educador piense y reflexione para ordenar y dar sentido al sinnúmero de signos-herramientas didácticas a considerar cuando educa. Es una difícil tarea porque implica confrontar conceptos y realidades educativas. No fue la finalidad de este trabajo ofrecer una alternativa sincrética de las diversas didácticas. Sí es mover a la reflexión para encarar los procesos educativos con el soporte de diversas ofertas didácticas.

6. COMENTARIOS FINALES

La vida es comprensible al admitir sus tensiones. Es una tarea formidable educar: enseñar, aprender y desarrollar procesos mentales superiores. Lo es porque está llena de tensiones. Algunas tensiones que experimenta el gremio docente se generan por ignorar, conocer, pensar, reflexionar y practicar escuelas didácticas. Es una tensión porque en ocasiones se sabe demasiado de una escuela y eso propicia obturar al resto de métodos didácticos. Conocer las escuelas didácticas, sus elementos e importancia, puede llevar a la parálisis docente: abismarse en reflexionar y pensar, sin actuar ni educar. Excesivo ensimismamiento en las escuelas didácticas, quizá conduzca al soliloquio, el sentido común juguetonamente dice: “sólo y loco”. Así, ensimismado, no se contribuye a desarrollar procesos mentales superiores que respondan a exigencias educativas específicas. Ignorar y no armonizar las escuelas didácticas, con una cierta realidad educativa, acarrea la tensión de la rutinaria y mecánica acción docente frente al reclamo soterrado o palmario de estudiantes fastidiados.

El sentido común docente es fundamental. Con él se enfrenta la labor educativa. Empero, ante el desprecio, o la ignorancia de métodos didácticos, urge romper la rutina docente: el equilibrio de pensamientos, prácticas y sentimientos didácticos que encarnó el maestro al ser educado. La docencia rutinaria exige educar al educador. La formación didáctica es indispensable para todo maestro. Con ella experimentará inéditos equilibrios-desequilibrios. El sentido común denomina encarar tensiones educativas: “salir de la zona de

confort”. El educador necesita re-educarse. Requiere tensionar su sentido común.

Las escuelas didácticas son herramientas o guías para educar. No contribuye a esa tarea el ciego afán de seguir una única forma de educar: la dictadura de lo familiar. El sentido común docente es muy valioso, guía al educar. También limita. Necesita fortalecerse con la diversidad de propuestas didácticas. Precisa valorar tensiones que se experimentan al educar. Una es sincretismo (reunir lo distinto de forma plausible)-eclecticismo (incorporar sin ton ni son elementos disímbolos).

Otra tensión es la formación inicial y su recreación: los maestros fueron formados al seguir una tendencia didáctica, para no quedar atrapados en ella se ocupa recrearla. Es usual que al formarse siguiendo una tradición se desprecien otras. El educador debe educarse. Requiere encarar tensiones propias de educar. Necesita pensar y reflexionar.

Otra tensión es encarar sintetizar-armonizar *versus* separar-menospreciar. Por caso, quien sigue la escuela nueva y se asigna a sí mismo el rol de maestro facilitador, está en contra de cualquier otra forma de educar y de ser maestro: desprecia lo que llama “tradicionalista”. Justo al vivir la tensión se piensa y reflexiona. No se piensa ni reflexiona si únicamente se sigue una escuela de pensar científico o didáctico: se sigue una querencia, una inercia.

Se piensa y reflexiona de manera más pertinente si se admite otra tensión: teorías didácticas *versus* realidades educativo-docentes. El sentido común docente dice “la teoría y la práctica”, sólo que lo hace en abstracto. Sin estimar teorías ni realidades específicas. Aquí se limita a educar y, sobre todo, a teorías didácticas. El desarrollo cognitivo docente exige encarar tensiones.

La tensión fines y medios educativos es otra fundante. Una más es la temporal. Las tensiones derivadas de valorar al presente (aquí y ahora), al pasado (tradiciones) y al porvenir (deseo o esperanza). Una más es la concepción de hombre. Un sentido común docente es ocurrente califica así a seres humanos: “los chicos”. Con tal adjetivo se niega la complejidad humana. Comenio ofreció una singular tipología de alumnos aún vigente; es bueno agregar tensiones adicionales al educar contemporáneo: nativos de las tecnologías de la información y la comunicación. Dicho de otra manera, humanos tendientes a las imágenes y distantes de conceptos y teorías; otros sesudos individuos, usuarios de tales herramientas para innovar y unos más cuasi analfabetas digitales.

Otra tensión es libertad *versus* autoridad. Vale insistir que dar permiso o dejar en libertad no es, propiamente, libertad. Es una dádiva. La libertad debe conquistarse con el poderío de ideas, sentimientos y prácticas; por ejemplo, a propósito de conservar *versus* transformar. Educador y educandos se inclinan, en momentos, por transformar la forma de ser; en otros, por conservar tradiciones. La libertad se impulsa propiciando la autoridad estudiantil y docente para conservar o transformar de forma plausible y con fines trascendentes deseables: encarando la tensión instituido *versus* instituyente.

Es asombrosa la tarea de educar ya que también debe considerar las tensiones debidas a exigencias políticas, éticas, estéticas y filosófico-científicas. Algunos se inclinan por lo ético, quizá más moral que ético; en todo caso, por disciplinar conforme a normas o costumbres (escuela tradicional). Otros por embrollos de índole política: demandas de ejercer o sufrir el poder (escuela crítica). Unos más por las formas, ya sean agradables, simpáticas o bellas, y desprecio por lo trágico, grotesco o feo; las tensiones estéticas también se encaran, usualmente, con sentido común. No hay sensibilidad para formas (escuela intuitiva) distintas de las que se valoran. La forma de valorar más avocada a los sentimientos esgrime pocos argumentos o teorías (escuela nueva). Las tensiones filosófico científicas se objetivan menospreciando al sentido común estudiantil, al no advertir que es aquello (estructuras previas) que debe ser educado (constructivistas). Lo menosprecia quien se vanagloria de ser científico o filósofo.

Ideas, sentimientos y prácticas también generan tensiones. Se valoran según la escuela didáctica con la que fue formado el educador o educando. La escuela tradicional valora más los modelos, las ideas o pensamientos. La nueva los sentimientos-intereses estudiantiles. La tecnología educativa y el constructivismo las prácticas; ya sea el programa de modificación conductual, generar estructuras de transformación o elevar la zona de desarrollo próximo. Los constructivistas se avocan más a pensar y estructurar con estructuras. El método intuitivo pondera imaginar-imagen. La escuela crítica exalta ideas y sentimientos críticos, no tanto empáticos ni solidarios: ¿algunos están de más?

Asimismo, educar se mueve entre las tensiones de formar un hombre prudente (*Phronesis* ética o política), alguien con sabiduría (*Sophía*), un ser humano práctico (*Techné* estética o productiva) o, bien, alguien sólo movido por su sentido común. Las formas de ser y valorar docentes requieren avanzar y mejorar las reflexiones y pensamientos educativos para mejorar los sistemas y agentes educativos. Los maestros están urgidos de crear y recrear la disciplina

más propia de su campo: escuelas y métodos didácticos. Necesitan conjugar con más gracia, eficiencia, imaginación, prudencia, habilidad y sapiencia sus reflexiones, pensamientos y acciones educativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beneitone, P.; C. Esquetini; J. González; M. Marty; G. Siufi, y R. Wagenaar (2007). *Tuning-América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bleger, J. (1979). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. E., Basabe, L. y S. Feeney (2102). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrizales, C. (1989). Crítica de la formación crítica. En O. Fullat, C. Carrizales, L. Ayala, Á. Espinoza, G. Meneses, A. L. Flores (Ed.), *La crítica un concepto estelar de la formación* (pp. 13-27). México: Dilema.
- Comenio, J. A. (1630/1982). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 25(2), 59-65.
- De la Garza, E. (en prensa). *La metodología configuracionista para la investigación social*. En prensa.
- Díaz Barriga, Á. (1984). *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Díaz, M. del C. (2010). *Académicos: tensiones en campos comunicativo-educativos*. (Tesis para optar al grado de doctor en psicología y educación). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Durkheim, E. (1893/sin fecha). *La división del trabajo social*. México: Colofón.
- Durkheim, E. (1924/1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- García, E. (2007). “Teoría de la mente y ciencias cognitivas”. *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, pp. 17-54.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Guajardo, G. (1987). Nuevas reflexiones sobre el viejo tema de la Didáctica. *Revista Pistas Educativas*. Celaya, México: Instituto Tecnológico de Celaya, (36), 3-34.
- Habermas, J. (1993). Conocimiento e interés. En J. Habermas, *Ciencia y técnica como “ideología”* (pp. 159-181). México: rei.
- Hobbes, Th. (1651/1987). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ibarra Rivas, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Ibarra, L. (2010). Sabiduría, diálogo y educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 10(2), 1-33. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10110/17961>
- Ibarra, L. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Revista Perfiles Educativos*. México IISUE-UNAM, XXXV(141), 167-185. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/40531>
- Ibarra, L., Díaz, M. y González, M. (2014). Formación docente e investigativa: metodología, métodos y técnicas. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 1(2), 39-52. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduperior/article/view/1052>
- Ibarra, L. (2015). Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación. *Revista Culturales*. México: Universidad Autónoma de Baja California III(1): 9-47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/694/69438994001.pdf>
- Kant, I. (1798/1998). *La contienda entre las Facultades de Filosofía y Teología*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Locke, J. (1693/1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Liotard, J. F. (1991). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. México: Gedisa.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (2003). Precondiciones para la explicación en psicología social. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 3(2), 11-47. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/polis/article/view/16821/15046>
- Pansza, M. (1993). “Fundamentación de la didáctica”, pp. 13-67, en *Fundamentación de la didáctica*. M. Pansza, E. C. Pérez y P. Morán (Ed.). México: Gernika.
- Pérez Gómez, Á. y J. Gimeno Sacristán (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (7), 2-19. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf>

- Riego, A. (2016). *Habitus bourdiano y estrategias de afrontamiento académico en estudiantes de ingeniería*. (Tesis para optar al grado de maestría en ciencias de la educación). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Rodríguez, A. (1976). El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario. *Revista Colección Pedagógica Universitaria*. México: Universidad Veracruzana, (2): 7-16.
- Rosas, R. y Ch. Sebastián (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: AIQUE.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Skinner, B. F. y J. M. García de la Mora (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova-Fax.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Weber, M. (1922/1992). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamora, J. M. (2002). *Sophía y Phrónesis en Aristóteles: Ética a Nicómaco*. *Revista Taula, quaderns de pensament*. Universitat de les Illes Balears (35-36), 37-52. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Taula/article/view/71238>