

# Hacia una Pedagogía Dialogante<sup>1</sup>

Julián De Zubiría Samper<sup>2</sup>

## Introducción

Según la creativa expresión de Not (1983 y 1992), a lo largo de la historia de la educación sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes.

Los modelos heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y que la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones. En consecuencia, privilegian el rol del maestro y lo consideran el eje central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran que la construcción del conocimiento es externa a la escuela y presuponen que hay que recurrir a la enseñanza y a la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase.

Por el contrario, para los modelo autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo. La educación es concebida como un proceso movido y orientado por una dinámica interna. Los niños y los jóvenes son vistos como verdaderos artesanos y constructores de su propio desarrollo (Not, 1983) y la escuela tiene frente a sí la tarea de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

## Hacia un modelo pedagógico dialogante

Frente a los enfoques heteroestructurantes ampliamente dominantes y generalizados a nivel mundial, han aparecido, desde inicios del siglo XX, enfoques autoestructurantes que intentan disputarle el terreno a la Escuela Tradicional. A comienzos del siglo XX adoptaron la forma de Escuelas Nuevas y Activas y a fines del mismo siglo asumieron el nombre de “enfoques constructivistas”. Pero ante ellos, muy seguramente tendrá que abrirse paso un modelo dialogante e interestructurante (Not, 1983), que, reconociendo el papel

---

<sup>1</sup> Versión sintética del último capítulo del libro Los modelos Pedagógico. De Zubiría ( 2006). Ensayo publicado en el libro A refundar la escuela (2010), publicado en México y en Chile por la Asociación de Educadores de Latinoamética y el Caribe.

<sup>2</sup> Miembro y fundador y Director desde 1991 de la Innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani, entidad en la que se creó y validó la Pedagogía Dialogante en Bogotá (Colombia).

activo del estudiante en el aprehendizaje, reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso; un modelo que garantice una síntesis dialéctica.

Dicha síntesis dialéctica tendría que reconocer en los modelos heteroestructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que, indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprehendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes. Sin embargo, la necesaria síntesis actual tendrá que discrepar del papel predominante que dichos enfoques centrados en el docente le otorgan a los procesos rutinarios y mecánicos y del papel tan pasivo que le asignan al estudiante en el proceso de aprehendizaje.

Así mismo, una síntesis dialéctica tendría que reconocer en la Escuela Activa y en los enfoques constructivistas la validez que tiene el reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprehendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela; pero tiene que distanciarse de la sensible subvaloración que dichos enfoques realizan de la función y el papel de los mediadores en todo proceso de aprehendizaje, y de la minusvalía en la que siguen ubicando las dimensiones prácticas y afectivas en la educación.

En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Hoy en día, un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento y el lenguaje, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del "sujeto que siente, actúa, interactúa y piensa" como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

En consecuencia, hoy por hoy debería hablarse de cinco tipos de competencias: analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, prácticas, comunicativas y sociales. Las cinco dimensiones humanas conforman sistemas interrelacionados pero relativamente autónomos (De Zubiría, et al, 2009). Su relativa autonomía se evidencia, en las diversas *disincronías* humanas alcanzadas entre cada una de las dimensiones, como mostró Terrassier (2002), y en que en su proceso evolutivo participen diversos medios, mediadores y contextos. De allí que el desarrollo de una dimensión no necesariamente implica el desarrollo de otra, como lo evidenciamos al conocer personas profundas, brillantes y agudas, pero inmensamente inmaduras e inestables a nivel emocional y con sensibles problemas para amar y expresar afecto a sus propias familias.

Pese al carácter relativamente autónomo de las dimensiones humanas, así mismo y de manera más compleja, hay que entender que entre cada una de ellas existen interdependencias. De este modo, se puede afirmar que cada uno de los sistemas establece interdependencias con los otros. De allí que también se conozca más lo amado y que se interactúe más con ello, y que existan elementos cognitivos en todo proceso valorativo y práxico, o elementos valorativos en todo proceso cognitivo, social y práxico.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos, comunicativos, sociales y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela Histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no puede comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas.

Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos, culturales y sociales. Por ello, es tan complejo ser creativo y por ello se parecen tanto nuestras representaciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y valorativas, nuestras ideas y nuestros juicios de valor.

El carácter social y cultural de todo proceso también puede comprenderse si se tiene en cuenta el seguimiento minucioso realizado por los enfoques histórico-culturales a los “niños criados por lobos” y las conclusiones que de estos estudios derivaron Merani y sus seguidores. Estos estudios mostraron el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1994 y De Zubiría, 2002), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura. Niños y jóvenes sin mediadores son “privados culturales” como los llamó Feuerstein, “retrasados pedagógicos” como los llamaría Merani o “disminuidos culturales” en términos de Not (Feuerstein, 1994; Merani, 1979 y Not, 1992). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de

seres humanos, presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje, amor, valores y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura humana. Eran humanos física y naturalmente, más no culturalmente y ello impedía que culminaran adecuadamente su proceso de humanización.

Por ello podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

Existe una mutua apropiación entre el sujeto y la cultura (Baquero, 2001; Van der Verr y Valsiner). La cultura incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. Nuestras ideas, también nos gobiernan e inciden en nuestras relaciones con el mundo real y simbólico, dado que vemos el mundo con nuestras ideas y actitudes, ideas y actitudes que están demarcadas culturalmente. Dado lo anterior, es claro, que tal como pensaban Luria y Vigotsky, el dominio de estos medios culturales, también transforma nuestras propias mentes y nuestra relación con el mundo.

En consecuencia, las relaciones entre el sujeto y el medio son activas y recíprocas. De esta manera, las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado. Lo cual le da a las verdades, siempre, un carácter relativo, histórico y contextual.

Para terminar esta síntesis de los principios epistemológicos de una propuesta pedagógica Dialogante, hay que hablar de una de las tesis esenciales de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva sustentada por Reuven Feuerstein, a quien indudablemente hay que ubicar como uno de los recientes exponentes de los enfoques histórico-culturales<sup>3</sup>: la modificabilidad humana.

Reuven Feuerstein formula una teoría profundamente original de la inteligencia en la que se destaca su visión dinámica, relativista, optimista y contextual, y en la que adquiere un papel central la participación de los mediadores de la cultura, en tanto garantizan que efectivamente la plasticidad y flexibilidad del organismo conduzcan a un alto grado de modificabilidad, haciendo impredecible su desarrollo (Feuerstein, 1997).

En su acepción más genérica, la inteligencia es para Feuerstein (1993) la *modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa*; modificabilidad que es diferente entre individuos, entre culturas y entre situaciones, con lo cual

---

<sup>3</sup> En ningún texto consultado aparece Feuerstein ubicado como uno de los teóricos de los Enfoques socio-culturales

formula una concepción profundamente relativista de la inteligencia. Lo único inmodificable será la capacidad de modificar, la opción permanente de cambiar el rumbo previsto.

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práxica, son mucho más altos de lo que se presuponía durante el siglo pasado. Es así como hemos podido realizar un seguimiento longitudinal durante cerca de dos décadas a más de mil niños y jóvenes; y dicho seguimiento, nos permite concluir que tanto los individuos que han recibido educación de muy alta calidad como los que no la han recibido, modifican de manera sensible sus niveles de inteligencia analítica; y aunque varían en magnitudes significativas, ambos grupos lo hacen en sentidos diferentes. Cuando no se recibe educación de calidad, tres de cada cuatro jóvenes ven disminuir su inteligencia analítica y cuando reciben educación de calidad el 75% de los jóvenes o mantienen sus niveles intelectuales o los mejoran (De Zubiría, 2004). Estudios adelantados sobre inteligencia socioafectiva también ratifican que individuos que no reciban apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de interés, autonomía y pasión por el conocimiento, propia de edades tempranas y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de la inteligencia triárquica, medido este último mediante las pruebas de Sternberg TAT (García y Correa, 1998 y García y Sarmiento, 1999; De Zubiría y Galindo, 2000; en De Zubiría y otros, 2003).

En lo que podríamos discrepar de Feuerstein es en su excesivo optimismo pedagógico y en su confianza ilimitada en la modificabilidad, independiente de la edad o de las condiciones familiares en las que se desenvuelve el sujeto.

De un lado, porque es evidente que la modificabilidad humana se va restringiendo seriamente con la edad; y de otro, porque la educación constituye exclusivamente uno de los agentes mediadores, pero a la par existen múltiples mediadores que podrían incluso marchar en direcciones contrarias a las realizadas por la educación formal e informal llevada a cabo. Están como mediadores, entre otros, las familias y los medios de comunicación y, como parece evidente, no necesariamente las mediaciones escolares marchan en la misma dirección a las mediaciones ejercidas por los medios de comunicación y por las familias. Ni siquiera, la mediación realizada por la escuela en un momento dado suele marchar en la misma dirección a las mediaciones realizadas por otros niveles o agentes del sistema educativo ese mismo momento.

### **Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Dialogante en los propósitos cognitivos**

Adoptar un modelo dialogante exige cambios, no solo epistemológicos como los señalados en las páginas anteriores, sino que también obliga a transformar los principios pedagógicos, las relaciones entre el docente y el estudiante y las estrategias metodológicas en el salón de clase.

Ya dijimos que el propósito central de un trabajo dialogante debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la "humanización del ser humano" como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Y desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar.

En consecuencia, la escuela debe orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil buscando convertir el nivel del desarrollo potencial en real. Como decía Vigotsky: "El buen aprendizaje es aquel que las capacidades del sujeto no le permiten atender"; es decir, aquel que efectivamente "jalona" el desarrollo.

En una palabra: la educación se convierte en condición del desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores, como el lenguaje escrito, el pensamiento hipotético-deductivo, la argumentación o la interpretación, entre otros. Solo contando con procesos educativos es posible resolver problemas que exijan pensamiento formal o clasificaciones mediante categorías abstractas

Desde una perspectiva psicopedagógica, uno de los más creativos y sustanciales aportes de Vygotski, derivados de la reflexión anterior, será su original teoría sobre la "Zona Próxima de Desarrollo". Tesis esta que proviene de la interrelación establecida entre aprendizaje y desarrollo.

Como fue señalado en otros trabajos del autor (De Zubiría, 2002), para Piaget, el desarrollo y el aprendizaje son procesos que supuestamente se pueden diferenciar espacial y temporalmente. El aprendizaje aparecía así para este autor siguiendo siempre al desarrollo. La escuela, en consecuencia, debería adecuarse al nivel de desarrollo de sus estudiantes y los programas educativos; adaptarse a las capacidades psicológicas de sus alumnos. Esta postura piagetana representa una ruptura radical con el modelo instruccional heteroestructurante que le definía a la escuela la función de reiterar mecánicamente los saberes y conocimientos específicos elaborados por fuera de ella y generó una crucial pregunta pedagógica en el último medio siglo relativa a la conveniencia o no de abordar determinados contenidos en la escuela en un momento determinado del desarrollo del individuo<sup>4</sup>.

Para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados (Vigotsky, 1979). De esta manera, el aprendizaje debe cumplir un papel central en el

---

<sup>4</sup> **Debe llamarse la atención en el sentido de tener en cuenta que esta posición facilitó la absorción de las corrientes pedagógicas piagetanas por parte del activismo, como señalamos con anterioridad.**

desarrollo del individuo. Desde que inició sus investigaciones con los campesinos siberianos, una de sus preocupaciones centrales fue la de alcanzar el desarrollo del pensamiento abstracto a edades menores. Esta interdependencia entre aprendizaje y desarrollo desde el punto de vista pedagógico implica "... una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del niño" La escuela pierde así el carácter pasivo que ha cumplido en el desarrollo infantil y puede y debe contribuir al desarrollo del escolar.

En consecuencia, los propósitos a trabajar en la escuela deben - si se me permite la tautología - garantizar la "humanización del hombre"; y deben estar contextualizados a las condiciones actuales del desarrollo individuales y sociales. Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los enfoques autoestructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque heteroestructurante. Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la *zona de desarrollo potencial*.

### **Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en los propósitos valorativos**

Como hemos pretendido mostrarlo, un Modelo pedagógico Dialogante reclama propósitos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje, exigiendo además propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práxico, lo que obliga a la escuela a definir propósitos y contenidos que garanticen mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal (Garnerd, 1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social. Para lograrlo, es necesario, entre otros, que la escuela incluya entre sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes y que dote de competencias afectivas a sus estudiantes para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás. Años atrás, Kohlberg insistió en que no era necesaria una escuela que enseñara a los estudiantes las conductas y actitudes que reflejaran los valores tradicionales de su sociedad o que les enseñara ciertas técnicas que les permitieran vivir de manera más eficaz como miembros de la sociedad. Para Kohlberg la escuela debería promover el *desarrollo moral* de los estudiantes, garantizando que los cambios generados permanecieran en el tiempo y nos condujeran a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (Kohlberg y otros, 2002). Lo propuesto por él sigue hoy vigente. Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata, en fin, de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo; es decir, de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje.

Para conseguir estos objetivos, hay que involucrar a las escuelas en el propósito de cualificar las competencias éticas de sus estudiantes (Andrade, en prensa), mejorando con ello el conocimiento de sí mismos y de los otros; cualificando la lectura de los gestos y actitudes externas y de las propias, orientando el manejo de nuestras propias emociones y de las de los demás. Al fin de cuentas somos hombres, no solo porque pensamos, sino también porque amamos y porque actuamos como seres culturales.

La escuela actual debe formar seres humanos transparentes en sus emociones y en sus sentimientos intelectuales; “hombres y mujeres del Renacimiento”, como los denomina el amigo y colega Gerardo Andrade (Andrade, en prensa). Hombres que cultiven no sólo la razón sino también el sentimiento, que desarrollen intereses por las artes, el cine, la literatura, así como por la ciencia y la filosofía; que se acerquen a tanto a la práctica, como a la comprensión y sensibilización ante la ciencia, el deporte y el arte. Hombres y mujeres que experimenten el imperativo de respetar las libertades y de no violentar la sociedad; que sientan que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos. Hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismos y hacia los demás.

La formación valorativa implica una dimensión cognitiva, una socioafectiva y otra práxica (De Zubiría, X. y otros, 2004). La primera está ligada con la comprensión y el análisis, al tiempo que la segunda se vincula con los sentimientos, afectos y actitudes; y la última, está relacionada con las prácticas valorativas y actitudinales de los sujetos. Una adecuada formación valorativa, exige un trabajo en cada una de las dimensiones, ya que no basta con formar individuos con mejor competencia para el análisis valorativo, ni solo despertar sentimientos y actitudes, ni solo modificar los actos. Se trata de formar seres más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales.

Según lo anterior, paralelamente a la comprensión cognitiva, es necesario desarrollar la comprensión afectiva: la comprensión humana que es por definición intersubjetiva. Esto implica un conocimiento y una comprensión de los sujetos y de sus interrelaciones. Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo. En este sentido, la explicación es insuficiente para la comprensión humana. Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección (Andrade, 2006). Siempre intersubjetiva, la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial, la comprensión de los sujetos.

En consecuencia, debemos expresar nuestra seria preocupación por las posturas dicotómicas y sectarias que han tomado tanta fuerza en épocas recientes. No solo se plantea equivocadamente el dilema de si debemos concentrarnos en lo cognitivo o lo valorativo - dilema que pretendemos haber argumentado que es claramente falso -, sino que también ha comenzado a hablarse con relativa fuerza de si debemos hacer evaluaciones sumativas o



formativas, calificar de manera cualitativa o cuantitativa, evaluaciones centradas en el proceso o en el resultado, para mencionar tan solo algunas de las posturas dicotómicas señaladas recientemente en torno a la evaluación. Dichas reflexiones representan un claro retroceso pedagógico y solo podrían explicarse desde posturas muy distantes de la complejidad y la dialéctica.

El ser humano es al mismo tiempo racional, emocional, cognitivo, afectivo, científico, poeta, delirante, loco y coherente. Es así como el mismo ser humano que llegó a la luna y ha explorado el espacio más distante, ha sido incapaz de resolver el problema del hambre en la tierra y sigue bombardeando la miseria, incluso en la misma zona que según los estudios actuales sirvió de cuna a la civilización humana, la que produjo los inventos más grandes hasta hoy conocidos a la raza humana: la rueda y la escritura. El mismo ser que se autopercebe como tan racional, equilibrado y profundo termina actuando como un infante profundamente inmaduro ante un conflicto con un hermano, un colega o un hijo. Tal como sostiene Morin (1999), el ser humano es al mismo tiempo racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador.

Por lo anterior, tenía profunda razón Wallon cuando clamaba por una educación que liberara al ser humano y que entendiera que el fin último de toda educación debería ser la de fomar un ser más libre para pensar, sentir y actuar. En sus propias palabras y formulando el lineamiento para la educación en la Francia de la postguerra, afirmó:

### **Las implicaciones pedagógicas de un Modelo Pedagógico Dialogante en las competencias interpretativas y el desarrollo del pensamiento**

Las reflexiones que hemos realizado hasta el momento sobre la interestructuración deberían generar cambios sensibles en los contenidos y en los enfoques para trabajar la lectura y la comprensión en la escuela. Veamos sintéticamente cada uno de ellos.

La tesis de un modelo pedagógico dialogante aplicada a la lectura nos debe conducir a reconocer *el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura* (De Zubiría, 2006). De esta manera, leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una *tábula rasa* en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques heteroestructurantes. Esto es así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto. Tal como lo señalaron, sucesivamente, Piaget, para entender el conocimiento humano, Kuhn, para comprender las revoluciones científicas, y Ausubel, para interpretar los aprendizajes, *los conceptos previos cumplen un papel central en la*

*representación mental*. Y tal como puede inferirse de las reflexiones vigoskianas, existe una profunda relación entre la lectura y el pensamiento, lo cual permite pensar que al mismo tiempo leemos de manera inductiva y deductiva. Se lee de manera inductiva o en un lenguaje coloquial, de “abajo” hacia “arriba”.: de las letras a las palabras, las oraciones y los párrafos. Pero al mismo tiempo leemos de manera deductiva. Verificando hipótesis de manera predictiva, rastreando los supuestos y validando nuestras intuiciones; es decir, coloquialmente, de “arriba” hacia “abajo”.

Por lo anterior, la lectura y la escritura deben ser entendidas como competencias psicolingüísticas y por lo señalado en páginas iniciales de este ensayo, deben ser vistas como competencias sociolingüísticas

De allí que sea equivocado considerar la lectura como un simple proceso decodificador (De Zubiría, M., 1996). Al identificar lectura con decodificación, estos autores desconocen el papel decisivo que cumple el lector en dicho proceso. Leer consiste en convertir el texto en una breve estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto.

En una segunda acepción de la dimensión cognitiva y ligada con la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento, un modelo pedagógico dialogante debe garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias.

Para comprender ello conviene retomar la tesis central de David Ausubel (1983 y 2002) sobre el aprehendizaje. Tal como demostró ampliamente la Teoría del Aprendizaje Significativo, la principal variable que incide en el aprendizaje tiene que ver con la presencia de conceptos claros y diferenciados en la estructura cognitiva del estudiante. De allí que aprender sea fundamentalmente interrelacionar de manera significativa los conocimientos nuevos con los antiguos.

De acuerdo con los enfoques contemporáneos posteriores a Piaget, el pensamiento involucra tanto los instrumentos de conocimiento como las competencias cognitivas. Como sostiene Carretero para el área de las ciencias sociales, pero que evidentemente podría ser transferido a cualquier ciencia:

*“En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos ambos aspectos: habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial”* (Carretero, 1987).

Esto quiere decir que para desarrollar el pensamiento es necesario que les proporcionemos a nuestros estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales ejercitar esas competencias cognitivas. Estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

De esta manera y trabajando con jóvenes, lo esencial es abordar temáticas posibles de carácter hipotético y a partir de allí razonar de dos maneras: inductiva y deductivamente<sup>5</sup>. Un razonamiento inductivo es aquel que marcha hacia niveles de generalidad cada vez mayores, al tiempo que un razonamiento deductivo marcha hacia niveles de generalidad cada vez menores. Como mostró Piaget, el pensamiento formal opera en dos direcciones: de lo general a lo particular y de lo particular a lo general. El primer caso se conoce como deducción; en él se aplican leyes de carácter general a situaciones particulares. El caso contrario es el que conduce a generalizaciones graduales a partir de situaciones inicialmente particulares. Procedimiento este último muy importante en la formulación de las leyes físicas de los siglos XVI y XVII.

El proceso dialogante y por niveles deberá formar un individuo más autónomo que tome decisiones sobre su proceso, que cuente con mayores grados de autoconciencia en torno a sus procesos y que cualifique la planeación de sus actividades; para ello es esencial que sea eliminada la arbitrariedad propia de un modelo heteroestructurante. La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág. 71). Asimismo, es necesario que la ausencia de direccionalidad propia de los modelos autoestructurantes sea superada, ya que “si se trabaja sin maestro, las tentativas acaban justo en el momento en que el trabajo debería comenzar” (Alain, citado por Not, 1992). Para ello nunca hay que olvidar que la relación pedagógica que se establece entre estudiantes y maestros en la interestructuración nunca es simétrica. Cada uno mantiene relaciones activas y diferentes. El maestro es un representante de la cultura y el estudiante accede a ella mediado por aquél.

Según lo anterior, a nivel disciplinar se favorece la formación de un proyecto de vida individual con dimensiones y alcances sociales. A nivel extracurricular se han puesto en práctica estrategias innovadoras para favorecer la comprensión, la sensibilidad y la práctica valorativa. Mediante dichas prácticas se entrega la dirección de la institución al grupo de estudiantes mayores y ellos

---

<sup>5</sup> Es cierto que con jóvenes se puede trabajar sobre hechos reales. Sin embargo, hay que entender con Piaget que lo real es solo uno de los campos de lo posible. Y, en segundo lugar, hay que reconocer que, tanto Escuela Tradicional, como los enfoques en “primera persona”, han hecho creer que solo es posible trabajar lo real y con ello han reducido lo posible exclusivamente a su dimensión real.

nombran libremente sus directivas y docentes durante cuatro veces al año; y se favorece la socialización de sentimientos en días especiales. Teniendo una comunidad de menos de 400 estudiantes, en solo uno de ellos circulan 16.000 mensajes afectivos cuando se invita a los niños a que expresen emociones y afectos a otros niños y jóvenes de manera esencialmente libre<sup>6</sup>. Estas son prácticas y estrategias metodológicas que ayudan a sensibilizar a los jóvenes bajo nuestra formación<sup>7</sup>.

De otro lado, las actitudes son evaluadas por los docentes y compañeros e intervenidas pedagógicamente de manera continua asignando a ellas una importancia tan alta como la demandada al trabajo académico. La evaluación permite el seguimiento personal, familiar e institucional de las actitudes y ayuda a tomar las medidas necesarias cuando comienzan a detectarse los problemas. La evaluación favorece la reflexión valorativa y la conciencia sobre los procesos y las tendencias. Indudablemente es una evaluación de naturaleza compleja e intersubjetiva, y teniendo en cuenta ello hay que abordarla de manera intersubjetiva, dado que la intersubjetividad es la mejor manera, hoy por hoy, de acercarnos a lo objetivo. Por su parte, las intervenciones actitudinales, favorecen la conciencia y la reflexión personal y colectiva, individual, grupal y mediada sobre las actitudes.

Lo más importante de este proceso es que en el Instituto Alberto Merani desde hace nueve años venimos recibiendo niños de diversas capacidades intelectuales, pero con adecuado nivel en los intereses por el conocimiento y la autonomía. La conclusión es impactante: los resultados en las pruebas de pensamiento e interpretación aplicadas por el Estado colombiano a los 570.000 egresados de la educación media, ubican a los egresados del Merani, independientemente de sus capacidades intelectuales, en el Primer lugar nacional para el acumulado entre el año 2000 y el 2008 entre las 12.000 instituciones educativas que presentan los exámenes de Estado (Revista Dinero, abril de 2009). Con lo cual podemos concluir que para tener éxito en la vida académica, es mucho más importante presentar actitudes favorables, contar con una familia resonante y buenos currículos, docentes y textos, que tener capacidades intelectuales altas. Con ello, hemos ratificado, después de seis años de seguimiento, una de las conclusiones centrales de las teorías de punta de la inteligencia a nivel mundial.

En consecuencia, padres y maestros somos factores esenciales para detectar a tiempo las capacidades, los talentos, las motivaciones y las posibilidades de los jóvenes. Así mismo, compartimos la responsabilidad, si estas

---

<sup>6</sup> Recientemente un niño de siete años se acercó a mi oficina (en mi oficina los niños son los únicos que no tienen que pedir cita) y soyozando me dijo: “Yo creía que nadie me quería y ahora se que hay por lo menos diez y seis niños y profesores que me quieren”. Eso lo decía mostrándome diez y seis mensajes afectivos recibos ese día.

<sup>7</sup> La idea de dedicar un día al afecto exclusivamente surgió en la clase de relativismo social, la cual estaba en ese momento bajo la orientación de la profesora Luz Stella Guarín. Siendo este el germen, el día se ha enriquecido en las diez oportunidades que lo hemos celebrado hasta el momento.

potencialidades se desarrollan o no. Sin padres y maestros no hay detección de las potencialidades, y sin mediación no hay desarrollo, como demostró Feuerstein dramáticamente al ver cómo las capacidades se deterioraban ante la ausencia de mediadores de calidad de la cultura para los niños y jóvenes judíos antes y durante la Segunda Guerra Mundial (De Zubiría, 2002). Esto implica que la inteligencia analítica, la valorativa y la práctica son altamente variables y que dependerá fundamentalmente de los maestros y de los padres el que se alcancen niveles altos o bajos en cada una de las inteligencias. Para lograr el desarrollo, hoy en día, un modelo pedagógico Dialogante tendría la última palabra y, en mayor medida, si reconoce el carácter social y cultural de toda idea, todo valor y toda acción. Éste es el esfuerzo que hemos venido haciendo en el Instituto Alberto Merani, en especial desde que después de los resultados obtenidos en las investigaciones” y decidimos abrir la institución a niños de todas las capacidades intelectuales, asignar un papel más activo al estudiante en el proceso de aprehendizaje y lectura, involucrar en mayor medida las categorías de lo complejo, lo sociocultural y lo dialéctico, reconocer nuevos elementos en las tesis de Merani, Vigotsky y Wallon y lograr conformar un equipo mucho más estable y dialogante de maestros.

#### **Para profundizar:**

ANDRADE, G. (en prensa) *Ética y Pedagogía Dialogante* Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.

COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

DAVIDOV, V. (1987). “Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo”; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Bogotá: Progreso.

\_\_\_\_\_ (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

DE ZUBIRIA, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

\_\_\_\_\_ (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

\_\_\_\_\_ (2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

DE ZUBIRIA, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.

DE ZUBIRÍA, et al (2008). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

DE ZUBIRÍA, et al (2009). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X

KOHLBERG y otros (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Madrid: Gedisa.

MERANI, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.

MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_ (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra . edición en español.

\_\_\_\_\_ (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.

PERIÓDICO PORTAFOLIO. Bogotá: Marzo 30 de 2006

REICH, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Buenos Aires: Vergara.

VIGOTSKY, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor.

VAN DIJK, T. (1991) *La ciencia del texto*. Madrid: Editorial Paidós. 5ª edición.

VASCO, Carlos (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusión o realidad?*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.

WALLON, H. (1984). *La evolución sicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.