

## LOGICA DEL CURRÍCULO A manera de una sistematización final del Curso de Epistemología Educativa

Rolando N. Pinto Contreras

### I. Retomando los objetivos del curso.

Me decía una vez un colega educador autodidacta, campesino chileno, con el cual trabajé durante varios años en la educación popular de los campesinos de Chile, que toda sistematización es como una "especie de mirada retrospectiva a los inicios de la acción". Y él justificaba esta visión, digamos procesal, de la sistematización afirmando con una pregunta: "¿Cómo puedes organizar las ideas de la síntesis sino tienes presente la idea que orientó tu trabajo? ; es en torno a ella que debes resumir, sintetizar, organizar y clasificar todas las demás ideas que fueron surgiendo con el trabajo".

Y la verdad sea dicha que cada vez que intento sistematizar las ideas de un tema, de un curso, de una conferencia, o de un programa siempre me recuerdo del colega educador que con su simplicidad me enseñó a ser educador. Desde entonces, cuando hago una sistematización vuelvo mi mirada a los propósitos cognoscitivos y prácticos que inicialmente orientaron mi actividad docente.

En relación con el Curso de Epistemología Educativa, nuestro propósito inicial fue eminentemente práctico-teórico e instrumental. Nunca nos propusimos realizar un curso académico-intelectual de la cuestión epistemológica de la educación y del currículo oficial Costarricense. Nuestra preocupación epistemológica fue y es sobre el tipo de conocimiento y saber-hacer que orienta y determina la práctica educativa y curricular dominante en Costa Rica.

Para algunos "académicos", colegas nuestros en esta Universidad, tal enfoque les mereció el juicio de ser "pragmático" e "instrumentalista" y no propiamente filosófico. Me manifestaban que ellos encontraban contradictorio el intento de integrar la dimensión esencialmente teórica y de reflexión filosófica de la epistemología educativa con el carácter fundamentalmente técnico-instrumentalista

del currículo. Y se me continuaba "enseñando" (uso ese término porque en el fondo tales colegas tenían y tienen, supongo yo, el concepto ya formado sobre mi ignorancia epistemológica que me lleva a hacer tales confusiones) que lo *propiamente epistemológico* es la teoría científica sobre los problemas del conocimiento que entraña la educación y lo técnico-instrumental del currículo es el saber-hacer tecnológico o metodológico del pedagogo.

Sin querer volver a este tipo de discusión que, en mi opinión, es socialmente improductiva, me parece importante que al iniciar esta sistematización final de las implicaciones epistemológicas de las teorías y los modelos curriculares, planteemos con claridad nuestra argumentación epistemológica sobre el currículo ya que ella es la base de la sistematización que aquí proponemos y que ya compartimos con los participantes-estudiantes de este curso.

En primer lugar, hablando socialmente sobre los problemas del conocimiento que se producen y re-producen en la educación, lo propiamente epistemológico es la reflexión y análisis de la manifestación práctica e histórica concreta de tales problemas, en cada acción educativa. La erudición científica o filosófica sobre el conocimiento, cuando no se implica con el saber-hacer de cualquier práctica social es un quehacer inútil y reaccionario. En esta perspectiva de entender la epistemología, como la reflexión teórico-práctica del conocimiento socialmente producido y re-producido en la acción socio-educativa concreta, no es contradictorio plantear como objeto epistemológico al currículo.

En segundo lugar, el currículo como práctica socio-educativa no es dicotomizable del problema del origen, la posibilidad y la esencia del conocimiento que se desarrolla en los modelos teórico-prácticos de la educación. Es decir, es precisamente un profundo error epistemológico dicotomizar la práctica socio-educativa y más serio todavía,

diferenciar entre reflexión teórica-científica y saber-hacer técnico-instrumental. Tal dicotomización del conocimiento corresponde a una visión estática y sectorizada del conocimiento, lo cual, evidentemente, corresponde a aquellos que se adscriben a posiciones idealistas lógico-formales o a realismos empírico-positivistas. Es decir, posiciones epistemológicas que han sustentado, más que teorías científicas sobre el proceso de producción del conocimiento, ciertos paradigmas teleológicos-ideológicos que han obstaculizado seriamente el avance del conocimiento científico de la realidad que entorna al individuo.

En tercer lugar, en la realidad social histórica y concreta la cuestión epistemológica de la educación, y por ende la del currículo, surge en cada práctica o acción socio-educativa que se realiza con intención política, productiva (económica y culturalmente) y organizativa de la realidad individual y social del hombre concreto. Es decir, la cuestión epistemológica de la educación se manifiesta históricamente como un cuestionamiento sobre los fines y los medios de los procesos formativos. En cuanto tal, la cuestión cognoscitiva que se plantea en el currículo está fuertemente ligada a los problemas de la esencia del conocimiento: ¿para qué conocemos, para qué educamos? ; y al problema del método del conocimiento: ¿educamos para producir o para reproducir el conocimiento? ¿el conocimiento impartido en la escuela, implica conciencia crítica o es simplemente socialización del estudiante?

Pues bien, si tales aspectos que se plantean en los procesos de planificación y diseño curricular no son epistemológicos, entonces ¿qué es epistemología educativa y curricular?

En cuarto y último lugar, la cuestión epistemológica del currículo también es una reflexión filosófica sobre las técnicas, conceptos metodológicos y pedagógicos, teorías del aprendizaje y formas de administración, supervisión y evaluación de los procesos enseñanza-aprendizaje y de las capacidades de los educadores para realizarlos. Y esto, no es ni irrelevante ni filosofía de segunda categoría: es fundamentalmente lo que debería ser el pensar filosófico aquí en América Latina, es decir, un pensar concreto sobre nuestras prácticas socio-productivas y no un pensar reproductivo sobre las prácticas socio-productivas de otras realidades y de otras épocas.

Con esto no queremos decir que tal pensar reproductivo no deba hacerse. Creo que primeramente debemos aprender a copiar bien para luego ya

no tener necesidad de copiar, pero lo menos que podemos pedir a nuestros filósofos latinoamericanos es que al pensar los problemas del conocimiento y los problemas ontológicos, éticos y axiológicos, tengan la actitud de pensarlos desde las manifestaciones concretas que ellos asumen aquí en nuestra realidad. Claro, es importante saber cómo pensó la posibilidad y el origen del conocimiento Aristóteles, Kant, Hegel o Marx pero, más importante aún es saber distinguir cómo tales actos o teorías cognoscitivas se re-producen y se legitiman en nuestra realidad y frente a nuestros problemas, para derivar de esa desmitologización filosófica nuestras propias respuestas epistemológicas a los problemas del origen, la posibilidad, la esencia y el método o la forma que adopta el conocimiento o el acto de conocer.

Y es este, precisamente, el propósito epistemológico inicial que tuvimos en este curso de epistemología educativa y curricular:

“Adquirir los conocimientos, procedimientos e instrumentos de análisis crítico, que permitan descubrir las significaciones sociales, filosóficas, psicológicas e ideológicas que han influido, influyen o pueden influir en el desarrollo curricular de Costa Rica.

Identificar y manejar funcionalmente las principales implicaciones epistemológicas que han tenido, tienen o pudieran tener para las formulaciones curriculares costarricenses, ciertos autores contemporáneos de la teoría educativa y curricular.

Intentar la visión epistemológica del currículo dentro de una comprensión crítica del contexto histórico en que se han desarrollado las ideas curriculares y educativas en Costa Rica”. (Objetivos del Programa del Curso de Epistemología Educativa -PRONAFOCU, 1984, Pág.2).

Es decir, entendíamos que la cuestión epistemológica de la práctica de elaborar y re-elaborar el currículo es un desafío cognoscitivo y analítico práctico-teórico, con claras implicaciones instrumentales.

Se requieren conceptos, teorías científicas, métodos y procedimientos científicos para abordar con propiedad el estudio, la reflexión y la solución (planificación y diseño) de los problemas cognoscitivos y de opciones para la acción que entraña la elaboración de los currículos educativos para el sistema educacional de Costa Rica.

La elaboración de tales currículos no tiene nada que ver con el hecho tecnocrático de transferir y copiar mecánicamente ciertos diseños ya elaborados sobre el currículo. Tal perspectiva sí que no tiene nada que ver con la epistemología, pero tampoco tiene que ver con el tipo de planificación educativa que requerimos en América Latina. La

diferenciar entre reflexión teórica—científica y saber—hacer técnico—instrumental. Tal dicotomización del conocimiento corresponde a una visión estática y sectorizada del conocimiento, lo cual, evidentemente, corresponde a aquellos que se adscriben a posiciones idealistas lógico—formales o a realismos empírico—positivistas. Es decir, posiciones epistemológicas que han sustentado, más que teorías científicas sobre el proceso de producción del conocimiento, ciertos paradigmas teleológicos—ideológicos que han obstaculizado seriamente el avance del conocimiento científico de la realidad que entorna al individuo.

En tercer lugar, en la realidad social histórica y concreta la cuestión epistemológica de la educación, y por ende la del currículo, surge en cada práctica o acción socio—educativa que se realiza con intención política, productiva (económica y culturalmente) y organizativa de la realidad individual y social del hombre concreto. Es decir, la cuestión epistemológica de la educación se manifiesta históricamente como un cuestionamiento sobre los fines y los medios de los procesos formativos. En cuanto tal, la cuestión cognoscitiva que se plantea en el currículo está fuertemente ligada a los problemas de la esencia del conocimiento: ¿para qué conocemos, para qué educamos? ; y al problema del método del conocimiento: ¿educamos para producir o para reproducir el conocimiento? ¿el conocimiento impartido en la escuela, implica conciencia crítica o es simplemente socialización del estudiante?

Pues bien, si tales aspectos que se plantean en los procesos de planificación y diseño curricular no son epistemológicos, entonces ¿qué es epistemología educativa y curricular?

En cuarto y último lugar, la cuestión epistemológica del currículo también es una reflexión filosófica sobre las técnicas, conceptos metodológicos y pedagógicos, teorías del aprendizaje y formas de administración, supervisión y evaluación de los procesos enseñanza—aprendizaje y de las capacidades de los educadores para realizarlos. Y esto, no es ni irrelevante ni filosofía de segunda categoría: es fundamentalmente lo que debería ser el pensar filosófico aquí en América Latina, es decir, un pensar concreto sobre nuestras prácticas socio—productivas y no un pensar reproductivo sobre las prácticas socio—productivas de otras realidades y de otras épocas.

Con esto no queremos decir que tal pensar reproductivo no deba hacerse. Creo que primeramente debemos aprender a copiar bien para luego ya

no tener necesidad de copiar, pero lo menos que podemos pedir a nuestros filósofos latinoamericanos es que al pensar los problemas del conocimiento y los problemas ontológicos, éticos y axiológicos, tengan la actitud de pensarlos desde las manifestaciones concretas que ellos asumen aquí en nuestra realidad. Claro, es importante saber cómo pensó la posibilidad y el origen del conocimiento Aristóteles, Kant, Hegel o Marx pero, más importante aún es saber distinguir cómo tales actos o teorías cognoscitivas se re—producen y se legitiman en nuestra realidad y frente a nuestros problemas, para derivar de esa desmitologización filosófica nuestras propias respuestas epistemológicas a los problemas del origen, la posibilidad, la esencia y el método o la forma que adopta el conocimiento o el acto de conocer.

Y es este, precisamente, el propósito epistemológico inicial que tuvimos en este curso de epistemología educativa y curricular:

“Adquirir los conocimientos, procedimientos e instrumentos de análisis crítico, que permitan descubrir las significaciones sociales, filosóficas, psicológicas e ideológicas que han influido, influyen o pueden influir en el desarrollo curricular de Costa Rica.

Identificar y manejar funcionalmente las principales implicaciones epistemológicas que han tenido, tienen o pudieran tener para las formulaciones curriculares costarricenses, ciertos autores contemporáneos de la teoría educativa y curricular.

Intentar la visión epistemológica del currículo dentro de una comprensión crítica del contexto histórico en que se han desarrollado las ideas curriculares y educativas en Costa Rica”. (Objetivos del Programa del Curso de Epistemología Educativa —PRONAFOCU, 1984. Pág.2).

Es decir, entendíamos que la cuestión epistemológica de la práctica de elaborar y re—elaborar el currículo es un desafío cognoscitivo y analítico práctico—teórico, con claras implicaciones instrumentales.

Se requieren conceptos, teorías científicas, métodos y procedimientos científicos para abordar con propiedad el estudio, la reflexión y la solución (planificación y diseño) de los problemas cognoscitivos y de opciones para la acción que entraña la elaboración de los currículos educativos para el sistema educacional de Costa Rica.

La elaboración de tales currículos no tiene nada que ver con el hecho tecnocrático de transferir y copiar mecánicamente ciertos diseños ya elaborados sobre el currículo. Tal perspectiva sí que no tiene nada que ver con la epistemología, pero tampoco tiene que ver con el tipo de planificación educativa que requerimos en América Latina. La

educativa y curricular que se han desarrollado en Costa Rica y en América Latina.

Prácticamente es imposible hablar de la escuela activa y de la teoría lineal del currículo sin referirse específicamente a Raphl Tyler y a Hilda Taba. Cada uno, desde su particularidad profesional, sustenta teóricamente la idea y la práctica de los objetivos conductuales de la educación y la visión de la escuela como realidad de integración de aprendizajes, sobre la base de experiencias cognoscitivas seleccionadas por el educador.

Todas las veces que en la educación latinoamericana se habla de la "instrucción programada" y sobre el aprendizaje centrado en la formación de habilidades racionales, las contribuciones teórico-prácticas de Robert Gagné son la guía y el referencial obligado.

Las contribuciones que Kaufman ha realizado para la comprensión sistemática de la educación y la consecuente propuesta del currículo integrado, han permitido ciertas modernizaciones de los actuales sistemas nacionales de educación y han significado avanzar, objetivamente, en las evaluaciones de proyectos y programas socio-educativos.

Donald Lemke es una autoridad teórica y práctica en el análisis gestáltico del aprendizaje y en la visión renovadora de las Unidades de Aprendizaje Integrado en torno a las necesidades, intereses y problemas del individuo. La individualidad del aprendizaje, es una teoría dominante en la actual educación latinoamericana y esto se lo debemos a las investigaciones psico-pedagógicas de este autor estadounidense.

Y esto, solamente en lo que podríamos clasificar como los enfoques pedagógicos y curriculares clásicos de la actual situación histórica de la educación latinoamericana.

En relación con los planteamientos alternativos y modernos de la educación, es imposible dejar de referirse a Jean Piaget y Paulo Freire. Al primero, porque todo lo que se ha avanzado en la comprensión genética del aprendizaje, particularmente centrado en el niño, se lo debemos a él y, en la actualidad, si se quieren evitar ciertos equívocos conductistas en la educación de los niños, la alternativa es la teoría genética y evolutiva de Piaget. Este investigador psico-pedagógico suizo es una verdadera revolución en los conceptos y procedimientos formativos de los niños y adolescentes del mundo. Los sistemas modernos de educación tienen como referencial obligado a Piaget. Tal vez en América Latina Piaget es aún un desconocido pero cada vez

amplía más su esfera de influencia, particularmente en las Escuelas Formadoras de Educadores, y esto puede ser un gran preámbulo de cambio cualitativo de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje que se concretizan en las instituciones educativas de América Latina.

Y Paulo Freire, el educador latinoamericano que con mayor relevancia teórica ha planteado la posibilidad de pensar una alternativa de educación que surja desde el propio contexto social y cultural de nuestros pueblos. Nadie mejor que él para tenerlo como referencial para el cambio cualitativo de la educación dominante en nuestros países. Las relaciones entre política y educación y entre alternativa popular y pedagogía de los oprimidos, no sólo son parámetros indispensables para cualquier reforma curricular sino que sobre todo para darle una orientación innovadora a los procesos de enseñanza-aprendizaje entre adultos, niños y adolescentes. Indiscutiblemente Freire es más que un educador, es un pensador privilegiado de la realidad socio-educativa de América Latina; sin embargo, siempre es olvidado y muchas veces racionalmente dejado de lado por aquellos que planifican la educación y elaboran el currículo de la Educación oficial. El que lo hayamos elegido en esta antología de autores investigados, es un acto de valorización de lo que es nuestro: la necesidad de pensar la educación como una práctica de liberación de nuestros pueblos nacionales.

Es decir, hay méritos de sobra para justificar la relevancia socio-educativa que tiene cada uno de estos autores para el propósito investigativo que nos propusimos en el programa inicial de este curso.

Si bien es cierto los autores clásicos de la escuela activa, no tienen la vigencia dominante en los paradigmas actuales de la educación, es imposible dejarlos de lado aquí en América Latina. El Modelo Lineal del Currículo de Tyler y Taba está superado teóricamente, pero sigue vigente como diseño curricular en la práctica dominante de la educación escolar de América Latina, y los principios del proceso enseñanza-aprendizaje elaborado por Tyler, aún orientan las prácticas formativas de muchos establecimientos formadores de maestros y profesores. O sea, estos educadores estadounidenses aún son referenciales dominantes para muchos educadores latinoamericanos, y lo más interesante es que: los siguen considerando como los referenciales más apropiados para el desarrollo de nuestra educación pública.

educativa y curricular que se han desarrollado en Costa Rica y en América Latina.

Prácticamente es imposible hablar de la escuela activa y de la teoría lineal del currículo sin referirse específicamente a Raphl Tyler y a Hilda Taba. Cada uno, desde su particularidad profesional, sustenta teóricamente la idea y la práctica de los objetivos conductuales de la educación y la visión de la escuela como realidad de integración de aprendizajes, sobre la base de experiencias cognoscitivas seleccionadas por el educador.

Todas las veces que en la educación latinoamericana se habla de la "instrucción programada" y sobre el aprendizaje centrado en la formación de habilidades racionales, las contribuciones teórico-prácticas de Robert Gagné son la guía y el referencial obligado.

Las contribuciones que Kaufman ha realizado para la comprensión sistemática de la educación y la consecuente propuesta del currículo integrado, han permitido ciertas modernizaciones de los actuales sistemas nacionales de educación y han significado avanzar, objetivamente, en las evaluaciones de proyectos y programas socio-educativos.

Donald Lemke es una autoridad teórica y práctica en el análisis gestáltico del aprendizaje y en la visión renovadora de las Unidades de Aprendizaje Integrado en torno a las necesidades, intereses y problemas del individuo. La individualidad del aprendizaje, es una teoría dominante en la actual educación latinoamericana y esto se lo debemos a las investigaciones psico-pedagógicas de este autor estadounidense.

Y esto, solamente en lo que podríamos clasificar como los enfoques pedagógicos y curriculares clásicos de la actual situación histórica de la educación latinoamericana.

En relación con los planteamientos alternativos y modernos de la educación, es imposible dejar de referirse a Jean Piaget y Paulo Freire. Al primero, porque todo lo que se ha avanzado en la comprensión genética del aprendizaje, particularmente centrado en el niño, se lo debemos a él y, en la actualidad, si se quieren evitar ciertos equívocos conductistas en la educación de los niños, la alternativa es la teoría genética y evolutiva de Piaget. Este investigador psico-pedagógico suizo es una verdadera revolución en los conceptos y procedimientos formativos de los niños y adolescentes del mundo. Los sistemas modernos de educación tienen como referencial obligado a Piaget. Tal vez en América Latina Piaget es aún un desconocido pero cada vez

amplía más su esfera de influencia, particularmente en las Escuelas Formadoras de Educadores, y esto puede ser un gran preámbulo de cambio cualitativo de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje que se concretizan en las instituciones educativas de América Latina.

Y Paulo Freire, el educador latinoamericano que con mayor relevancia teórica ha planteado la posibilidad de pensar una alternativa de educación que surja desde el propio contexto social y cultural de nuestros pueblos. Nadie mejor que él para tenerlo como referencial para el cambio cualitativo de la educación dominante en nuestros países. Las relaciones entre política y educación y entre alternativa popular y pedagogía de los oprimidos, no sólo son parámetros indispensables para cualquier reforma curricular sino que sobre todo para darle una orientación innovadora a los procesos de enseñanza-aprendizaje entre adultos, niños y adolescentes. Indiscutiblemente Freire es más que un educador, es un pensador privilegiado de la realidad socio-educativa de América Latina; sin embargo, siempre es olvidado y muchas veces racionalmente dejado de lado por aquellos que planifican la educación y elaboran el currículo de la Educación oficial. El que lo hayamos elegido en esta antología de autores investigados, es un acto de valoración de lo que es nuestro: la necesidad de pensar la educación como una práctica de liberación de nuestros pueblos nacionales.

Es decir, hay méritos de sobra para justificar la relevancia socio-educativa que tiene cada uno de estos autores para el propósito investigativo que nos propusimos en el programa inicial de este curso.

Si bien es cierto los autores clásicos de la escuela activa, no tienen la vigencia dominante en los paradigmas actuales de la educación, es imposible dejarlos de lado aquí en América Latina. El Modelo Lineal del Currículo de Tyler y Taba está superado teóricamente, pero sigue vigente como diseño curricular en la práctica dominante de la educación escolar de América Latina, y los principios del proceso enseñanza-aprendizaje elaborado por Tyler, aún orientan las prácticas formativas de muchos establecimientos formadores de maestros y profesores. O sea, estos educadores estadounidenses aún son referenciales dominantes para muchos educadores latinoamericanos, y lo más interesante es que: los siguen considerando como los referenciales más apropiados para el desarrollo de nuestra educación pública.

### 3. Las implicaciones epistemológicas dominantes en los planteamientos educativos y curriculares de estos siete autores

Cuando clasificábamos a R. Tyler, H. Taba, R. Gagné, R. Kaufman y D. Lemke de educadores influenciados por las posiciones epistemológicas clásicas, estamos adoptando una visión interpretativa sobre los problemas del conocimiento que se manifiestan en la teoría curricular. Lo mismo, cuando denominamos a Piaget y Freire como modernos.

Con ambas clasificaciones tenemos presente que los problemas del conocimiento que se manifiestan en el currículo son, particularmente, ¿quién determina el qué debe conocer el estudiante? y ¿cómo se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante conozca aquello que fue determinado para él? Es decir, preguntas que tienen que ver con el problema de la esencia y la forma que adopta el proceso cognoscitivo.

Pues bien, aquellos autores que responden a estas dos cuestiones basándose en los enfoques tradicionales epistemológicos, que privilegian en su respuesta a uno de los factores del conocimiento, sea este el sujeto cognoscente o el objeto cognoscible, sea la razón que estructura el conocimiento o la experiencia que determina la significación cognoscente, pero siempre en carácter de un factor determinante del conocimiento, estamos frente a una posición clásica. Por el contrario, cada vez que nos encontramos con respuestas que ven la relación sujeto-objeto como determinante del conocimiento, como síntesis de ambos factores, como producto de una relación dialéctica entre mundo del sujeto y realidad del objeto, entonces, para nosotros, estamos frente a un enfoque epistemológico moderno.

Aplicando estos criterios interpretativos a los planteamientos curriculares de estos siete autores (entendiendo que el planteamiento del currículo no es una sectorización de un planteamiento sobre la educación como una práctica total, sino que una manifestación particular de tal práctica), tenemos que la situación es la siguiente:

Los autores Tyler, Taba y Kaufman afirman que quien determina el contenido de la enseñanza-aprendizaje es el educador, quien posee la calidad social y el criterio organizativo para seleccionar las experiencias que interesan a la sociedad que el educando adquiera y las internalice como comportamientos individuales y sociales aceptados por ésta.

Es decir, el estudiante conoce por medio de la experiencia aquellos conocimientos, actitudes, valores y comportamientos que la sociedad, por medio de la acción organizativa del educador, considera, determina y valora como útiles y necesarios para el desarrollo del niño y del adolescente.

Estos tres autores, entonces, comparten una misma visión epistemológica sobre la educación y el currículo: es el sujeto quien da existencia al conocimiento, la experiencia es solo un medio para que el sujeto conozca. Se trata, en consecuencia, de la visión pragmática e idealista del conocimiento. Lo ideal es lo que la sociedad (esto es, el mundo organizado y estratificado del adulto dominante en el capitalismo) desea y determina como bueno para el niño. La educación es un acto útil en cuanto socializa al niño y al adolescente.

Para asegurar el control de la sociedad de la reproducción del ideal y de lo útil, socialmente hablando, nada mejor que un currículo lineal que organice el proceso enseñanza-aprendizaje como un mecanismo conductual (direccional) del desarrollo psico-social y cultural del niño. Pero debe ser un proceso conductual armónico e integral, en un ambiente en donde el niño se sienta niño, pero en donde también él internalice la norma social y los valores y las instituciones creadas por la sociedad que, a su vez, también funciona armónicamente.

La visión pragmática del acto educativo está dada en la reproducción del clima social dominante en la actividad de la escuela. El niño internaliza imitando roles y descubriendo las ventajas y recompensas para su esfuerzo integrados con lo dominante. En esta perspectiva, lo bueno es lo útil y lo útil es aquello que es internalizado como norma de comportamiento social armónico, lo aceptado, lo promovido, lo ascendente en la estructura social del capitalismo dominante.

En suma, estos tres autores estadounidenses responden con posiciones epistemológicas tradicionales a las cuestiones cognoscitivas del acto educativo y del currículo.

Robert Gagné, psico-pedagogo francés, que desde hace varios años trabaja en los E.E.U.U., también responde de una manera idealista a las cuestiones epistemológicas del currículo, pero su énfasis no es pragmático sino racionalista. Para él, también es el educador quien determina el contenido que debe aprender el niño o el adolescente, pero no sobre la base de un ideal de sociedad sino que sobre el ideal de hombre. Es la concepción

universalista del hombre: el ser racional y espiritual, lo que nutre al educador para la organización de los procesos particulares de enseñanza-aprendizaje que concretizan el currículo.

De acuerdo con la visión racionalista-idealista de Gagné el hombre posee dos facultades contradictorias, la derivada de su naturaleza biológica: lo intuitivo, lo inconsciente, lo sensorial, y la facultad de trascender lo fisiomorfológico, lo biológico: el espíritu racional y que él llama capacidades intelectuales del individuo. Son estas capacidades intelectuales las que deben ser desarrolladas por el acto educativo y hacia tal desarrollo debe conducir el educador.

La organización de este proceso de conducción del estudiante es lo que determina el concepto de instrucción programada en Gagné. El educador no puede apresurar ni homogeneizar el aprendizaje jerárquico del pensamiento, tiene que ser un programa gradual y ascendente hasta llegar a la habilidad intelectual superior de solucionar problemas. Tal habilidad significa que el individuo es capaz de aplicar las reglas o normas científicas en la cotidianidad de su vida.

En suma, también Gagné privilegia al sujeto en la relación cognoscitiva con el objeto y determina en la razón la fuente de organización del proceso curricular, razón, naturalmente, que solamente es desarrollada en el técnico-instructor que conduce y evalúa las capacidades intelectuales del educando.

Donald Lemke, educador y psicólogo estadounidense que realiza su aprendizaje epistemológico en el pragmatismo, evoluciona cada vez más hacia posiciones empiricistas. De ahí su omisión de un concepto o idea referencial, sea de la sociedad o del hombre o del propio proceso cognoscitivo. Domina en él la dimensión del individuo entendido como dato particular e irrepetible. Son las Necesidades, Intereses y Problemas de cada individuo lo que permiten organizar su aprendizaje y éste, es esencialmente un acto individual.

En este contexto el educador es un facilitador del aprendizaje de cada individuo y como tal, debe procurar crear el clima educativo que permita al individuo ir descubriendo las respuestas a sus necesidades, intereses y problemas. Como no es el contenido lo que domina el proceso de aprendizaje sino que el proceso integral de descubrir respuestas individuales a sus NIPs. El propio concepto de currículo flexible (propuesta organizativa del proceso enseñanza-aprendizaje en Lemke) es un derivado empiricista del método científico aplicado a los

procesos de aprendizaje. No hay gran innovación metodológica en la propuesta de Lemke pero sí una fuerte valoración epistémica de la experiencia como camino de elaboración del conocimiento: en tanto que cada individuo experimenta las diferentes respuestas que podrían resolver sus necesidades, intereses y problemas, hasta que encuentra la correcta, solamente se puede establecer una regla general (ley), cuando varios individuos descubren de la misma manera las respuestas adecuadas o útiles a sus NIPs. El currículo flexible, en consecuencia, nos es más que el esquema metodológico que permite a varios niños experimentar simultáneamente y de manera individual las posibles respuestas o alternativas de respuestas a sus NIPs.

En suma, también Lemke utiliza un enfoque epistemológico tradicional para elaborar su propuesta curricular y educativa.

Se trata, entonces, de cinco autores (dominantemente de origen E.E.U.U.) que responden a los problemas epistemológicos de la educación y del currículo con las posiciones teóricas clásicas y tradicionales: el idealismo-pragmático en los enfoques lineales del Currículo y con el Sistemático de Kaufman; idealista-racionalista en el enfoque curricular lógico-estructuralista de Gagné y empiricista-pragmático en la propuesta del currículo flexible de Lemke.

La pregunta que surge al constatar esta relación entre epistemología clásica y formas lineales o lógico-formales del currículo es: ¿hasta qué punto es posible planificar un cambio educativo o en los propios procesos de elaboración curricular o de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si se adopta una opción epistemológica, tradicional o clásica? Nos parece que una respuesta escapa a la cuestión puramente epistemológica y entra en el plano socio-cultural y político, es decir, en el comprometimiento de la conducta del científico con un determinado paradigma dominante. Esto es, en la visión que una determinada opción epistemológica siempre implica una opción ideológica y ésta, siempre es una posición de clase social.

Podríamos suponer, transitoriamente, que las posiciones epistemológicas clásicas, por lo menos aquí en América Latina y particularmente en las prácticas socio-educativas, siempre han estado vinculadas a las visiones que sobre la educación y el currículo han tenido las clases dominantes. Pero como ya esto es un tema de otro curso, dejamos insinuada la hipótesis investigativa de la relación

entre epistemología y posiciones de clases en la educación y en la cuestión curricular.

Pero además, de estas posiciones, que hemos clasificado como tradicionales y clásicas, existen aquellas que llamamos de modernas o dialécticas y en ellas identificamos a Jean Piaget y Paulo Freire.

La posición epistemológica de Piaget es dialéctica por una doble razón. Por un lado, evoluciona y se enriquece en la medida que su investigación psico-pedagógica descubre nuevas dimensiones empíricas de su tema investigativo: los mecanismos estructurales del conocimiento.

Por otro lado, porque la teoría piagetiana es genética, es decir, es una permanente vinculación entre estructura mental y realidad empírica, de la síntesis entre percepción sensorial y elaboración mental del dato observado surge el conocimiento. De ahí que resulta difícil encontrar una sola respuesta en Piaget para nuestras preguntas epistemológicas sobre el currículo. Por lo demás, es sabido que Piaget nunca planteó alguna teoría curricular, pero de su planteamiento psico-pedagógico es posible derivar una posición genética sobre la implicación cognoscitiva del aprendizaje. Para llegar a tal posición es necesario, previamente, intentar una cierta sistematización de la propia evolución epistémica de la obra de Piaget. Tal esfuerzo, sin duda gigantesco, escapa a las posibilidades de este artículo; sin embargo, trataremos, por lo menos, desde nuestro punto de vista particular, de organizar sintéticamente las etapas fundamentales que distinguimos en el desarrollo de la investigación genética de este autor, y las posibles influencias epistemológicas que habría recibido en cada una de estas etapas.

Distinguimos en las obras de Piaget cuatro etapas fundamentales en el desarrollo de su investigación epistemológica:

### I Etapa

Parte de una preocupación básicamente psico-biológica: construir empíricamente las categorías del pensamiento, partiendo de que el hombre es un organismo biológico que evoluciona a una facultad única, el pensamiento.

Su investigación trata de mostrar la construcción biológica del pensamiento, partiendo del hecho a priori que el hombre formaba su categoría psicológica en un proceso histórico-social. Sin embargo, se trataba de mostrar empíricamente cómo el hombre construía la categoría de su pensamiento.

Teniendo una preocupación netamente psico-biológica, comienza a experimentar con niños, visualizando en ellos el estadio puro en que se manifestaba la formación de la categoría del pensamiento.

En esta etapa, hay una doble influencia epistémica en Piaget. Por un lado, toda la visión apriorística kantiana del hombre y de la historia (que le ayuda a determinar su visión primaria de la autonomía estructural del pensamiento) y la visión del realismo-empírico, particularmente la teoría de la evolución (que le ayuda a determinar las características positivistas de sus experimentos con niños).

### II Etapa

Descubierta la categoría psicológica del pensamiento, su preocupación investigativa es avanzar en el descubrimiento de la estructuración lógica-conceptual del pensamiento, es decir, cómo el pensamiento construye sus mecanismos que le permiten producir y reproducir el conocimiento de lo real.

Su investigación, que continuaba siendo con niños, procuraba determinar las formas estructurales de adquisición del pensamiento como mecanismo lógico para pensar la realidad, es decir, si el conocimiento es producto del desarrollo lógico del pensamiento ¿cómo introducir estímulos para el desarrollo de tal mecanismo? Y ésta ya es una preocupación educativa de Piaget.

Piaget comienza a experimentar con el aprendizaje de los conceptos matemáticos y del esquema lógico-formal en el niño y sus conclusiones entran en abierta contradicción con sus supuestos teóricos: es imposible introducir en el niño un concepto lógico matemático cuando éste aún no tiene desarrollado su mecanismo lógico-formal.

En esta etapa está fuertemente influenciado por el racionalismo intuitivo de Bergson y por el estructuralismo lógico-formal francés.

### III Etapa

En la continuidad de su investigación sobre las frases de la estructuración de los mecanismos lógico-formales del pensamiento, llega Piaget a plantearse el estudio de las estructuras físicas de los objetos. De tal observación surge la explicación de que la estructura de los objetos físicos varía de acuerdo con una estimulación causal. Sin embargo,



entre epistemología y posiciones de clases en la educación y en la cuestión curricular.

Pero además, de estas posiciones, que hemos clasificado como tradicionales y clásicas, existen aquellas que llamamos de modernas o dialécticas y en ellas identificamos a Jean Piaget y Paulo Freire.

La posición epistemológica de Piaget es dialéctica por una doble razón. Por un lado, evoluciona y se enriquece en la medida que su investigación psico-pedagógica descubre nuevas dimensiones empíricas de su tema investigativo: los mecanismos estructurales del conocimiento.

Por otro lado, porque la teoría piagetiana es genética, es decir, es una permanente vinculación entre estructura mental y realidad empírica, de la síntesis entre percepción sensorial y elaboración mental del dato observado surge el conocimiento. De ahí que resulta difícil encontrar una sola respuesta en Piaget para nuestras preguntas epistemológicas sobre el currículo. Por lo demás, es sabido que Piaget nunca planteó alguna teoría curricular, pero de su planteamiento psico-pedagógico es posible derivar una posición genética sobre la implicación cognoscitiva del aprendizaje. Para llegar a tal posición es necesario, previamente, intentar una cierta sistematización de la propia evolución epistémica de la obra de Piaget. Tal esfuerzo, sin duda gigantesco, escapa a las posibilidades de este artículo; sin embargo, trataremos, por lo menos, desde nuestro punto de vista particular, de organizar sintéticamente las etapas fundamentales que distinguimos en el desarrollo de la investigación genética de este autor, y las posibles influencias epistemológicas que habría recibido en cada una de estas etapas.

Distinguimos en las obras de Piaget cuatro etapas fundamentales en el desarrollo de su investigación epistemológica:

### I Etapa

Parte de una preocupación básicamente psico-biológica: construir empíricamente las categorías del pensamiento, partiendo de que el hombre es un organismo biológico que evoluciona a una facultad única, el pensamiento.

Su investigación trata de mostrar la construcción biológica del pensamiento, partiendo del hecho a priori que el hombre formaba su categoría psicológica en un proceso histórico-social. Sin embargo, se trataba de mostrar empíricamente cómo el hombre construía la categoría de su pensamiento.

Teniendo una preocupación netamente psico-biológica, comienza a experimentar con niños, visualizando en ellos el estadio puro en que se manifestaba la formación de la categoría del pensamiento.

En esta etapa, hay una doble influencia epistémica en Piaget. Por un lado, toda la visión apriorística kantiana del hombre y de la historia (que le ayuda a determinar su visión primaria de la autonomía estructural del pensamiento) y la visión del realismo-empírico, particularmente la teoría de la evolución (que le ayuda a determinar las características positivistas de sus experimentos con niños).

### II Etapa

Descubierta la categoría psicológica del pensamiento, su preocupación investigativa es avanzar en el descubrimiento de la estructuración lógica-conceptual del pensamiento, es decir, cómo el pensamiento construye sus mecanismos que le permiten producir y reproducir el conocimiento de lo real.

Su investigación, que continuaba siendo con niños, procuraba determinar las formas estructurales de adquisición del pensamiento como mecanismo lógico para pensar la realidad, es decir, si el conocimiento es producto del desarrollo lógico del pensamiento ¿cómo introducir estímulos para el desarrollo de tal mecanismo? Y ésta ya es una preocupación educativa de Piaget.

Piaget comienza a experimentar con el aprendizaje de los conceptos matemáticos y del esquema lógico-formal en el niño y sus conclusiones entran en abierta contradicción con sus supuestos teóricos: es imposible introducir en el niño un concepto lógico matemático cuando éste aún no tiene desarrollado su mecanismo lógico-formal.

En esta etapa está fuertemente influenciado por el racionalismo intuitivo de Bergson y por el estructuralismo lógico-formal francés.

### III Etapa

En la continuidad de su investigación sobre las frases de la estructuración de los mecanismos lógico-formales del pensamiento, llega Piaget a plantearse el estudio de las estructuras físicas de los objetos. De tal observación surge la explicación de que la estructura de los objetos físicos varía de acuerdo con una estimulación causal. Sin embargo,

no era esta la situación que encontraba en las estructuras mentales o, por lo menos, la causalidad no era externa a la estructura mental.

Al retomar sus investigaciones con niños, descubre que las estructuras mentales del niño evolucionan según ciertos estadios de desarrollo físico-motor que se manifiestan en la conducta física o externa de estos. Esto lo lleva a determinar la relación de causalidad entre desarrollo mental del niño y conductas psico-motoras del mismo. Todos sus experimentos se concentran en la demostración de la relación entre conductas concretas que puede asumir el niño de acuerdo con su nivel de desarrollo mental y socio-afectivo y cómo se da tal principio de causalidad a la inversa; o sea, la conducta concreta influyendo en el desarrollo mental y afectivo del niño.

Empíricamente él llega a mostrar la existencia de estadios de desarrollo psico-motor en el niño, lo que le permite avanzar en la conceptualización de su teoría genética del aprendizaje. Esto es, el niño solamente aprende aquellos aspectos de la realidad que están en su nivel de desarrollo psico-motor. Con esto la investigación psico-genética daba el más rotundo rechazo a todas las teorías conductistas de la estimulación precoz del aprendizaje.

En esta etapa Piaget pareciera estar particularmente influenciado por los epistemólogos físicos, particularmente por las teorías cuánticas, y de física atómica.

#### IV Etapa

En esta etapa estudia el problema de la formación de los mecanismos integradores del proceso de equilibración mental y motora-afectiva en el niño. Es decir, como el niño va formando su capacidad de acción equilibrando su desarrollo entre los procesos de asimilación y acomodación del mundo externo. Su investigación se centra en los procesos de construcción mental y de interacción con el medio o el mundo externo en el niño. Sus experimentaciones se centran en la observación del fenómeno de la formación del concepto moral en el niño. O sea, ¿cómo el niño internaliza la norma moral y el propio concepto de mundo?

Todas sus investigaciones lo llevaban a admitir que tales procesos dependen fundamentalmente de la relación del niño con los adultos y, en tal perspectiva, cómo ciertos procesos externos influyen también en el desarrollo de las estructuras mentales del niño. Tales procesos que Piaget no llega a

investigar, se refieren a las categorías socio-culturales, socio-económicas, étnico-religiosas, filosóficas, etc., que condicionan y, a veces, determinan el potencial cognoscitivo del niño.

Sin duda que en este momento Piaget estaba cerca de las posiciones epistemológicas del materialismo dialéctico, pero sería aventurero afirmar que tales posiciones lo hubieran influenciado en su evolución epistemológica; más bien pensamos que su propia dinámica investigativa lo llevaba a tales posiciones. Fue una gran pérdida para el desarrollo de la ciencia contemporánea la muerte de este gran epistemólogo suizo.

En suma, la investigación epistemológica de Piaget nos abre una perspectiva enorme para las reformas o cambios que debemos introducir en los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje de América Latina. Sin embargo, es una necesidad instrumental el hecho de que primeramente conozcamos la amplitud de su obra. De la reflexión socio-educativa y epistemológica de sus teorías, podemos sacar las orientaciones teórico-prácticas que orienten nuestro quehacer educativo y curricular.

En relación con Paulo Freire, digamos que su posición también es dialéctica por una doble razón. Por un lado, es imposible dicotomizar la práctica educativa de Freire con sus propuestas teóricas. El mismo afirma que lo que él teoriza es su propia práctica, que le es muy difícil teorizar sobre la práctica de otros. Es decir, su práctica y teoría están ligadas dialécticamente y ellas han evolucionado constantemente.

Por otro lado, es dialéctico en su posición actual. Es decir, su práctica socio-educativa con sectores populares lo ha llevado a las posiciones dialécticas contemporáneas.

Y en este evolucionar, también hay muchos matices en su posición epistemológica. Por lo menos hay tres grandes etapas en su desarrollo teórico-práctico que, al igual que Piaget, también tienen un común denominador epistémico. Freire siempre ha estado preocupado con la posibilidad de desarrollar una alternativa liberadora de educación popular. Esto es lo constante en él y en su posición teórico-práctica.

En mi opinión, esta consecuencia educativa-popular es lo que determina su mayor valor epistemológico: tener muy claro a favor de qué y quién se realiza el acto de conocimiento y contra qué y quién se está luchando en ese mismo acto cognoscitivo. En Freire no hay lugar para la ambigüedad educativa y epistemológica: o se está con la educación de los oprimidos y con su liberación, o

se está contra ellos, en una perspectiva alienante de la educación y de la acción política.

Pues bien, si ésta ha sido la constante histórica de la posición epistemológica en el pensamiento de Paulo Freire ¿cuál ha sido su discontinuidad epistémica? Creo que tal discontinuidad ha sido en la precisión teórica de aquello que su práctica socio-educativa ya realizaba desde su inicio como educador: la importancia política que adquiere el acto del conocimiento popular en sociedades de capitalismo dependiente y subdesarrollado. Es decir, el acto cognoscitivo popular (y por ende, la educación popular) es fundamentalmente una cuestión política: el poder aprender el conocimiento teórico y el instrumental productivo que le sirve para su liberación. Esto es, *conocer es poder hacer*. Y este poder hacer, en nuestras realidades oprimidas, es siempre actuar para transformar tal situación de opresión. Es en torno de esta cuestión que se da la evolución del pensamiento teórico de Paulo Freire y por eso es que hemos hablado de tres etapas epistemológicas en este extraordinario educador brasileño.

Sin el ánimo de profundizar en tales etapas, ya que esto también sería un intento gigantesco que escapa a las posibilidades de este artículo de sistematización, digamos que estas etapas teóricas corresponden, a su vez, a diferentes momentos de su práctica socio-educativa popular.

### I Etapa

La ingenuidad política del reformismo. Se inicia con su experiencia alfabetizadora en Brasil y continúa, con ciertos matices diferenciales, en Chile. En ella Freire no asume la importancia de la cuestión política de la alfabetización popular y es instrumentalizado por el reformismo de las clases dominantes.

En esta etapa hasta las instituciones educativas de las clases dominantes internalizan la práctica concientizante de Paulo Freire. Es la etapa en que se manipula el propio miedo de vincular la educación, la ciencia y la filosofía con la política. La cuestión era estar puro y solamente educar o hacer ciencia pura.

Es toda una época en América Latina de dominación de los paradigmas idealistas.

### II Etapa

El inicio de la reflexión epistemológica sobre la relación dialéctica entre el subjetivismo y el objeti-

vismo en las prácticas de transformación social.

Se inicia con su trabajo en el Consejo Mundial de Iglesias y culmina con su compromiso educativo con Guinea Bissau y con las recientes liberadas colonias portuguesas. En esta etapa Freire está procesando la importancia de lo político en la educación popular y busca las clarificaciones teóricas necesarias. Freire polemiza con los marxistas y los acusa de mecanicistas y reduccionistas.

Las utopías idealistas y voluntaristas en América Latina han fracasado. Es la etapa del reflujo popular.

### III Etapa

El Freire Militante de la causa popular. Se inicia con su trabajo de cooperación político-educativa en Guinea Bissau y continúa desarrollándose en la actualidad en la realidad brasileña. Aquí Freire asume en pleno su dimensión de educador/político y político/educador de su pueblo. Es la plena reconciliación entre su práctica socio-educativa y su discurso epistemológico.

Comienzan a emerger de nuevo las utopías políticas, pero ahora tienen otro carácter social: son los sectores populares que comienzan a articular sus propios proyectos de educación y organización social. Es el Freire renaciendo en cada educador popular de América Latina.

En suma, un planteamiento epistemológico-educativo en Paulo Freire que nos abre grandes posibilidades para pensar en un currículo alternativo al dominante, en una perspectiva claramente latinoamericanista y con profundas implicaciones epistemológicas populares. La opción está en cada uno de nosotros.

Pues bien, estas son las ideas epistemológicas fundamentales que implican las particulares formulaciones educativas y curriculares de estos siete autores que hemos investigado. Repetimos, éste es solo un inicio. El hecho de concretizar la publicación de estos trabajos en la Revista Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, nos parece altamente esperanzador. Se trata de una apertura académica hacia un área cognoscitiva que es nueva y que requiere ser profundizada por toda la comunidad educativa de esta Facultad.

Por último, nos parece justo reconocer el esfuerzo que desplegaron los investigadores-estudiantes para sacar esta tarea adelante. Creo que cada uno de ellos junto con ser nuestros educandos, también fueron nuestros educadores. La



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ISTA EDUCACION

seriedad con que hicieron estos trabajos no solo los honra como investigadores, sino que también a

esta Facultad de Educación por haber permitido esta aventura intelectual tan auspiciosa.