

***APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: SU
EMERGENCIA, DESARROLLO Y ROL EN LA
POSMODERNIDAD***

VOLUMEN I

GERMÁN LÓPEZ NOREÑA

**ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA-CALI**

gerlopno@yahoo.com

gerlopnor@gmail.com

**COLOMBIA
FLORIDA VALLE DEL CAUCA
2010 – 11 - 16**

GERMÁN LÓPEZ NOREÑA

Licenciado en física y matemáticas de la Universidad Libre Cali-Colombia y especialista en Educación matemática de la Universidad del Valle. Candidato a doctor en Pedagogía por Atlantic International University, Catedrático de las Universidades Santiago de Cali, en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y la Universidad San Buenaventura seccional Cali. Docente en la media básica y media vocacional, en física y matemáticas. Miembro de la Red Latinoamericana de Pensamiento Complejo.

INDICE

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

CAPÍTULO II. PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

CAPÍTULO III. FINES Y METODOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

CAPÍTULO IV. ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: LOS PRECURSORES DE LA ESCUELA NUEVA

CAPÍTULO V. OVIDE DECROLY y SU PROPUESTA PEDAGÓGICA: LOS "CENTROS DE INTERÉS"

CAPÍTULO VI. EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY Y LA ESCUELA NUEVA

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

RESUMEN

El presente volumen I, de cuatro de ellos, en los que se abordan la Pedagogía crítica desde su emergencia, desarrollo y rol en los tiempos actuales denominados de la Posmodernidad, se ha diseminado en los siguientes capítulos a saber:

Capítulo I. En él se trata inicialmente algunas aproximaciones a la definición de la Pedagogía Crítica en una perspectiva crítica. Para ello se recurre a la conceptualización respecto a ella de algunos prestantes investigadores de esta temática, para luego entrar en una situación de contrastación.

Capítulo II. Sección del libro en la que se piensan los principios fundantes de la Pedagogía Crítica. En este sentido, específicamente se reflexiona en lo concerniente a algunos elementos con su relación con la teoría y la práctica; la racionalidad crítica dialéctica que en ella se moviliza; su necesaria contextualización en el mundo actual; la necesaria implementación de ella a través de la investigación acción deliberativa; y finalmente su finalidad ética.

Capítulo III. Parte de este volumen en el que se esbozan los fines y métodos de la Pedagogía Crítica. Siendo entre otros: el lograr una fundamentación moral y política en los educandos; sobre la acción pedagógica; el logro de una praxis consciente en la perspectiva de una reflexión transformadora; la instancia dialógica como encuentro pedagógico; el propender por el ejercicio de una democracia radical y el empoderamiento en los discentes; el contexto educativo y social como lugar de intervención; y la experiencia vital y el deseo.

Capítulo IV. Ya tratados los anteriores aspectos de la Pedagogía Crítica en los anteriores capítulos, en este apartado de esta primera entrega se viaja por el interesante conjunto tanto conceptual como de instancias y eventos que posibilitaron la emergencia de la misma. Desde este enfoque se hace mención a algunos congresos internacionales en los que se gesta la llamada *Escuela Nueva* –concebida como el antecedente más cercano a la instauración de la Pedagogía Crítica con sus características y fundamentos-, dándosele gran importancia a algunas personalidades de la pedagogía de ese entonces que dinamizaron e hicieron posible el mencionado proceso.

Capítulo V. Acto seguido se inicia a manera de síntesis la elaboración de la semblanza de algunos de los pioneros más prestantes y de mayor significación en la construcción de la *Escuela Nueva*. Es así, como en la trama del tejido discursivo de este trabajo –sin desconocer el valioso aporte de

pedagogos del talante de María Montessori, entre otros-, debuta en este escenario el educador y médico belga Ovide Decroly. Quien descolla en sus aportaciones a esta cuestión con los llamados “*Centros de Interés*”.

Capítulo VI. Finalmente, en este primer tomo de esta aventura discursiva sobre la pedagogía Crítica y sus antecedentes, se llama a escena como referente de obligada presentación al pedagogo norteamericano John Dewey. Y a la vez de manera dialógica se citan a algunos de sus más connotados detractores.

Por cierto, este ejercicio discursivo alrededor de la Pedagogía Crítica, se continúa en el tomo II –además de dos libros más-, con la presentación de la obra, vida y aportes a la pedagogía de Celestin Freinet.

APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



La pedagogía concebida como *“una aplicación práctica de la psicología de la educación que tiene como objetivo el estudio de la educación como fenómeno psicosocial, cultural y específicamente humano, brindándole un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en ella”*; es el faro que ilumina los procesos investigativos de la educación a nivel general

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



Peter McLaren

[...] Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles[...]

(Peter McLaren, 2006)

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE *PEDAGOGÍA*

CRÍTICA

En verdad, al hablar propiamente de una definición consensuada de Pedagogía Crítica, establecida por los investigadores en este campo de investigación, hay que decir que ella no existe en los inicios del Siglo XXI. En rigor a la academia y los cánones formales de la investigación, necesariamente se debe hablar en lo que respecta a este tópico, sobre aproximaciones a su definición.

En este sentido, analicemos algunas de ellas:

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una Conciencia crítica.

(Wikipedia; La Enciclopedia Libre)

La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio.

(Ania Mirabal Patterson; Cuba)

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215).

(Oly Olmos De Montañez; 2008)

La Pedagogía Crítica no es una escuela pedagógica, ni solamente una teoría, sino fundamentalmente una actitud mucho más amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura, frente a la realidad creada por la modernidad. Por eso, el pensamiento crítico tiene diferentes

expresiones y se ha generalizado en todo el mundo. La Pedagogía Crítica es solamente una de sus expresiones.

(Jacinto Ordóñez Peñalonso; 2002)

Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.

(Roger Camdepadrós y Cristina Pulido; 2009; Pág. 69)

[Son] aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc.

(Aubert, A y García, C; 2009: Pág. 235)

Probablemente, el uso generalizado del termino Pedagogía¹, ha conllevado a niveles de confusión e indefinición de tipo semántico de la misma;

¹ **La Pedagogía** es una aplicación práctica de la psicología de la educación que tiene como objetivo el estudio de la educación como fenómeno psicosocial, cultural y específicamente humano, brindándole un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en ella. No obstante, hace algunos años, aparecieron las titulaciones universitarias relacionadas con esta área del conocimiento y se intentó forjar en la mente de la sociedad que la Pedagogía tiene entidad de ciencia. Así, existe una importante corriente de opinión que defiende que la Pedagogía es una Ciencia. Al tratarla como una disciplina independiente de la Psicología, se consigue "blindar" a esta disciplina de la influencia de teorías más modernas contrarias a las imperantes. Es claro y evidente que su fracaso en los sistemas educativos europeos y norteamericanos es clamoroso. Los sistemas educativos que adoptan los postulados vigentes, con más de 30 años de antigüedad pero sin apenas cambio ni evolución, están condenados a provocar la fractura social que intentan combatir desde la "Escuela Nueva". Considerando la Pedagogía como ciencia, y sobreponiendo las opiniones de los pedagogos a la de los profesores. Esto es cuando menos sorprendente pues los pedagogos se forman en la Universidad y desde allí pasan directamente a trabajar en los centros educativos sin haber impartido docencia alguna. La razón a este fenómeno hay que buscarla en la Política. Este mecanismo es utilizado por los gobiernos de Europa y Estados Unidos para convertir de facto el sistema educativo en un sistema asistencial. Es mucho menos costoso mantener supuestamente integrados y ciertamente desatendidos a los alumnos con problemas de drogadicción, delincuencia, maltrato familiar, y demás dificultades sociales en la escuela pública que atenderlos adecuadamente en centros especializados. El profesorado se resiste a dejar de enseñar para dedicarse a la atención social pues esto aumentaría la brecha cultural entre los hijos de la clase trabajadora y los de las clases dominantes que asisten a centros educativos privados donde esta supuesta integración no existe. Para lograr su objetivo a única forma que inicialmente encontraron los dirigentes fue dotar a los Pedagogos, mediante leyes como la LOGSE, de un poder de referencia sobre los docentes. Los resultados catastróficos del experimento están provocando una revalorización de la imagen y labor del profesor, y su

siendo en este sentido no ajena una de ellas, como lo es el caso de la Pedagogía Crítica, a esta situación. Aspecto de fácil observación en las anteriores seis citas, en las que no es posible determinar una definición propiamente de ella.

Pues en ellas, nos es posible observar en los acercamientos para su definición, términos como propuesta, eslabón imprescindible, actitud, línea de pedagogía, y corrientes pedagógicas; nociones, las que de una u otra manera movilizan diversas significaciones y lecturas del mundo real.

criterio está volviendo nuevamente a imponerse sobre el de los advenedizos mal llamados nuevos pedagogos. Así se está restaurando el orden natural que impera desde el origen de la Humanidad: Un profesor es siempre un pedagogo. La experiencia ha demostrado que el recíproco no es cierto.

Significado etimológico. Estatua en terracota de un esclavo pedagogo en la Antigua Grecia. Su etimología está relacionada con el arte o ciencia de enseñar. La palabra proviene del griego antiguo παιδαγωγός (paidagogós), el esclavo que traía y llevaba niños a la escuela. De las raíces "paidos" que es niño y "ago" que es llevar o conducir. No era la palabra de una ciencia. Se usaba sólo como denominación de un trabajo: el del pedagogo que consistía en la guía del niño. También se define como el arte de enseñar. Ha de señalarse que relacionada con este campo disciplinar está la andragogía. Cuando la Ilustración europea de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, desde Francia, Alemania, Inglaterra, el Marqués de Condorcet, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Fröbel... plantean el interés "ilustrado" por el progreso humano y retoman el significante griego. Ahora con otros significados que, por otra parte, ya estaban anclados en las mismas raíces señaladas. De un lado, "paidos", niño, comienza a expandirse el significado de lo humano, de todas las etapas de la vida humana. No sólo de la niñez. El verbo, igualmente, deja de ser el significado base de la "guía" física/psíquica para pasar a significar "conducción", "apoyo", "personal", "vivencial". Por eso, reiteradas veces se ha explicado "pedagogía" como "andragogía", significante que no ha llegado a tener la misma fortuna. Tal vez porque "pedagogía", además de la tradición, tenía a su favor la insistencia en la infancia como el tiempo crucial para construir la persona a perfeccionar. Otra razón importante era la de evitar las preocupaciones del lenguaje sexista actual que sugería el uso de "andragogía" y "ginegogía".

Concepto de pedagogía. La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto. A pesar de que se piensa que es una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y a pesar de que la pedagogía es una ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, etc., es preciso señalar que es fundamentalmente filosófica y que su objeto de estudio es la Formación, es decir en palabras de Hegel, de aquel proceso en donde el sujeto pasa de una «conciencia en sí» a una «conciencia para sí» y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste. Es importante tomar en cuenta que a pesar de que la conceptualización de la pedagogía como ciencia es un debate que actualmente tiene aún vigencia y que se centra en los criterios de cientificidad que se aplican a las demás ciencias y que no aplican directamente a la pedagogía, es por ello que referirse a la pedagogía como ciencia puede ser un tanto ambiguo, incorrecto, o por lo menos debatible (depende del punto de vista con el que se defina ciencia). Existen autores, pues, que definen a la pedagogía como un saber, otros como un arte, y otros más como una ciencia o disciplina de naturaleza propia y objeto específico de estudio. Pedagogía: en un sentido clásico- conducir al niño, acción de cuidarlo, de formarlo, de desarrollarlo-. Según Alejandro Sanvisens entendemos a la pedagogía como el arte de educar, como la técnica propia de la educación, como la ciencia de la educación, y es la educación el tema principal de su estudio. Dependiendo de la filosofía moral y la psicología.

Nota al lector: las referencias bibliográficas en lo concerniente a las biografías, y aspectos técnicos se ha tomado de *Wikipedia La Enciclopedia Libre*. Las que no corresponden a esta fuente, presentan su respectiva bibliografía.



Alegoría Al Concepto Principio

No obstante, esta situación, si se ven en ellas la enunciación de algunos aspectos comunes, los que pueden ser concebidos a nivel de síntesis, como los objetivos de la Pedagogía Crítica en articulación a sus principios².

² **Principio.** Del latín principium 'comienzo, primera parte' a su vez derivado de prim- 'primero, en primer lugar' y cap. (i)- 'tomar, coger, agarrar', por lo que literalmente principium es 'lo que se toma en primer lugar'. Se le puede llamar principio a los valores morales de una persona o grupo.

Principio como causa. El principio de cualquier efecto es la causa que lo produce. Según el modo como se entienda la causa el principio como causa adquiere matices propios.

Principio de causalidad, como causa eficiente. La causa eficiente es la que mediante su acción produce necesariamente el efecto, siempre que se den las condiciones necesarias y suficientes para que la causa actúe. La investigación científica consiste, generalmente, en establecer, a partir de los efectos, las causas que lo producen. Sobre el "principio" de que las mismas causas producen siempre los mismos efectos, se puede establecer las leyes por las cuales se producen ciertos efectos. De esta forma el principio como causa se considera determinante en la producción de los hechos. Cada ciencia establece el tipo de principios o causas que determinan su investigación, sobre los cuales establece su método.

Sobre la creencia de que *"todo efecto tiene una causa"*, se considera que todo lo que existe ha de tener una causa, lo que se considera como principio de causalidad, que Aristóteles formuló como "Todo lo que se mueve se mueve por otro". Este principio ha sido utilizado frecuentemente como demostración de la existencia de Dios, junto con el principio de razón suficiente.

Principio como causa final. Se entiende por causa final aquella que actúa atrayendo hacia fin que dirige una acción. Para ello es necesaria una inteligencia capaz de concebir el fin y orientar la acción poniendo los medios para alcanzar esa meta. La ciencia no reconoce la finalidad como principio orientador de la investigación de las causas naturales. Se entiende por tanto que el principio orienta la acción como norma o regla de conducta, lo que produce dos tipos de principios.

Utilidad y moralidad. Cuando los medios se subordinan a los fines en orden a una eficacia, el principio actúa como orientador de la acción: *"Si quieres alcanzar este objetivo, tienes que hacer esto y esto"*: es el *"principio de utilidad"*. Supone la condicionalidad de la norma en su relación con la acción, solamente la norma es eficaz "a condición de" que se quiera alcanzar el fin. Cuando el principio establece en la conciencia individual una norma de acción necesaria para la realización de un valor como último, incondicionado y universal, en sentido de "Debes hacer esto", de forma obligatoria, de manera determinante, consideramos un principio de eticidad. Supone la indeterminación de la causa, como libertad y la obligación de ejercicio de la voluntad como determinación. Si el principio se establece socialmente obligatorio en la realización de un valor, no regido por la ley jurídica escrita, establecemos la "moralidad". Supone la indeterminación de la causa como acción libre y la aceptación de la norma por la pertenencia al grupo social.

Principio como ley. Principio como ley científica: Leyes Físicas. Leyes Estadísticas. Leyes Biológicas. Son leyes de la naturaleza que no se pueden demostrar explícitamente, sin embargo las podemos medir y cuantificar observando los resultados que producen.

Principio como ley moral. Representa un conjunto de valores que orientan y norman la conducta de una sociedad concreta. La ley establece una obligación en la conciencia del individuo que pertenece al ámbito cultural en el que se aceptan tales valores. Supone la libertad del individuo como causa, que actúa sin coacción externa, mediante un proceso de socialización.

Principio como ley jurídica. Representa un conjunto de valores que inspiran las normas escritas que organizan la vida de una sociedad concreta sometida a los poderes de una Autoridad, generalmente el Estado. La ley establece una obligación social, de forma coactiva y sancionadora, por tanto actúa como principio condicionante de la acción que limita la libertad de los individuos.

Principio como axioma o fundamento lógico. Principio de Razón Suficiente: Esta se basa en la verdad o inteligibilidad del ser. El ser es idéntico e inteligible, en virtud de que es. (La inteligibilidad es la identidad del ser, con la inteligencia) Aquello en virtud de lo cual el ser es inteligible, es llamado la razón o fundamento de ser, tenemos el principio ontológico: *"Todo ser tiene razón suficiente"*, sin esta razón suficiente, se perdería su identidad consigo mismo, se volvería no-ser o sea, nada. Si un ser careciera de razón suficiente, de explicación, no sería inteligible, se concebiría como un no ser, como un absurdo, como la no-realidad

Principio de identidad. Proviene en consecuencia de forma indudable, necesaria, y evidente de la característica de identidad del ser, ¿por qué? El ser es el ser, y quien negare esta afirmación estaría en contra de lo expuesto anteriormente, pero decir "lo que es, es lo que es" pareciera como un juicio meramente analítico, ($A = A$) pero si nos damos cuenta, en toda oración hay una relación directa, entre el predicado, y el sujeto, así decir: la tierra es redonda, corresponde a una relación directa, entre el sujeto, y el predicado, llevando esto a la oración "el ser es el ser" nos damos cuenta del principio de identidad que posee el ser.

Principio de contradicción. "Una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo, bajo el mismo aspecto. Ejemplo: No es posible que en un mismo instante llueva y no llueva (en el mismo lugar).

Principio de Tercer Excluido. El principio del tercero excluido o principium tertium exclusum es un principio de la lógica tradicional formulado canónicamente por Leibniz como: o A es B o A no es B. Ahora lo leemos del siguiente modo: o bien P es verdadera, o bien su negación $\neg P$ lo es. Entre dos proposiciones que juntas forman una contradicción no hay una tercera posibilidad, la tercera está excluida.

CAPÍTULO II

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



- 1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho**
- 2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado**
- 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos**
- 4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo**
- 5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando**
- 6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad**
- 7. Enseñar exige saber escuchar**
- 8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.**
- 9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación**
- 10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y Reflexión**
- 11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo**
- 12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.**

(Paulo Freire en *Pedagogía Del oprimido*)

La lectura de las anteriores frases celebres, plasmadas por Paulo Freire en la obra citada, nos invita a pensar sobre los principios, métodos y fines de la Pedagogía Crítica. En este sentido, a continuación se mencionan los principios en que se fundamentan la Pedagogía Crítica.

a) La Relación Teoría y Práctica: La generación del conocimiento se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad.

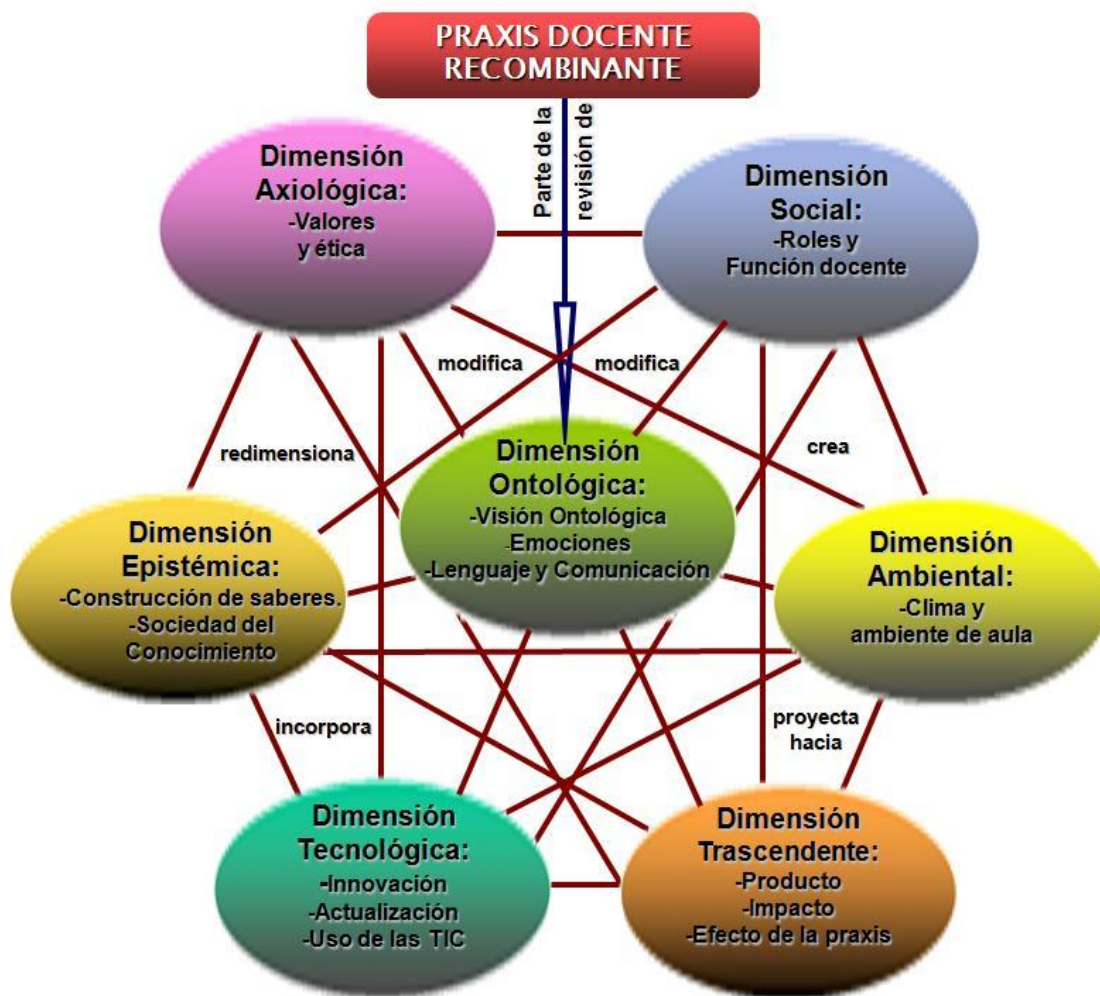
La investigación-acción emancipadora se erige en esta relación, la que es concertada y consensuada entre los docentes, estudiantes y la comunidad, como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así, la praxis³ está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de como el conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones.

b) La Racionalidad Crítica Dialéctica: este principio se refiere específicamente al nivel de acción autónoma y al valor de la responsabilidad que logra desarrollar el docente, en el proceso de autoliberación de dogmas y paradigmas que en cierta medida lo ha conllevado a un quehacer pedagógico erróneo y anquilosado con relación a las exigencias de los nuevos tiempos. Principio comentado por Oly Olmos de Montañez (2008), citando a Grundy, Freire, Y Giroux, escribiendo al respecto lo siguiente:

Se refiere a la acción autónoma y responsable que alcanza el docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por conocimientos y saberes producidos por el pensamiento dialéctico, el consenso, la intuición, la crítica, la construcción social del currículum (involucra conceptos de personas, diversas visiones del mundo). El docente llega a comprender que el currículum construido con una racionalidad crítica o emancipatoria y dialéctica, por los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje, "supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción" (Grundy, 1998, p.39). Asimismo, la racionalidad crítica

³ **Praxis (del griego antiguo: πρᾶξις = práctica)** es el proceso por el cual una teoría o lección se convierte en parte de la experiencia vivida. Mientras que una lección es solamente absorbida a nivel intelectual en un aula, las ideas son probadas y experimentadas en el mundo real, seguidas de una contemplación reflexiva. De esta manera, los conceptos abstractos se conectan con la realidad vivida. La praxis es usada por educadores para describir un paisaje recurrente a través de un proceso cíclico de aprendizaje experimental, como en el ciclo descrito y popularizado por David Kolb. En los escritos del teórico y activista marxista Georg Lukács, la labor de la organización política es establecer una disciplina profesional sobre la praxis política diaria, designando conscientemente la manera de mediar más adecuada de aclarar las interacciones entre teoría y práctica.

dialéctica promueve la formación política del ser y hacer docente, pues a decir de Aristóteles, el hombre es un "animal político" y de acuerdo con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político. Aunado a ello, la educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998) que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. A partir de dicha racionalidad, el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática.



Fuente: <http://www.google.com.co/imgres?>



La Investigación -Acción⁴

⁴ El término **Investigación – Acción** fue propuesto por primera vez en 1946 por el autor Kurt Lewin. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Mediante la investigación–acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo Lewin de las tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento. El proceso consiste en: 1. Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2. Identificación de un área problemática; 3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4. Formulación de varias hipótesis; 5. Selección de una hipótesis; 6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis; 7. Evaluación de los efectos de la acción; 8. Generalizaciones.

Lewin esencialmente sugería que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: Su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales.

Investigación participativa. Es una metodología que permite desarrollar a los investigadores un análisis participativo, donde los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas y soluciones. (se debería ampliar este concepto) transformación social. Además se debe tomar en cuenta, que la investigación acción; nos permite tener contacto con los integrantes que habitan en cualquier comunidad, ya que ellos son los perjudicados en cuanto a los problemas que allí se presentan.

Modelo curricular. El modelo curricular de investigación - acción fue propuesto por Lawrence Stenhouse en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo. En dicho modelo, Stenhouse afirma que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. En ese sentido las ideas pedagógicas se presentan como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción. Según Stenhouse, para que el currículo sea el elemento transformador debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas

c) **La Contextualización:** la Pedagogía Crítica, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos.

Pues se sabe que el contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico.

En esta perspectiva, es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma.

d) **La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa:** la Pedagogía Crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria.

Lo anterior en la perspectiva de cualificarla sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos teóricos que la sustentan, a partir de la reflexión crítica. En este sentido y de esta manera, se hace del tópico curricular una tarea colectiva e integradora de conocimientos, en oposición a la currícula tradicional, la cual es fragmentada.

habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Para Stenhouse, el objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, deben ir unidos.

El modelo de Investigación – Acción que propone Stenhouse está basado en un proceso que comprende ciertos elementos básicos: Respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología; Consideración con el proceso de aprendizaje; Enfoque coherente al proceso de enseñanza. De acuerdo a Stenhouse, la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. El currículo capacita para probar ideas en la práctica; para que el profesor se convierta en un investigador de su propia experiencia de enseñanza. Los elementos que se articulan en la práctica para dar paso a lo que se conoce como investigación – acción, están relacionados con la labor del profesor. Este debe ser autónomo y libre, debe tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por el conocimiento: La investigación es el potencial del estudiante, la preocupación del mismo, su colaboración y el perfeccionamiento de su potencial; La acción es la actividad realizada en acorde con lo teórico para desarrollar el potencial del estudiante.

En definitiva, el modelo curricular de Stenhouse es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; para ello, un currículo debe estar basado en la praxis. De entre la bibliografía significativa a consultarse sobre la Investigación – Acción, véase: Carr W y S Kemmis (1988); Ebbutt D y J Elliot (1999); Hopkins D (1987a y 1987 b); Kemmis S y R Mctaggart (1988); Park P (1992).

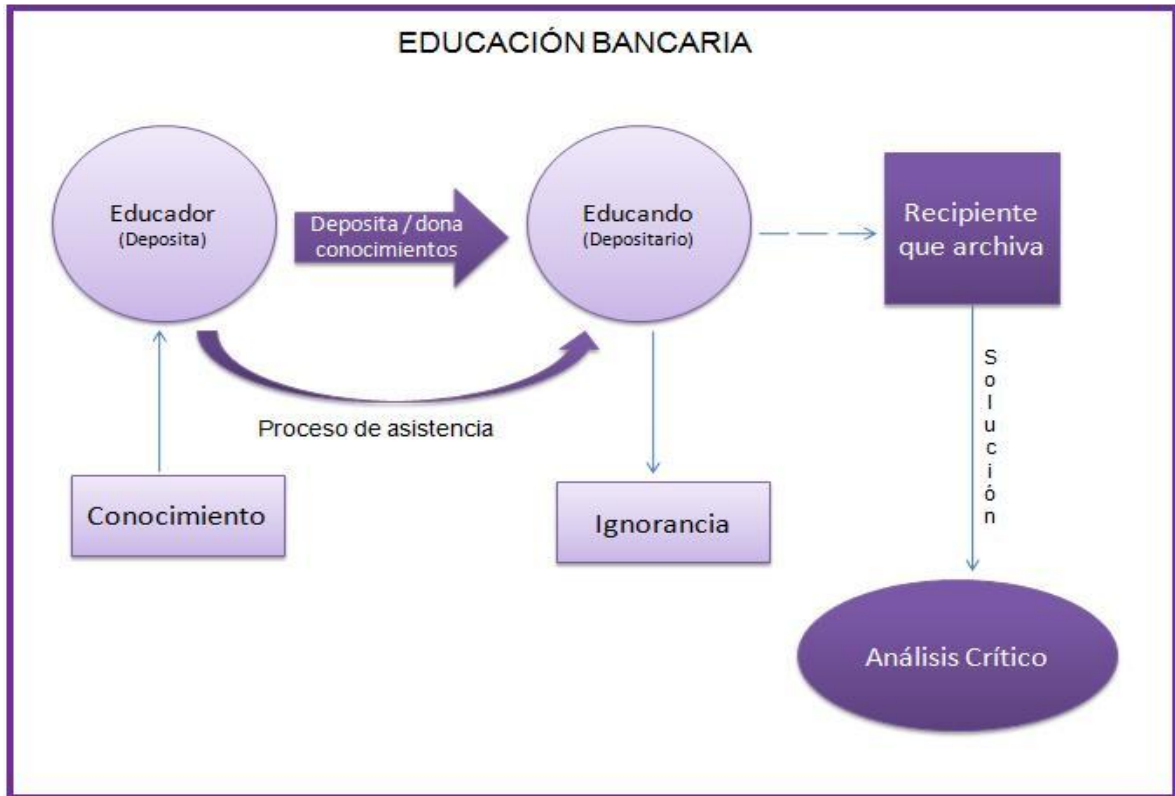
e) **La Finalidad Ética:** el fin de la práctica pedagógica en la concepción de la Pedagogía Crítica, se dirige y está centrada específicamente en hacer el bien moral a través de la acción.

Él no es externo, ni puede inferirse y preestablecerse previo a la práctica misma, y debe estar siempre sometido a un proceso continuo de valoración. Es decir, los docentes han de revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica.

Lo anterior, presenta altas posibilidades de lograrse en razón de la naturaleza misma de la Pedagogía Crítica. Pues ella, parafraseando a Habermas (1984), es una ciencia práctica con fines éticos, lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción práctica.

CAPÍTULO III

FINES Y METODOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



*La Educación Bancaria*⁵

Freire critica la concepción bancaria de la educación: “el educador es el que sabe, los educando los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente...” (Pedagogía del oprimido). Dice que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

Fuente: http://4.bp.blogspot.com/_AwDJl6EmpP4/

⁵ Concepción de la educación como proceso de depositar los contenidos en el educando por el educador. Aparece por primera vez en la obra *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, en la cual se analiza este tipo de educación como instrumento fundamental de opresión en oposición a una educación problematizadora.

En lugar de observar la educación como comunicación y diálogo, la educación bancaria contempla al educando como sujeto pasivo ignorante que ha de memorizar y repetir los contenidos que se le inculcan por el educador, poseedor de verdades únicas e inamovibles.

Sin duda, el fin central de la Pedagogía Crítica converge en el lograr y caracterizar una educación liberadora, en la que los fines y los medios tienden a mimetizarse en razón de su estrecha articulación; obviamente reconociéndose necesariamente el ser diferentes.

Por tanto, al llegarse a una caracterización de una educación liberadora y comprometida, debe existir una íntima interacción entre fines y medios, no obstante ellos no ser lo mismo:

Los fines son anteriores a los medios, puesto que éstos están en función de aquéllos. Sin embargo, hablar de fines sin hablar de medios para ponerlos en práctica lleva al verbalismo, e incluso a no entenderse de forma real sobre lo que se pretende; los conceptos son utilizados con diferentes intenciones y sólo al empezar a relacionarlos con la realidad se revela el verdadero sentido. Por el contrario, hablar de los medios sin referirnos a los fines es caer en un activismo más o menos superficial, tecnocrático o ingenuo. Quienes quieren `enseñar` a sus alumnos una concepción crítica de la sociedad sin cuestionar el modelo educativo bancario se hallan en un error; quienes reducen todo a una cuestión de métodos a usar caen en otro. En la tarea educativa, y seguramente en cualquier situación social, los medios no son neutrales, y menos cuando lo que se pretende implica el desarrollo de cualidades humanas y de pensamiento que, por definición, sólo pueden crecer mediante la práctica relevante. Una pedagogía emancipatoria no se reduce a una metodología, y aún menos a identificarse con un método cerrado, pero negaría su compromiso con la realidad si no contase con medios y métodos coherentes con sus fines.

(La educación transformadora concepto, fines, métodos - J_E_ Ibáñez.mht)

Entonces, en aras de dilucidar esta cuestión tan fundamental para la concreción de los intereses y la razón de ser de la Pedagogía Crítica, veamos algunos de ellos:

a) **El Lograr Una Fundamentación Moral y Política En Los Educandos:** históricamente y pensada la educación como un constructo social, ella no ha sido ajena a los vaivenes de la política, Es así como en el desarrollo la educación, es posible hablar de manera amplia de un tipo de complementariedad entre los proyectos pedagógicos y los políticos (Charlot, 2003).

Luego es necesario para la educación emancipatoria el hacer explícitos sus fines y presupuestos, en aras de someterse a las críticas, de manera contraria a la educación tradicional la que los oculta a través de un velo misterioso, para no someterlos a un proceso crítico y de valoración.

Siendo así válidos los valores propios de los movimientos sociales emancipatorios, los que promulgan y lucha por una igualdad no uniformizadora, Una libertad real y en todas las esferas, es decir una

solidaridad universal, aunada a las exigencias actuales de una sustentabilidad ambiental⁶, etc. Aspecto comentado a través del currículo por Giroux y McLaren, quienes escriben lo siguiente:

El imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término `ejercicio del poder´ para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del co-nocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos.

(Giroux y McLaren, 1998)

Luego desde esta óptica el objetivo se traduce en la emancipación de quienes participan en cada acto y, simultáneamente, abonar el terreno en lo concerniente a la construcción de condiciones para que la emancipación sea la de toda la sociedad.

Por lo tanto se a de incluir en la emancipación, como un elemento fundamental el control de las propias vidas de forma personal y colectiva, por parte de los grupos sociales carentes de poder, siendo menester el equiparamiento de las condiciones económicas y simbólicas. Aspecto llamado a su generalización y universalización, en la que debe primar el reclamo para los sectores más desfavorecidos, en todos los sentidos.

¿Y qué hay de la acción pedagógica? Ella debe estar orientada y sustentada en lo moral y lo ideológico, en una praxis para el amor y la solidaridad. En la que la cooperación humana y el desarrollo personal se erigen en el punto de partida, exigiendo la instauración de un nuevo modelo social que colme las expectativas de los más desfavorecidos y marginados por la globalización⁷. Desde esta perspectiva, una educación emancipadora, a

⁶ Una definición y de las más aceptadas del término **Sostenibilidad Ambiental**, es la que establece Ashein (1994) es: una obligación y necesidad de nuestra generación de manejar la base de los recursos de tal manera que el promedio de calidad de vida que nos permitimos alcanzar sea potencialmente compartido por todas las generaciones futuras.

⁷ En lo que respecta a la Globalización, veamos algunas conceptualizaciones de dos prestantes investigadores de esta temática:

Manuel Castells sociólogo español, dedicado su vida entera al estudio de las tecnologías y su impacto en la llamada sociedad de la información, de prolífica producción escrita, nos comenta al respecto de la “Globalización” y de la búsqueda de sentido de sus amplios y nutridos debates suscitados, que debería empezarse: [...] por definir la globalización misma. Se trata de un proceso objetivo, no de una ideología, aunque haya sido utilizada por la ideología neoliberal como argumento para pretenderse como la única racionalidad posible. Y es un proceso multidimensional, no sólo económico.

Anthony Giddens, en el artículo *Estamos en un proceso de reconstrucción del Estado nacional*, publicado en el 2000 por el Diario ABC, el martes 2 de Mayo, en la pagina 49, nos recuerda que el concepto de globalización “es sorprendentemente joven. La gente piensa que como todo mundo habla de ello, se trata de algo muy antiguo, pero no es cierto. Un rasgo de la

diferencia de otros modelos, permite la discusión pública de los fines que persigue, caracterizándola como autocrítica, de mayor naturaleza racional y democrática.

b) Hacia Una Praxis Consciente En Unión A Una Reflexión Transformadora: partiendo de la premisa que en la educación emancipatoria, *“el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia”* (Giroux, 1990, p. 110), el conocimiento a lograr debe ser de otro tipo al de los modelos educativos instaurados hasta el momento. Él debe ser diferente del conocimiento técnico-industrial a diferencia del técnico-instrumental que

globalización es la misma globalización del concepto [...] Hace diez años no se conocía la palabra”.

Veamos algunos aspectos planteados por Wikipedia La Enciclopedia Libre: La globalización es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. La globalización es a menudo identificada como un proceso dinámico producido principalmente por las sociedades que viven bajo el capitalismo democrático o la democracia liberal y que han abierto sus puertas a la revolución informática, plegando a un nivel considerable de liberalización y democratización en su cultura política, en su ordenamiento jurídico y económico nacional, y en sus relaciones internacionales.

Este proceso originado en la Civilización Occidental y que se ha expandido alrededor del mundo en las últimas décadas de la Edad Contemporánea (segunda mitad del siglo XX) recibe su mayor impulso con la caída del comunismo y el fin de la Guerra Fría, y continúa en el siglo XXI. Se caracteriza en la economía por la integración de las economías locales a una economía de mercado mundial donde los modos de producción y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria (Nueva Economía) cobrando mayor importancia el rol de las empresas multinacionales y la libre circulación de capitales junto con la implantación definitiva de la sociedad de consumo.

El ordenamiento jurídico también siente los efectos de la globalización y se ve en la necesidad de uniformizar y simplificar procedimientos y regulaciones nacionales e internacionales con el fin de mejorar las condiciones de competitividad y seguridad jurídica, además de universalizar el reconocimiento de los derechos fundamentales de ciudadanía. En la cultura se caracteriza por un proceso que interrelaciona las sociedades y culturas locales en una cultura global (Aldea global), al respecto existe divergencia de criterios sobre si se trata de un fenómeno de asimilación occidental o de fusión multicultural. En lo tecnológico la globalización depende de los avances en la conectividad humana (transporte y telecomunicaciones) facilitando la libre circulación de personas y la masificación de las TICs y el Internet. En el plano ideológico los credos y valores colectivistas y tradicionalistas causan desinterés generalizado y van perdiendo terreno ante el individualismo y el cosmopolitismo de la sociedad abierta. Mientras tanto en la política los gobiernos van perdiendo atribuciones ante lo que se ha denominado sociedad red, el activismo cada vez más gira en torno a las redes sociales, se ha extendido la transición a la democracia contra los regímenes despóticos, y en políticas públicas destacan los esfuerzos para la transición al capitalismo en algunas de las antiguas economías dirigidas y en economías subdesarrolladas de algunos países aunque con distintos grados de éxito. Geopolíticamente el mundo se debate entre la unipolaridad de la superpotencia estadounidense y el surgimiento de nuevas potencias regionales, y en relaciones internacionales el multilateralismo y el poder blando se vuelven los mecanismos más aceptados por la comunidad internacional.

La valoración positiva o negativa de este fenómeno, o la inclusión de definiciones o características adicionales para resaltar la inclusión de algún juicio de valor, pueden variar según la ideología del interlocutor. Esto porque el fenómeno globalizador ha despertado gran entusiasmo en algunos sectores, mientras en otros ha despertado un profundo rechazo (Antiglobalización), habiendo también posturas eclécticas y moderadas.

moviliza la causa-consecuencia, y mucho más aun al promulgado por la llamada *Sociedad del Conocimiento*.



El Conocimiento En *La Sociedad Del Conocimiento* <http://images03.olx.com.pe/ui/1/25/53/>

Es así como el conocimiento crítico, necesario para la educación emancipadora, debe dinamizar el control de las vidas de las personas inscritas en el proceso formativo. Es decir, que debe darse una reflexión continua sobre nuestras metas y no sólo sobre los medios –conllevando ello a una integración entre la acción social y la educación, referenciada como educación popular.⁸ Situación comentada por Habermas desde la praxis entendida como la síntesis entre teoría y práctica:

⁸ Constituyéndose, en esta integración entre acción social y educación, la **Educación Popular Latinoamericana** como un referente indiscutible (véase, por ejemplo: Korol 2002; Gracia 2003; Núñez 2003; Castilla, 2001).

Tal como la entendemos, la praxis realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que desborda los límites de lo concreto, tanto como acción como reflexión, dado que abarca lo que es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto. Freire define la concienciación como el "proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador" (Freire, 1990, p. 120), y defiende la necesidad tanto del `contexto teórico´ (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el `contexto concreto´, la realidad social que ha de ser transformada:

"No puede haber `contexto teórico´ si no es en una unidad dialéctica con el `contexto concreto´. En este contexto –en el que están los hechos- nos encontramos también nosotros mismos (...). Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos"

(Freire / Cuadernos de Pedagogía, 1984, p. 42)

c) **La Instancia Dialógica Como Encuentro Pedagógico:** sin duda, en estos tiempos posmodernos caracterizados por la errónea y mal concebida Globalización con su secuelas de exclusión en todos los niveles, el dialogo emerge a la par de la *Mayéutica* Socrática como una instancia de encuentro pedagógico. Pues como es de esperarse el conocimiento en la educación emancipatoria, no es el resultado de una mera transmisión, sino el producto de la interacción:

El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del in-tercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro.

(Lusted, citado en McLaren, y Giroux, 1997, p. 62)

El fragmento anterior, nos permite observar que la instancia dialógica no solamente es propicia para el aprendizaje en el proceso de la educación. Bruner (1997) en su perspectiva psicológico-cultural, resalta las potencialidades de la conciencia y la reflexión, y la necesidad de la amplitud del dialogo y la concertación.

En esta dirección, el diálogo ocupa un rol de primer orden en la gestación de novedosas probabilidades, en la que supera la idea de sujeto-objeto en la

actividad formativa y educativa haciéndola más colectiva: "la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización" (Freire, 1973, p. 88).

Luego, la educación emancipatoria debe concebirse, ya no como la acción de unas personas sobre otras, pues en este sentido no sería coherente con sus fundamentos y fines, porque: "nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1997). Así, "el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos" (Freire, 1990).

Aspecto comentado por Elboj et al (2000), en el que establece las diferencias en el aprendizaje de las habilidades académicas con respecto a las comunicativas, y al respecto escribe:

A diferencia de las habilidades académicas o prácticas, las habilidades comunicativas se aprenden a través de una relación entre iguales cuyo objetivo es entenderse, actuar en el entorno entre iguales y resolver cooperativamente una situación problemática. El uso de estas habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico, esto es el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar a consensos con pretensiones de validez. Como puede comprenderse, el aprendizaje dialógico tiene unas claras raíces habermasianas y freirianas.

(Elboj et al., 2000, p. 134)

José Ramón Flecha, el connotado investigador, erige como elementos fundamentales y claves para lograrse una educación crítica a la participación social, la transformación del contexto y el diálogo. Desde este enfoque sintetiza en siete los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997a, pp. 13-46). Hagamos referencia de ellos, gracias a Oly Olmos De Montañez, en su artículo ya citado en este escrito:

Diálogo igualitario: "El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan" (Flecha, 1997a, p. 14).

Inteligencia cultural: "Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos" (Flecha, 1997a, p. 20). "Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones" (Flecha, 1997a, p. 22).

Transformación: "El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, "las personas no

somos seres de adaptación sino de transformación ~" (Flecha, 1997a, p. 28). La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación.

Dimensión instrumental: "El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje" (Flecha, 1997a, p. 33).

Creación de sentido: todo el mundo puede soñar y sentir, y dar sentido a su existencia, la aportación de cada uno es diferente, por eso es irremplazable para las demás. "La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas" (Flecha, 1997a, pp. 35-36). "El aprendizaje dialógico afirma (...) que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma postestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios." (Flecha, 1997a, p. 36)

Solidaridad: "Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias." (Flecha, 1997a, p. 39)

Igualdad de diferencias: "La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista." (Flecha, 1997a, p. 41). En lo escolar, además de criticarse las `reformas de la diversidad`:

"Se atacan dos posturas: la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas. (...) El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda personas vivir diferente."

Finalmente es necesario resaltar, que en aras de ser la instancia comunicativa-dialógica verdaderamente y efectivamente emancipadora, requiere de dos actores centrales de la trama educativa y del encuentro pedagógico, siendo ellos los educadores y los educandos. Participación, que debe estar saturada por la actitud crítica y reflexiva, que rebase los límites del pensamiento dominante a dar ruptura. Esto en pos de la autonomía y la libertad.

d) Propender Por La Participación, La Democracia Radical y El `Empoderamiento` En Los Discentes: Con frecuencia los modelos

educativos, no necesariamente de tipo transmisional, pero por esto, tampoco críticos, resaltan la participación como uno de sus principios pedagógicos. Boomer G et al., (1992) enfatizan en que estos se han llegado a formular de manera radical en la que se parte de la necesidad en unión al derecho de negociación de un currículo por parte del estudiantado acorde a las necesidades y expectativas de los estudiantes:



Alegoría A La Democracia

El alumnado no está interesado en participar cuando se le prescribe externamente y además se hace en unas condiciones ajenas. En las clases que hemos analizado el profesor coaccionaba a la participación y el alumnado se resistía, lo que era indicativo de una terrible paradoja.

(Martínez Rodríguez, 1999, p. 104)

A partir de la anterior perspectiva, sobre las necesidades de establecer un currículo⁹ en el que medie la negociación de él con el estudiantado, autores

⁹ El término **Currículo** se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado

como Juan Bautista Martínez Rodríguez ha propuesto que la negociación, no se quede en el plano teórico, sino que sea una realidad. Si ello se da, dice el investigador, se debe tomar muy en cuenta la desigualdad de poder de ciertos grupos sociales: "[...] Por ejemplo, al negociar los contenidos: es necesario reconocer que existen dos culturas en interacción, la popular y la dominante y que "quien ve la cultura legítima desde el punto de vista de la cultura dominada no ve la misma cultura que aquel que se ve [sic] legitimada su posición por la misma cultura" (Martínez Rodríguez, 1999, p. 160).

Según nuestra experiencia, la capacidad para vigorizar una escuela y conseguir que se centre de manera productiva en un conjunto de objetivos comunes, utilizando los talentos de los maestros, padres y alumnos, es mucho más importante que cualquier colección curricular prefabricada o método de enseñanza.

(Levin, 1993, p. 93)

Lo comunitario expresado en la cita antecedente, desde el enfoque de la participación comunitaria, se puede observar el estar sumamente articulada con la concepción de democracia radical. Aspecto ilustrado por Oly Olmos de Montañez, citando a Henry A. Giroux (1994, Págs. 34-35), diciéndonos que el pensador francés:

[...] pensando en la educación institucional, ha realizado la propuesta de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas y contra hegemónicas, al hilo del pensamiento de Gramsci y de Freire:

[...] la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto

nivel educativo. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. El concepto currículo o curriculum (término del latín, con acento por estar aceptado en español) en la actualidad ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela. El currículo para organizar la práctica educativa se convierte en curriculum formal. Los maestros y planeadores educativos deben tomar partido en las siguientes disyuntivas:

¿El currículo es lo que se debe enseñar o lo que los alumnos deben aprender, es decir, lo importante son los conceptos que se quieren transmitir o las estrategias y destrezas que se pretende que adquieran? ¿El currículo es lo que se debe enseñar y aprender o lo que realmente se enseña y aprende, es lo ideal o es lo real, es la teoría o es la práctica? ¿El currículo es lo que se debe enseñar y aprender o incluye también el cómo, es decir, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza? ¿El currículo es algo especificado, delimitado y acabado o es algo abierto, que se delimita y configura en su forma definitiva en su propio proceso de aplicación?

Cualquier intento de definir el currículo debería optar entre las alternativas anteriormente expuestas: de dónde se esté situado en cada una de ellas dependerá la concepción que se tenga de este escurridizo concepto.

significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. (...) las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social.

Ahora, desde esta óptica, surge inusitado interés el concepto de `empoderamiento`¹⁰ (del término inglés `empowerment`), en lo relacionado y aplicado en las situaciones educativas. Siendo estas situaciones especialmente referidas a grupos con escaso poder en la sociedad. Concepto, definido de manera acertada por Juan Bautista Martínez Rodríguez, quien escribe: *“Podríamos definir este concepto como el proceso de adquisición de poder o el proceso de transición de una falta de control a la adquisición del control sobre la propia vida y el entorno inmediato. Es identificado con la posesión de poder para actuar o con la adquisición de un status asociado con el juicio de los derechos humanos y privilegios universalmente y supraculturalmente reconocidos acordados por los miembros de una raza humana* (Martínez Rodríguez, 1993, pp. 110-111).

e) **El Contexto Educativo y El contexto Social Como Lugar de Intervención:** Alrededor de este fin de la Pedagogía Crítica, partamos de la premisa *“Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula, su contexto se trans-muta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar”* (Brown, Collins y Duguid, 1989). Luego si la hipótesis es cierta, necesariamente se tendría que repensarse y

¹⁰ El concepto de **Empoderamiento** es muy utilizado hoy en día, fundamentalmente cuando se habla de cooperación al desarrollo y/o de género. También se utiliza desde algunas teorías relacionadas con el poder, como por ejemplo la teoría de las competencias, la teoría de la resiliencia, etc. Pero tendemos a dar por conocidos términos que no siempre están claros, por ello comenzamos con algunas definiciones.

Empoderamiento: *“Proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo en cuanto que forman parte de un grupo social, para impulsar cambios positivos en las situaciones en las que viven”; “Las personas y/o grupos organizados cobran autonomía en la toma de decisiones y logran ejercer control sobre sus vidas basados en el libre acceso a la información, la participación inclusiva, la responsabilidad y el desarrollo de capacidades”; “Es el proceso de cambio en el que las mujeres aumentan su acceso al poder y como consecuencia se transforman las relaciones desiguales de poder entre los géneros”.*

El concepto de empoderamiento tiene su origen en la educación popular de Paulo Freire y su desarrollo teórico está unido al análisis de género. El término se aplica a todos los grupos vulnerables, pero donde ha encontrado más eco ha sido en relación con las mujeres. Su aplicación fue propuesta por primera vez a mediados de los 80 por una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, DAWN, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Consultado [2010-11-16]. Disponible en: <http://brizas.wordpress.com/2010/10/05/definicion-de-conceptos-empoderamiento-i/>.

reconceptualizarse, lo que normalmente se ha entendido por contexto y cultura escolar.

Ejercicio de investigación y argumentación, el que probablemente dará como resultado una aproximación a los límites de separación entre los dos elementos mencionados en la cita anterior, en lo que a lo educativo corresponde, y siendo lo que comúnmente se concibe.



La Cultura Escolar En La Sociedad Posmoderna

Pues cierto es, el ser pocas las dudas que se pueden generar en lo concerniente a las amplias posibilidades que pueden acarrear en lo relacionado a logros pedagógicos, un contexto apto y enriquecedor –no obstante, el tenerse que reconocer que en la práctica este elemento se suele olvidar.

Por lo tanto, preguntémonos **¿Cómo en una concepción comunicativa del aprendizaje, un contexto educativo enriquecedor posibilita esos logros pedagógicos?** La respuesta paradójicamente es simple, pero a la vez compleja: gracias a la naturaleza del mismo contexto; en el que se dan acciones de forma colaborativa en un ambiente de desafío intelectual y práctico. Luego, la creación de este elemento tan fundamental

para el ejercicio de la pedagogía crítica, debe constituirse en una de las preocupaciones de primer orden del grupo humano que en ella interviene

Siendo necesario aclarar que el medio educativo, no necesariamente, siempre es el centro de estudio, pues él se halla incluido en un medio social concreto; dándose el hecho de que la educación transformadora se articula con la comunidad perteneciente al centro educativo:

"La mayor parte de autores de pedagogía crítica consideran esenciales tanto las relaciones internas de la escuela como las que se producen en el exterior. En este sentido, vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participa en la vida de ésta. Parten de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia.

(Ayuste et al., 1994)

f) **La Experiencia Vital y El Deseo** Entonces, preguntémosnos **¿Y qué hay de las vivencias y la cultura de los y las jóvenes en formación en el marco de una educación liberadora?** De igual manera a Giroux (1990), la respuesta es que no es posible lograr éste tipo de educación, condenando al ostracismo y relegando al olvido la cultura y el cúmulo de vivencias de los y las aprendices, y por ende los logros en el aprendizaje en ellos y ellas, no serán para nada significativos: *"Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la 'cultura del silencio"*

Entonces, emerge la pregunta del cómo hacerlo. Cuestionamiento respondido por McLaren (1990), repensando a Giroux, en los siguientes términos:

Giroux sostiene que los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de los estudiantes, (...) los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. También es importante (...) que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico; para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia. Y finalmente, Giroux afirma que, en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores.

Sin duda, en el proceso de aprendizaje, en el que se incluye la cultura de los y las aprendices, ello, se reviste de una importancia trascendental, y en especial cuando se trata de grupos cuya cultura ocupa un lugar subordinado respecto a la cultura dominante. En este sentido Giroux propone recuperar las experiencias de los y las estudiantes.

Esto en pos de que los estudiantes puedan hacer inteligibles y lograr un alto grado de comprensión de las circunstancias históricas en que han tenido lugar y se han legitimado. Para ello el pensador francés se apoya en la experiencia y lo que escribe la educadora Michelle Gibbs Russell en lo relacionado con la educación política de la mujer negra en los Estados Unidos:

La educación política de las mujeres negras estadounidenses comienza por hacer una memoria de cuatrocientos años de esclavitud, diáspora, trabajos forzados, palizas, bombazos, linchamientos y violaciones. Adquiere dimensiones inspiradoras cuando empezamos a catalogar a los individuos y organizaciones heroicos de nues-tra historia que han combatido contra esas atrocidades, y han triunfado sobre ellas. Se convierte en cosa práctica cuando nos vemos ante los problemas de cómo organizar cooperativas de ali-mentos para mujeres que viven con presupuestos a base de cupo-nes para comida, o de cómo demostrar ante los tribunales que una es apta como madre. Y pasa a ser radical cuando, como maestras, desarrollamos una metodología que coloca la vida cotidiana en el centro de la historia y les permite a las mujeres negras luchar por la supervivencia, a sabiendas de que están haciendo historia.

(Michelle Gibbs Russell, en Giroux, 1993, pp. 167-168)

Otro elemento a considerarse y de magna trascendencia en la educación libertaria lo es el Deseo. Pero desde una lectura que rebase más allá de lo racional y a la vez material, es decir en cuanto al saber como medio de emancipación y superación personal, que incida en lo grupal.

No es el deseo por el deseo, es la expresión del mismo en relación con la cultura popular y la educación que libera y da autonomía: "la producción y regulación del deseo es tan importante como la elaboración de significado" (Giroux y McLaren, 1998, p. 197).

"Sin embargo, no anda descaminado Martínez Rodríguez cuando afirma que deseos y necesidades han sido a menudo relegadas en muchas propuestas de la pedagogía radical, defendiendo, por el contrario, su carácter nuclear: "Los educadores radicales han mostrado preferencia por las cuestiones de la ideología y la conciencia y han ignorado la cuestión de los deseos y de las necesidades. La cuestión de la génesis histórica y la transformación de los deseos y de las necesidades que se constituyen en mi mente es la base más importante para

una teoría de la praxis educativa radical" (Martínez Rodríguez, 1993, p. 101)" Olmos Montañez.



Fuente: <http://edutec-peru.org/wp-content/>

Pues bien, ya trasegados los anteriores elementos de los fines de la Pedagogía Crítica, nos aprestamos en el siguiente capítulo del libro a incursionar en algunos aspectos en lo relacionado a sus antecedentes.

Antecedentes que de una u otra manera nos dará indicios para en cierta manera ver la evolución, o siendo el caso, del posible estancamiento de la Pedagogía Crítica. Elementos de suma importancia alrededor de la Pedagogía en cuestión, que sin duda, nos dotará de herramientas conceptuales para el análisis de su desarrollo y su papel en la Posmodernidad.

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: LOS PRECURSORES DE LA ESCUELA NUEVA



Algunos Precursores De La Escuela Nueva: Eslabón Primigenio De La Pedagogía Crítica

La Escuela Nueva, también conocida por diferentes autores como Escuela Activa, "Nueva Educación" o incluso "Educación Nueva", es un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX. Algunos autores distinguen en este movimiento una subcorriente o corriente ya posterior y de carácter más liberal aún a la que denominan Escuela Moderna. Este movimiento crítica la escuela tradicional de entonces (y que luego siguió durante buena parte del siglo XX).

Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño.

Al incursionar, inicialmente en los antecedentes de la Pedagogía Crítica, necesariamente se tiene que volver la mirada para repensar los aportes de los grandes pedagogos que representaron el movimiento denominado la Escuela Nueva o Activa, siendo entre otros, Ovide Decroly, John Dewey, Edgar Claparède, Jean Piaget, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet, quienes elaboraron teorías pedagógicas, opositoras a la educación tradicional.

Más, el recorrido de los antecedentes de la Pedagogía Crítica no termina con los aportes de los anteriores pedagogos. Se es necesario, ahondar en: (a) la Ciencia Social Crítica (Habermas, 1984); (b) la Teoría Crítica de la Enseñanza desarrollada por Carr y Kemmis (1988), Stenhouse (1991); (c) Las Tesis de otros representantes de la Teoría Crítica, a saber, Freire (1976), (1997) y (1998); Apple (2000); Giroux (1990), (1998) y (1999); McLaren (1997); Grundy (1998), entre otros.

La Escuela Nueva fue un movimiento educativo tan interesante como a la vez complejo y amplio, desarrollado a partir de las décadas finales del siglo XIX e inicios del segundo milenio, esparcido sobre todo en Europa y Norteamérica.

No obstante poder ser tomado sus orígenes a fechas anteriores a 1889, esta fecha es considerada como la de su gestación con la creación de la famosa escuela inglesa de Abbotsholme¹¹, a la que siguieron la de Bedales de la misma nacionalidad, la francesa de les Roches y los alemanes “Hogares del Campo”. De igual manera se dio una seguidilla de fundación de escuelas que se promulgaron como nuevas, en las que se dieron similitudes y a la vez contradicciones entre ellas, en los aspectos conceptuales y de operatividad.

¹¹ El inglés **Cecil Reddie** (1858 - 1932), inspirado en las ideas del alemán Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) y del ruso Lev Nikoláievich Tolstoi (1828 - 1910), funda en Abbotsholme, en Inglaterra, un instituto escolar que denominó *Escuela Nueva*. Ocupa un lugar importante en el marco de la renovación de la educación europea que lleva el nombre del movimiento de la Nueva Escuela. Estudió en Alemania, en Gotinga, donde conoció y profundizó las doctrinas herbertiana colocado en el centro de aprendizaje que el factor de interés. Inspirado por este principio, que él fundó, en el condado de Derbyshire, para Abbotsholme, una institución educativa, a la que llamó New School (Nueva Escuela). En este instituto, con el carácter de los condenados, la mayor parte del día se dedicó a diversas ocupaciones, el trabajo, artísticas, recreativas, y durante las horas de la mañana se llevaron a cabo trabajo de la escuela regular, pero de manera que, refiriéndose de nuevo a la necesidad de satisfacer los intereses reales, tener en cuenta tanto la motivación para estudiar, para ser más espontánea de las formas de aprendizaje. Se prestó especial atención también a la educación física y las formas de vida social, tanto dentro de la escuela y en las relaciones entre la escuela y el ambiente exterior. Ampliando un poco sobre las primeras escuelas denominada nuevas en la acepción del tema en cuestión, se puede argumentar que: *“La primera contribución en el tiempo la constituyen diversas instituciones de carácter educativo y que no son unitarias en cuanto a su corriente de pensamiento, siendo su orientación heterogénea y respondiendo cada una de ellas a las ideas y formación de sus iniciadores. Entre ellas encontramos la «Escuela de Yasnaia Poliana» fundada en 1859 por León Tolstoi (v.) en Rusia; en Inglaterra el «Instituto de Abbotsholme», fundado en 1889 por Cecil Reddie; la «École des Roches», creada en 1899 en Francia por Edmond Demolins; los «Landerziehungsheim» (Hogares de educación en el campo) fundados en Alemania en 1898 por Hermann Lietz y las «Escuelas del Ave María» fundadas en Granada por D. Andrés Manjón (v.) en 1889”*. Consultado [2010-11-19]. Disponible en http://www.canalsocial.net/Ger/ficha_GER.asp?id=5428&cat=educacion.

De los principios básicos, entre otros, compartidos por estas escuelas en el marco de la Escuela Nueva se destacan dos: el paidocentrismo y la búsqueda de la educación integral –términos de suma vigencia en la actualidad.

El paidocentrismo se direccionaba hacia el niño como el centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta óptica el profesor se convierte en el apoyo principal del estudiante en el anterior proceso; es decir, debiéndose enfocar el maestro en lograr una buena orientación y motivación en sus estudiantes hacia el logro cognitivo, en detrimento de la errónea instrumentalización de quien enseña como mero transmisor de conocimiento. Idea de tipo rousseauiana, la que fue ampliamente compartida en el movimiento.

La educación integral, se enarbola como una de las banderas centrales de la *Escuela Nueva*: *“Otra idea estrechamente ligada a la anterior sería la de educación integral, según la cual el proceso educativo debería dirigirse a todas las dimensiones de la persona y no sólo a su intelecto. Ese principio estaría en la base de la importancia concedida al arte, a la educación física, al desarrollo afectivo a los trabajos manuales en el currículo. El niño debía “aprender haciendo”, lo que implicaba una actitud activa. La insistencia en ese principio contribuyó a que muchas escuelas adquirieran precisamente la denominación de “escuelas activas”*” (Alejandro Tiana Ferrer; Pág. 44).

Crucial importancia revistió para el impulso de la Escuela Nueva los *Congresos Internacionales de la Liga Internacional de Educación Nueva*, llevado a cabo el primero en Calais en el año 1921; en el que se fijaron los principios y fines de la llamada Educación Nueva.¹² Las metas y aspiraciones

¹² De este congreso y otros que se sucedieron, se dice lo siguiente: el I congreso fundador del 6 de Agosto de 1921, contó con la asistencia de los grandes nombres de la Educación Nueva, siendo entre ellos Adolphe Ferriere, John Dewey, Jean Piaget, María Montessori, y As Neill quien meses más tarde de finalizado el congreso fundaría, la famosa escuela de Summerhill. De este congreso Henri Wallon (en su obra *Para La Era Nueva* Número 10, de 1952), dirá más tarde: *“Este Congreso era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido en la primera guerra mundial. Había parecido mientras que para asegurar en el mundo un porvenir de paz, nada no podía ser más eficaz que de desarrollar en las jóvenes generaciones el respeto de la persona humana por una educación apropiada. Así podrían abrirse los sentimientos de solidaridad y de hermandad humana que están en los antípodas de la guerra y de la violencia”*.

Al de **Montreux** llevado al cabo entre el 2 -15 de Agosto de 1923, asistieron Adolphe Ferriere, Eduard Claparede, Émile Coué, y Roger Cousinet. A él asiste, por primera vez Célestin Freinet, del que sale a la vez de entusiasmado, sumamente preocupado con relación a la aplicación de la nueva propuesta en el proletariado. Luego se realizaron los congresos de **Heidelberg** y el de **Locarno**, en las siguientes fechas respectivamente: del 2 al 15 de Agosto de 1925, y del 3 al 15 de Agosto de 1927. La temática central del de la ciudad de Locarno lo fue *“Qué falta sentir-Por libertad de Educación”*. Posteriormente se dieron los de **Elseneur** en 1929 y el de **Niza** en 1932. El tema del de Niza era *« La educación en sus relaciones con la educación social »*. Estuvieron presentes, entre demás, Roger Cousinet, Paul Langevin, Robert Dottrens y Célestin Freinet. De él se dijo, según la apreciación de Freinet de que: *“el congreso fue dominado por el prestigio de María Montessori, que presentó la utilización de su material pedagógico”*. Freinet Presenta igualmente sus trabajos sobre la imprenta clase, comenzados desde 1922. Seguidamente se sucedieron los congresos de **Cheltenham** en 1936 y diez años después –a raíz de la segunda guerra mundial- el de **París** en 1946.

de este movimiento se, exponen en dos documentos oficiales: los siete principios de *La Liga Internacional De La Educación Nueva* y los treinta de *La Oficina internacional De Las Escuelas Nuevas*, ellos se exponen a continuación¹³:

El Idearlo de la Liga Internacional de la Educación Nueva aparece claramente expuesto en sus siete principios, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella. Helos aquí:

1' El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2° Debe respetar la Individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3' Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4' Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

5" La competencia o concurrencia egoístas debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6° La coeducación reclamada por (a Liga --coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común- excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración qua permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7' La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la

Trabajos. Además de estos congresos, la Liga internacional para la educación nueva publicaba los trabajos de los pedagogos del movimiento en la revista *Para la era nueva*. Esta revista aparecía en el origen en tres lenguas, la versión francophone siendo coordinada por Adolphe Ferrière, la versión anglophone - *The new Era* - por Beatrice Ensor y TIENE.S. Neill Y aquella alemán - *Das werdende Zeitalter* -por Elizabeth Rotten.

Desde 2003, los movimientos de educación nueva francophones intentan de crear una resurgence de esta organización bajo el nombre de **Vínculo internacional de la educación nueva** y organizan nuevamente congresos internacionales. Un primer congreso se ha realizado en **Namur** en 2003, el segundo en 2006 a **Marly-elRey**, región parisiense. El tercer encuentro se desarrolló en **Ciney** (Bélgica), del 17 en el 20 de julio de 2009.

¹³ Cita tomada del escrito titulado *Los Ideales De La Escuela Nueva*. Consultado [2010-11-20], disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003026.pdf>.

Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.



Antigua Escuela En Barcelona España Inscrita En La Metodología De La *Escuela Nueva* – *El Método Decroly*

Mayor interés todavía tiene los treinta principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, que para ser exactos hay que decir de Ferrière, quien es el responsable de las sucesivas formulaciones. Los vamos a reproducir íntegramente en su versión última, publicados en la revista Pour l'ère nouvelle, febrero de 1925, porque son un documento de excepcional interés y porque entre nosotros fue más conocida la primera versión de 1915 que Ferrière publicó en el prólogo a la obra de Faria de Vasconcelos, Una escuela nueva en Bélgica, vertida al castellano en 1920 y que Luzuriaga retomó y popularizó en el preámbulo de su obra Las Escuelas Nuevas de 1923.

CARACTERES DE LAS ESCUELAS NUEVAS

Organización

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.

- A) Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.**
- B) Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu. .**
- C) Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.**

2. La escuela nueva es un internado.

- A) Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.**
- B) La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.**
- C) Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por “familias” adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.**

3. La escuela nueva está situada en el campo.

- A) El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso**
- B) Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.**
- C) Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etcétera).**

4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.

- A) Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.**
- B) El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.**
- C) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.**

5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.

- A) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.**
- B) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.**
- C) Evitando los “rechazos” patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.**

Vida física

6. La escuela nueva organiza trabajos manuales.

A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.

B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.

7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a:

A) La carpintería que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.

B) El cultivo del campo: e) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden.

C) La crianza: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.

8. La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres.

A) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.

B) Desarrollo de los gustos individuales.

C) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.

3 La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural.

A) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.

B) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle

C) Se asocia a los juegos y deportes.

10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.

A) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.

B) Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.

C) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

Vida intelectual

11. La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón.

A) Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.

B) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación Integral.

C) Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los

libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.

12. La escuela nueva añade a la cultura general una especialización.

A) Cursos especiales periódicos. Elección libre pero obligación de elegir.

e) Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.

C) Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.

13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias.

A) Observaciones personales de la naturaleza.

B) Observación de las industrias y organizaciones sociales.

C) Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio -trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.

14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño.

A) Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.

B) Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.

C) Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.

15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.

A) Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.

B) Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos Inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.

C) Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

Organización de los estudios

16. La escuela nueva recurre at traba) o individual de los alumnos.

A) Búsqueda de documentos (en los hechos, los Libros, los diarios, los museos, etc.).

B) Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).

C) Elaboración individuales de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).

17. La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos.

- A) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.**
- B) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.**



Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb y Adolphe Ferrière, En Una De Las Conferencias De La Liga Por La Nueva Educación.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Adolphe_Ferri

C) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).

18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana

- A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.**
- B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración.**
- C) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.**

19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día.

- A) El interés sostenido no se favorece por ta división de los estudios.**

- B) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.**
C) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.

20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre.

- A) Sistema análogo al de los cursos universitarios.**
B) Horario individual de cada alumno.
C) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

Educación social

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar.

- A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.**
B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los "líderes" naturales de la pequeña república.

22. En la escuela nueva se procede a la elección de los Jefes.

- A) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alta valor educativo.**
B) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus Jefes, más que por los adultos.
C) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.

23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.

- A) Colaboración efectiva de cada uno en la marcha buena del todo**
B) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social
C) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes

24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas.

- A) Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.**
B) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos Libres y favorecen así el espíritu de Iniciativa.
C) No hay recompensas basadas en la competición. En los Juegos el único premio es el mérito de la victoria.

25. La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas.

- A) Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.**

B) Los castigos Intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanza el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal

C) Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

Educación artística y moral

26. La escuela nueva pone en juego la emulación.

A) La ayuda mutua mediante la Llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.

B) Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.

C) En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.

27. La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza.

A) El orden es la condición primera, el punto de partida.

B) los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.

C) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.

28. La escuela nueva cultiva la música colectiva.

A) Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.

B) Mediante la práctica cotidiana del canto en común.

C) Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.

29. La escuela nueva educa la conciencia moral.

A) Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tomados de la vida ficticia o real.

B) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.

C) Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.

30. La escuela nueva educa la razón práctica.

A) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.

B) Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.

C) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos

coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.

Ahora, la historiografía de la *Escuela Nueva* nos dice de que la emergencia de ella, se debió en gran medida gracias a los esfuerzos individuales o de grupos. Sin embargo, logró una gran difusión y dimensión internacional, de lo que Tiana Ferrer (Págs. 44 - 45) escribe:

En efecto, los promotores de estas escuelas viajaron para conocerse, difundieron sus ideas, sus planteamientos y sus experiencias por otros países, y establecieron relaciones más o menos estables entre ellos. De hecho, muchas escuelas se crearon por influencia o efecto de las visitas realizadas a otras instituciones o merced a la difusión de las experiencias llevadas a cabo en otros lugares. Algunas personas implicadas en estas escuelas desarrollaron una intensa actividad internacional, como es el caso de Decroly, Montessori¹⁴, Ferriere o Kilpatrick.

¹⁴ **María Montessori** (* 31 de agosto de 1870 - 6 de mayo de 1952) fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota católica, feminista y humanista italiana. **Vida.** Nació el 31 de agosto de 1870 en Chiaravalle, provincia de Ancona, Italia en el seno de una familia burguesa católica y falleció en Holanda en 1952, a los 81 años de edad. Su madre fue Renilde Stoppani. Su padre Alessandro Montessori era militar de profesión y muy estricto; en esa época, a lo más que aspiraba una mujer era a ser maestra, aunque en su familia se reconocía el derecho a cierta educación de la mujer. Estudió ingeniería a los 14 años, luego estudió biología y por último fue aceptada en la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma. A pesar de que su padre se opuso al principio, se graduó en 1896 como la primera mujer médica en Italia. Fue miembro de la Clínica Psiquiátrica Universitaria de Roma. Más tarde, estudió antropología y obtuvo un doctorado en filosofía, época en la que asistió a uno de los primeros cursos de psicología experimental. Es contemporánea de Freud y desarrolló su propia clasificación de enfermedades mentales.

María Montessori tenía una conciencia social importante. Cuando se unificaron las provincias italianas y se independizó Italia, hubo un deterioro en la situación económica del país. En ese momento, se interesa por las condiciones sociales, especialmente de las mujeres. Participa en dos congresos internacionales para mujeres: en Berlín en 1896 y en Inglaterra en 1900. Habla de las mujeres y de los niños, enfatiza las repercusiones que las condiciones de vida tienen sobre la sociedad. En 1898, en un congreso en Turín expuso la importancia de la educación y atención a niños con deficiencias mentales. Era el año del asesinato de la emperatriz de Austria Sissi y ella planteó la relación entre el abandono infantil y el desarrollo posterior de la delincuencia. Entre 1898 y 1900 trabajó con niños considerados mentalmente perturbados. Se dio cuenta de que estos niños tenían potencialidades que, aunque estaban disminuidas, podían ser desarrolladas y que eran dignos de una vida mejor sin representar una carga para la sociedad. Aquí decide dedicarse a los niños el resto de su vida.

Observó a los niños de una institución para niños "ineducables" jugando con las migajas de la comida, porque no había ningún objeto más en el cuarto. Vio que no se las comían, sino que las manipulaban y se dio cuenta de que lo que les hacía falta eran objetos para manipular, que el ser humano tiene necesidad de actividad, de realidad, de cultivar su inteligencia y personalidad. Montessori descubre los trabajos de dos médicos franceses Jean Itard (1774-1838) ("madre" de la nueva pedagogía, que establece la importancia de la observación en los niños y entiende que a los niños no se les puede imponer nada; creó ejercicios y materiales para ayudar al niño a desarrollar sus facultades; estudió al niño salvaje de Aveyron) y a Eduardo Séguin (1812- 1880) (buscaba las causas de las deficiencias mentales, desarrolló material especial partiendo de la intuición de que cualquier cosa que llega a la mente pasa por los sentidos, y éstos, con el uso adecuado de ciertos materiales, se pueden refinar y desarrollar para que el niño se ayude a sí mismo: autoeducación, autodesarrollo). Según creía que la

Con el paso de los años, el movimiento estableció diversas asociaciones e instituciones internacionales que reforzaron su dimensión global. Ya en 1899 se había creado el Bureau Internationale des Écoles Nouvelles, que sería la primera asociación internacional del movimiento, aun incipiente entonces. En 1912 se creó el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, en cuyo seno se establecería la Oficina Internacional de la Educación en 1925.

En 1920 se creó la Liga Internacional de Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización del movimiento.

A nivel de síntesis se puede afirmar que el término Escuela Nueva fue utilizado con distintas acepciones. Y específicamente con la intencionalidad de caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, que de manera laboriosa, propendían por lograr novedosos desarrollos pedagógicos; los que

deficiencia mental era un problema en la captación de la información de los sentidos por la mente. Demostró que el uso de estos materiales no era suficiente, sino que era necesaria la convicción de que el niño deficiente puede ser ayudado. Al morir Séguin, su labor quedó abandonada. Más tarde conoce los trabajos de Johann Pestalozzi (1746- 1827), un pedagogo suizo. Pestalozzi hacía énfasis en la preparación del maestro, que primero debe lograr un cambio en su persona y debe tener amor a su trabajo. También debe haber amor entre el niño y el maestro. Entre otros puntos, Montessori dice que la educación se basa en un triángulo: Ambiente; Amor; Niño-Ambiente.

El amor se refiere al respeto, la libertad con responsabilidad, con límites y estructura. Valorarlo, fe, confianza, paciencia. Conocer sus necesidades. Empatía. Dice el español Fernando Savater: *“amor es desapego”*.

Amor: habilidad de darle al niño la posibilidad de despertar su espíritu para después proporcionarle los medios que correspondan a este despertar. No es un método pedagógico, es el descubrimiento del hombre. Descubrió que es el niño quién puede formar al hombre con sus mejores o peores características. *“El niño necesita ser reconocido, respetado y ayudado. El niño es el padre del hombre.”* Descubrió cualidades que enaltecen al hombre en el niño, como carácter, fuerza moral y fuerza de la personalidad, presentes desde la primera infancia aunque deben ser desarrolladas. Se debe respetar el derecho del niño a protestar y opinar: ello conlleva las capacidades de observación, análisis y síntesis. Necesitamos facilitarles los medios para desarrollarlas. Utilizó en el hospital los materiales de Edouard Séguin, y basándose en estos elaboró sus propios materiales. Tenía dos ayudantes sin ninguna preparación docente, sin prejuicios ni ideas preconcebidas. Son estos dos años la base de sus conocimientos. Logró que los niños realizaran el examen estatal: obtuvieron resultados similares a los de los niños normales. Llegó a la conclusión de que el niño normal está subdesarrollado. Elaboró la Pedagogía científica: partiendo de la observación y del método científico, elaboraba sus materiales y su filosofía. Al mejorar la situación socioeconómica en Italia, se hicieron viviendas de interés social. Los niños de 3 a 6 años no iban a la escuela y los constructores se preocupaban de que destruyeran las instalaciones, por lo que el ministro de educación solicitó la ayuda de Maria Montessori para que tratara a estos niños. El 6 de enero de 1907 se inauguró la primera Casa de Niños en San Lorenzo, en Roma. Se empezó creando el área de vida práctica (higiene y modales) devolviéndole la dignidad al niño. Los niños se concentraban y repetían el ejercicio, los juguetes no les atraían, eran para ratos de ocio. Rechazaban los premios y los castigos, los niños obtenían la satisfacción de realizar solos su trabajo. Poco a poco los niños rebeldes se normalizaron, se volvieron amables, respetuosos, aprendían con interés y entusiasmo. Eran 60 niños. En vez de imponerles reglas arbitrarias y llenarles la cabeza de datos, les dejó libre su espíritu. Cuando a los 4 y 5 años aprendían a leer y escribir como un proceso natural, el mundo se conmocionó. Así, San Lorenzo dejó de ser un centro de control de niños y se convirtió en un centro de investigación donde se desarrollaba el niño con dignidad, libertad e independencia. Tenían la libertad de ser activos y la responsabilidad de saber cómo usarla.

se oponían la pedagogía tradicional en esos tiempos. Nutriéndose de los diversos encuentros internacionales en los que se socializaban por parte de sus más connotados gestores, sus fundamentos teóricos y metodologías utilizadas.

THE MONTESSORI DEVICES

WHAT THEY ARE AND HOW TO USE THEM IN THE SCHOOL AND HOME

DR. MARIA MONTESSORI, founder of the Montessori system, began her career in the medical profession. The only daughter of middle class parents, brilliant and ambitious, she was the first woman to obtain a medical degree from the University of Rome. Making a specialty of children's diseases, she became director of an institution for the feeble minded. It was in connection with this work that she first developed her system and became interested in its possibilities as applied to normal children. She resigned from the institution and became a student of philosophy in the University of Rome, specializing in child psychology and visiting primary schools. In January, 1907, she opened in Rome the first Casa dei Bambini, or "Children's Home." Her work almost immediately attracted wide attention.

In 1911 Switzerland established the Montessori system in its schools, and E. G. C. Holmes, the chief inspector of the elementary schools of England, as a result of personal investigation, said of Dr. Montessori:

She is great because she has discovered Froebel's master principle for herself, and in so doing has interpreted it anew In theory Froebel left much to the child's initiative in practice, comparatively little.

The Montessori system is part of the course of instruction in many leading normal schools in Canada and its importance is widely recognized by educational leaders in the United



© House of Children, Inc.
Dr. MARIA MONTESSORI
Here is "the only example of an educational system inaugurated by the feminine mind."

States where its adoption is being promoted under the auspices of the Montessori Educational Association of Washington, of which Mrs. Alexander Graham Bell is President and Dr. Claxton, U. S. Commissioner of Education, Miss Margaret Woodrow Wilson, John A. Breslow, Chairman of the Educational Fund Commission of Pittsburg, and William E. Davidson, Superintendent of Education of Pittsburg, members of the Board of Trustees.

THE SYSTEM
Teaching by the Montessori system begins with devices most directly related to the child's daily life—as those for teaching the lacing of shoes and the buttoning of dresses. Thus the occupations of home and school constantly renew, supplement and emphasize each other.

Teaching Through the Fingers
One of the first steps is to train the "feel" of letters made of sand paper and pasted upon cards. In these exercises movements are always from left to right, because of the preparation thus afforded for writing. Stress is laid upon the training of the finger tips because up to the age of six, children see imperfectly and because, up to this age, the brain is best educated through the fingers; hence, in part, their eagerness to help vision by feeling—an instinct which is either a nuisance or an education, in proportion as it is, or is not, applied under the guidance of an adult.



© House of Children, Inc.
CHILDREN USING COUNTING AND GEOMETRICAL DEVICES.
The child on the left is placing figure cards over the corresponding number of counting sticks; on the right is fitting geometric cards into corresponding holes. His eyes are closed and he decides which hole the cylinder will fit, solely by sense of touch.

Aspecto comentado por Filho (1964, Pág. 4), quien dice que el vocablo Escuela Nueva: "[...] no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social”.

De los pioneros de la Escuela Nueva citados en uno de los párrafos antecesores, veamos de algunos de ellos una semblanza de su vida y una reseña de sus aportes más significativos al campo de la Pedagogía y por ende a la educación.

CAPÍTULO V

OVIDE DECROLY y SU PROPUESTA PEDAGÓGICA: LOS “CENTROS DE INTERÉS”



Ovide Decroly Medico y Pedagogo Belga

“Reclamando una escuela para la vida y por la vida, Decroly, ese infatigable promotor de la educación” –dice B. Plancke- ha reconducido al niño a su medio natural y ha acercado la escuela la sociedad moderna

(O. Decroly / E. Monchamp, 2002)

Normalmente, en la actualidad cada que un experto en Pedagogía habla del medico y educador belga Ovide Decroly¹⁵ de inmediato se le relaciona con los llamados “Centros De Interés”.

Esclarecer, aunque parezca para algunos desprevenidos profanos de la Pedagogía e incluso expertos, una cuestión de poco interés académico, si Decroly fue el gestor de los llamados “Centros De Interés”; en realidad se constituye como un elemento de alto significado para poder comprender la emergencia y la evolución de la denominada “Escuela Nueva”.

El concepto de «centros de interés» se fue introduciendo en la cultura pedagógica europea en la década de los años diez, sin mencionarse jamás una autoría determinada, aunque generalmente se destacaba su origen norteamericano. Así, en el manual publicado por el Inspector francés Charrier, en 1918, se hablaba de «la práctica de los centros de interés, que actualmente son seguidos en un buen número de escuelas». Se definía este término como una «idea central» muy concreta, elegida por los maestros un poco arbitrariamente y relacionada o bien con la estación –la vendimia, la cosecha-, o con las circunstancias del momento –la guerra europea– o con los objetos de la escuela –el papel, el libro, o con un valor moral.

¹⁵ **Ovide Decroly** (23 de julio de 1871, Renaix (Ronse), Bélgica - 1932, Uccle) fue un pedagogo belga. Se educó en un medio abierto y con la influencia de una sensibilidad por la búsqueda científica gracias a su padre. Se diplomó en Medicina en la Facultad de Medicina de Bruselas en el año 1897 y viajó a Berlín y París, donde continuó estudios de neurología y psiquiatría. Cuando volvió a Bélgica se dedicó a la reeducación de niños con retraso mental. En el 1901 fundó en su propia casa en Bruselas el centro educativo *École d'Enseignement Spécial pour Enfants Irreguliers*. En el 1907 creó en Ixelles la institución *École de l'Ermitage*, la famosa «*École pour la vie par la vie*» (*Escuela para la vida mediante la vida*), donde aplicó los métodos y materiales anteriormente experimentados con niños que él llamaba "irregulares" esta vez con niños de "inteligencia normal". Esta escuela estuvo dedicada en un principio sólo al ciclo elemental, pero después se fue ampliando para constituirse también como escuela maternal, secundaria elemental y superior. Durante este periodo puso a punto sus teorías sobre la "globalización" y sobre los centros de interés. En el año 1920 fue nombrado profesor de psicología y de higiene educativa de la Universidad de Bruselas. En el año 1930 enfermó gravemente y dos años más tarde, el 12 de septiembre de 1932 falleció en la localidad de Brabant, Bruselas.

Principios de su obra. Introduce los “centros de interés” como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad con el objetivo de preparar a los niños para vivir en libertad. Se opuso a la disciplina rígida, apostando por crear un ambiente motivador con grupos homogéneos basados en la globalización, la observación de la naturaleza y la escuela activa. Decroly, al igual que Montessori, comenzó interesándose por los problemas de los débiles mentales. Aplicó el método científico a la investigación de los factores que puedan modificar de forma favorable, la evolución intelectual, afectiva y motriz de los niños que sometía a su observación. Los amargos recuerdos de su paso por la escuela primaria, dejaron una profunda huella en el ánimo de Decroly, lo que dio origen a que se interesará profundamente por la educación de la infancia de manera integral. Entre sus numerosas obras pedagógicas pueden citarse: - *Hechos de psicología individual y la psicología experimental* (1908); - *Función de globalización* (1923); - *Evolución de la afectividad* (1927); - *Desarrollo del lenguaje medida de la inteligencia en los niños* (1907); - *El tratamiento y educación de los niños deficientes* (1915); - *Libertad y educación* (1925); - *La practica de los test de inteligencia* (1928).

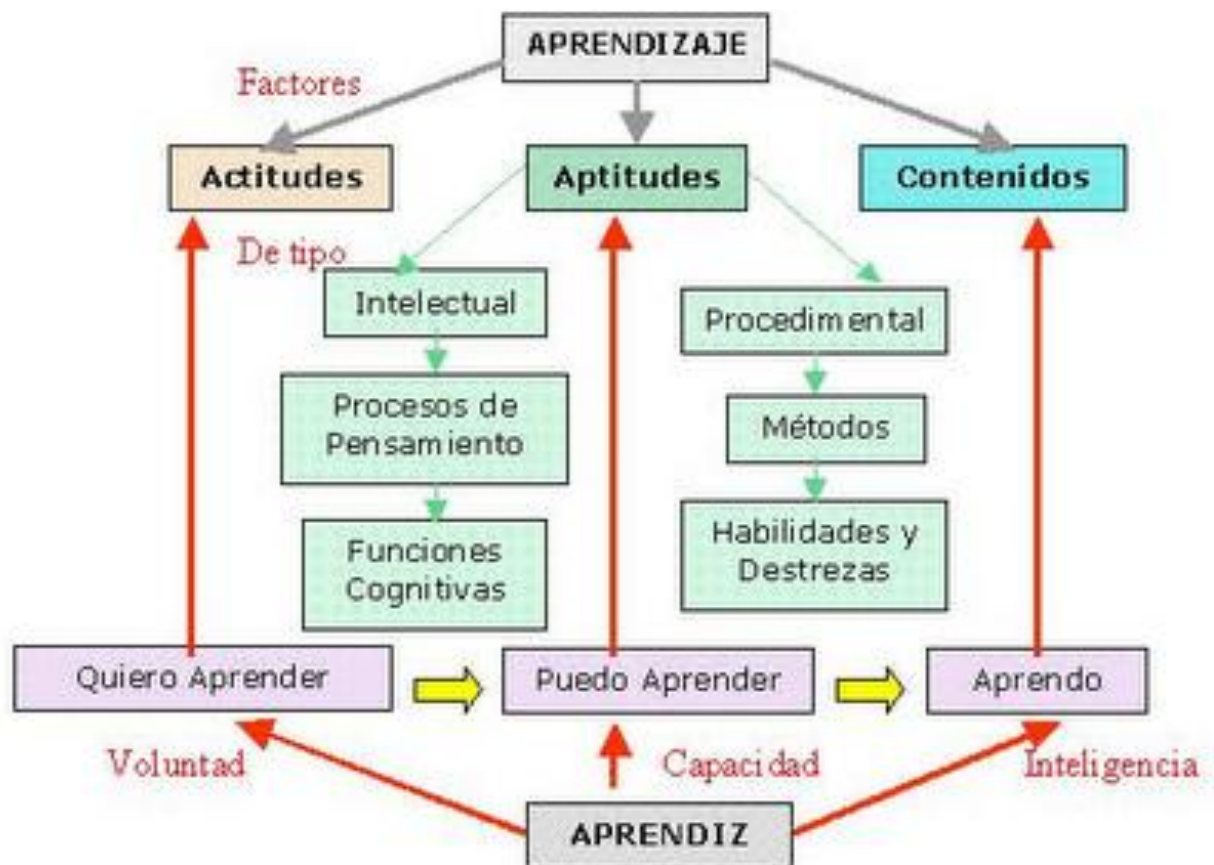
Alrededor de este tema giraba la enseñanza durante un día o una semana, agrupándose y relacionándose con él las lecciones y ejercicios escritos de todas las materias del currículum escolar. La aplicación de este método lograba romper con la tradicional segregación curricular y presentaba de forma novedosa la muy conocida idea de la concentración de asignaturas y de la asociación de ideas (Charrier, 1918, I, pp. 84-89 y 1932, pp. 57-58).

El propio Cousinet (1920, pp. 164-166) recordaba la existencia de diversos procedimientos para evitar la parcelación de materias, siendo el más conocido «el método americano de los centros de interés», cuya descripción copiaba del libro de Omer Buyse e ilustraba con algún ejemplo práctico. Que tal concepto en su forma inglesa, *centre of interest*, se introdujo más profundamente en la cultura pedagógica norteamericana en esos años nos lo demuestra que fue utilizado por Dewey en la nueva versión de su obra *School and Society*, publicada en 1915, sustituyendo al de *points of interest* que había empleado en la primera edición y que tenía mayores resonancias herbartianas (Van Gorp, 2005, p. 243).

Por tanto, Decroly no fue el inventor del término «centros de interés», que flotaba ya en el ambiente pedagógico mundial. Aunque debió comenzar a utilizarlo en su escuela en muy tempranas fechas, no aparece en sus escritos hasta 1921, año en el que, con el apoyo de algunos de sus colaboradores más cercanos, presentó ante el mundo su método en el escenario más válido para conseguir su acreditación como innovación, el I Congreso de la Liga Internacional de Educación Nueva, celebrado en Calais. Las conferencias pronunciadas en ese evento por él mismo y por Amelie Hamaïde; la publicación, junto con Gerard Boon, de la obra *Vers l'école rénovée* y de un artículo en la *Revista de Psicología*, todo ello en el mismo año y presentando la reforma curricular de su escuela experimental, le proporcionaron, no sólo la fama como pedagogo, que ya la tenía, sino también la gloria de apadrinar y denominar un método didáctico, el método Decroly, como había conseguido una década antes la Dra. Montessori. En esta tarea resultó definitiva la labor de sus seguidores, especialmente Amelie Hamaïde, Gérard Boon y Louis Dalhem, quienes, en los tres años siguientes, divulgaron también sus propias obras, en cuyos títulos se acuñó el concepto «método Decroly» (Hamaïde, 1969; Dalhem, 1923; Boon, 1924).

(Del Pozo Andrés; 2007, Págs. 146-147; Universidad De Alcalá)

A diferencia de muchos centros de educación en Europa creados bajo la orientación conceptual y metodológica de la Escuela Nueva, la escuela fundada por Decroly, en la actualidad existe.



Mapa Conceptual De La Teoría De Decroly
<http://wwweducacionunikino.blogspot.com/>

Siendo visitada constantemente por investigadores que buscan acercarse a la metodología y funcionamiento en ella: *“El centro, que acoge a más de 900 alumnos, desde los dos años y medio hasta los dieciocho y más de 50 profesores, está enclavado en un lugar privilegiado de la ciudad de Bruselas. Por un lado, junto al inmenso y maravilloso bosque de Soignes que permite la observación de la naturaleza, las estaciones, el trabajo forestal, los campos... Por otro, junto a un barrio popular que, poco a poco, se está convirtiendo en residencial por el éxodo hacia el sur de la burguesía francófona. En la época de la fundación esta zona constituía un paraje semirural, en el que sus moradores se dedicaban a la agricultura y a la artesanía. Aún hoy perviven algunos artesanos, hortelanos y pequeños ganaderos, así como el mercado de los lunes y una feria de ganado en septiembre... Este medio natural y social constituye un valioso recurso educativo que la escuela aprovecha.”* (F Dubreucq y M Fortuny, Revista De Pedagogía España).

En la perspectiva del slogan Una *“enseñanza de la vida y para la vida”*, y una educación para la democracia, el centro Decroly de Bruselas realiza su quehacer pedagógico, orientado, según los dos autores de la cita anterior (paginas 3 y 4), por el siguiente marco conceptual:

Función de globalización: Concepto psicológico que explica el procedimiento de la actividad mental y de toda la vida psíquica del adulto y especialmente del niño. Estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades. Significa que el conocimiento y la percepción son globales. El procedimiento mental actúa, en un primer estadio, como una percepción sincrética, confusa o indiferenciada de la realidad, para pasar después, en un segundo estadio, a un análisis de los componentes o partes; y concluir finalmente, en un tercer estadio, con una síntesis que reintegra las partes de forma articulada, como estructura. La función de globalización tiene claras consecuencias didácticas. Hay que aplicar en la enseñanza métodos acordes con la psicología y la forma de percepción del individuo.

Método global: Forma de enseñanza o de aprendizaje fundada en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implica. La globalización como procedimiento didáctico se aplica en dos sentidos: como programa o método de los centros de interés y como método de lectura y escritura.

Programa o método de los centros de interés: Organización de un programa escolar unitario, no fragmentado en asignaturas, basado en las propias necesidades e intereses de los alumnos. Proporciona una visión integral de lo estudiado. Gira en torno a dos grandes ideas-fuerza. La primera, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones (conocer cómo está constituido; cómo funcionan sus órganos, para qué sirven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades;...). La segunda, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive (familia, entorno, mundo,...) y que constituye el marco en el cual han de satisfacer sus necesidades. Para sistematizar el primer tipo de conocimientos se ofrece un programa articulado en necesidades de cuatro categorías: la de alimentarse para conservar y desarrollar la vida; la de proteger, la de defenderse y la de actuar y trabajar solidariamente.

Método de lectura ideo-visual: Dentro del contexto del método global-natural, en el aprendizaje de la lectoescritura se adopta el método ideo-visual (basado en las ideas y la visualización de las palabras) que parte de la frase y la palabra para llegar, por el análisis, a la distinción de la palabra, la sílaba y el fonema. Las frases que se trabajan en la lectura siempre salen de la observación directa, después de la asociación y siempre precedidas de un dibujo de observación. El método posee múltiples ventajas para el escolar, aparte de ser un método natural que se ajusta a su psicología, pues permite la vinculación de la lectura con la vida misma y posibilita la relación de la lectura y del lenguaje con su vida afectiva. También facilita una percepción visual más rápida y una mayor comprensión lectora.

Observación: Ejercicios que tienen como finalidad poner al niño en contacto directo con las cosas, los seres, los hechos, los sucesos... En la observación es fundamental el trabajo de los sentidos. Constituye el paso de todo método científico y, como tal, ayuda al alumno al conocimiento profundo y riguroso de los hechos o seres estudiados. Con la observación se estructura su pensamiento racional.

Asociación: Es un proceso de coordinación de ideas, de relacionar los conocimientos adquiridos en la observación, añadiendo materiales más abstractos: recuerdos, constataciones de otros comunicados por medio de la palabra, la imagen, el texto... para llegar a ideas más generales, complicadas o abstractas.

Expresión concreta: Expresión de los conocimientos de los niños o materialización de sus observaciones y creaciones personales. Se traduce, entre otros, en trabajos manuales, modelado, carpintería, impresión, cerámica, dibujo e incluso la música en los primeros niveles.

Expresión abstracta: Traducción del pensamiento con la ayuda de símbolos y códigos convencionales (letras, números, fórmulas, signos musicales,...) se identifica con el lenguaje escrito, la ortografía, la matemática o la música en los grados superiores.

Finalmente a manera de conclusión para este capítulo de este libro, en el que ya se ha dicho como *La Escuela Nueva*, ejerció una dura crítica hasta las pedagogías disciplinarias, a los métodos coactivos de enseñanza y a los programas inflexibles: es posible concebir como este movimiento pedagógico buscó la formación de un estudiante libre y autónomo, donde los saberes debían dirigirse en torno a sus intereses y necesidades.

Y desde este enfoque surge en Francia el método de la globalización de la enseñanza de Decroly, dirigido a agrupar los saberes a través de los centros de interés, según el desarrollo cognoscitivo del estudiante. Los experimentos de Decroly desvelan que el todo es más que la suma de las partes –al tenor del pensamiento sistémico, inscrito en la teoría general de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy (1937)¹⁶ -, en contraposición a la teoría asociacionista clásica¹⁷.

¹⁶ Estudiando a Capra en mi libro titulado "*Las Conexiones Ocultas*" de Fritjof Capra *Momento Cumbre De Su Programa De Investigación y La Socialización Del Paradigma Ecológico*, en www.eumed.net, sobre la aparición de dicha teoría escribo lo siguiente: "La TGS [Teoría General De Sistemas] y sus principales características "emergieron simultáneamente en diversas disciplinas durante la primera mitad del siglo, especialmente en los años veinte. El pensamiento sistémico fue encabezado por biólogos, quienes pusieron de relieve la visión de los organismos vivos como totalidades integradas. Posteriormente, se vio enriquecido por la psicología Gestalt y la nueva ciencia de la ecología, teniendo quizás su efecto más dramático en la física cuántica." Capra (2000)".

Karl Ludwig Von Bertalanffy (nacido el 19 de septiembre de 1901 en Viena, Austria y fallecido el 12 de junio de 1972 en Búfalo, Nueva York, Estados Unidos) fue un biólogo y filósofo austríaco, reconocido fundamentalmente por su teoría de sistemas. Estudió con tutores personales en su propia casa hasta sus 10 años. Ingresó en la Universidad de Innsbruck para estudiar historia del arte, filosofía y biología, finalizando su doctorado en 1926 con una tesis

Donde el individuo llega al conocimiento porque percibe, piensa y se comporta con sentido de la totalidad o globalidad de los acontecimientos, ideas, objetos, de la realidad. Erigiéndose este principio como el fundamento central de la Escuela Nueva, que va a contrarrestar la característica fragmentaria y disciplinaria de la educación tradicional. He aquí, a partir de la *Escuela Nueva*,

doctoral sobre psicofísica y Gustav Fechner. En 1937 fue a vivir a Estados Unidos gracias a la obtención de una beca de la Fundación Rockefeller, donde permaneció dos años en la Universidad de Chicago, tras los cuales vuelve a Europa por no querer aceptar declararse víctima del nazismo[cita requerida]. En 1939 trabajó como profesor en la Universidad de Viena, donde permaneció hasta 1948. Al año siguiente emigra a Canadá para continuar sus investigaciones en la Universidad de Ottawa hasta 1954. Después se traslada a Los Ángeles para trabajar en el Mount Sinai Hospital desde 1955 hasta 1958. Impartió clases de biología teórica en la Universidad de Alberta en Edmonton, Canadá, de 1961 a 1969. Desde esa fecha y hasta su fallecimiento trabajó como profesor en el Centro de biología Teórica de la Universidad Estatal de Nueva York en Búfalo.

Teoría General de Sistemas. Fue, en Origen una concepción sistemática y totalizadora de la biología (denominada "organicista"), bajo la que se conceptualizaba al organismo como un sistema abierto, en constante intercambio con otros sistemas circundantes por medio de complejas interacciones. Esta concepción dentro de una Teoría General de la Biología fue la base para su *Teoría General de los Sistemas*. Bertalanffy leyó un primer esbozo de su teoría en un seminario de Charles Morris en la Universidad de Chicago en 1937, para desarrollarla progresivamente en distintas conferencias dictadas en Viena. La publicación sistemática de sus ideas se tuvo que posponer a causa del final de la Segunda Guerra Mundial, pero acabó cristalizando con la publicación, en 1969 de su libro titulado, precisamente Teoría General de Sistemas. Von Bertalanffy utilizó los principios allí expuestos para explorar y explicar temas científicos y filosóficos, incluyendo una concepción humanista de la naturaleza humana, opuesta a la concepción mecanicista y robótica.

Luego en términos generales el **Pensamiento Sistémico** es, siguiendo a Peter Senger en su obra *La Quinta Disciplina*: "[...] la actividad realizada por la mente con el fin de comprender el funcionamiento de un sistema y resolver el problema que presenten sus propiedades emergentes. El pensamiento sistémico es un marco conceptual que se ha desarrollado en los últimos setenta años, para que los patrones totales resulten más claros y permitan modificarlos".

¹⁷ Hipótesis o teoría psicológica sostenida principalmente por algunos pensadores ingleses, especialmente empiristas, que trataban de explicar todos los fenómenos psíquicos por la asociación de ideas. La teoría asociacionista parte de que relacionamos ciertas cosas en la memoria, en el pensamiento y en toda la vida mental, simplemente porque en nuestra experiencia original de las mismas se presentan vinculadas; y puesto que nuestros primeros encuentros con las cosas tienen lugar a través de los sentidos, los asociacionistas sostienen que toda la complejidad de la vida mental puede reducirse a las impresiones sensoriales, es decir, a los componentes elementales de la conciencia en su vinculación con la experiencia.

El defecto fundamental de las teorías psicológicas asociacionistas está precisamente en esto, en no captar las diferencias a veces fundamentales entre diversos hechos psicológicos, reduciendo todos prácticamente a simples asociaciones de sensaciones. El empirismo asociacionista desconoce o explica mal, por ej., la diferente naturaleza de las ideas o conceptos del entendimiento respecto a las sensaciones o percepciones de los sentidos, y por tanto la diferencia esencial entre conocimiento sensitivo e intelectual; no interpreta bien la relación entre los datos sensibles e imágenes, que adquieren los sentidos, y las ideas o conocimientos que adquiere la inteligencia o entendimiento. Las ideas vendrían a ser simples impresiones o imágenes sensibles transformadas o asociadas; algunos intentaron explicaciones parecidas con los sentimientos y hasta con los actos de la voluntad... Este sensismo, en cuanto trata de establecer cierta analogía entre los «elementos psíquicos» más simples y los átomos que se combinan en los cuerpos, fue llamado también «atomismo psicológico». Sin embargo, los asociacionistas contribuyeron a fijar la atención en puntos de las relaciones entre los diversos sentidos, y a estudiar algunos fenómenos de asociación psicológica.

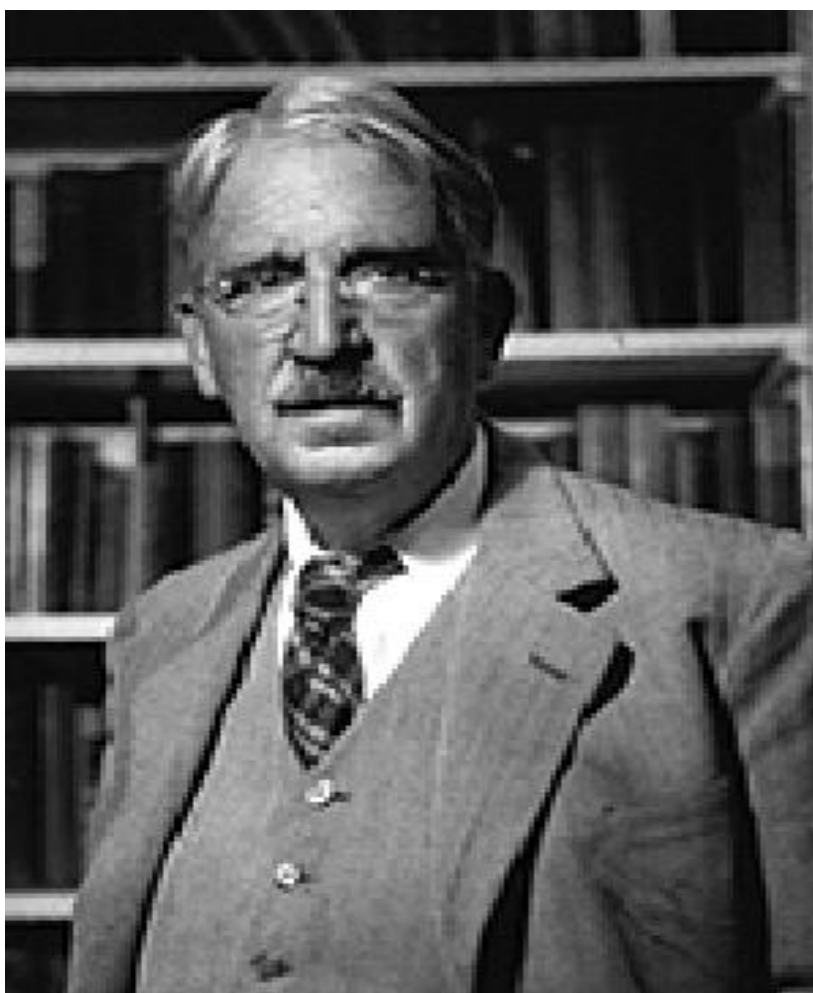
una gran evolución desde la educación, en trascender el añejo y anquilosado *Paradigma Cartesiano*¹⁸.



¹⁸ "La visión medieval del mundo, sustentada en el pensamiento aristotélico y la filosofía escolástica, cambió profundamente. Se erigió la concepción de la máquina como metáfora predominante en contraposición a la de un cosmos orgánico y espiritual, esto gracias a descubrimientos en física, astronomía y matemáticas. Evento en el transcurrir histórico de la ciencia conocido como la revolución científica, y asociados a nombres como Copérnico, Galileo, Descartes y Newton. Galileo Galilei excluye la contemplación cualitativa en la ciencia, priorizando la medición cuantitativa. René Descartes creó el método de pensamiento analítico desglosando los fenómenos de las partes al todo, dividiendo la explicación y comprensión de la naturaleza en dos reinos no complementarios: la mente y la materia. Los marcos teóricos gestados por Galileo y Descartes, en el que el mundo se asume como una máquina con funcionamiento perfecto, logra su máxima realización con la mecánica Newtoniana. Como podemos ver es una total negación al mundo sensible y emocional en el que la vista, el sonido, el gusto, el tacto, el olor, los valores, las cualidades, el alma, la conciencia y el espíritu, en síntesis, la experiencia es marginada del mundo científico." En: López Noreña (2010).

CAPÍTULO VI

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY Y LA *ESCUELA NUEVA*



*El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo,
sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se
sostiene y se desenvuelve.*

John Dewey

Sin duda, para llegar a conocer el pensamiento pedagógico de John Dewey¹⁹ y sus aportes a la llamada Educación Progresiva y fundamentada en

¹⁹ **John Dewey** (Burlington (Vermont), 20 de octubre de 1859 – Nueva York, 1 de junio de 1952) fue un filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense. Junto con Charles Sanders Peirce y William James, a Dewey se le conoce por ser uno de los fundadores de la filosofía del *pragmatismo*. Asimismo, fue, durante la primera mitad del siglo XX, la figura más representativa de la pedagogía progresista en EE.UU. Aunque se le conoce mejor por sus escritos sobre educación, Dewey también escribió influyentes tratados sobre arte, la lógica, ética y la democracia, en donde su postura se basaba en que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil. En este sentido, abogaba por una opinión pública plenamente informada mediante la comunicación efectiva entre ciudadanos, expertos y políticos, con éstos últimos siendo plenamente responsables ante la ciudadanía por las políticas adoptadas.

En 1882 se trasladó a Baltimore y se matriculó en la Universidad Johns Hopkins. Le influyó especialmente el ambiente hegeliano de la universidad. La huella de Hegel se refleja en tres rasgos que le influyeron poderosamente: el gusto por la esquematización lógica, el interés por las cuestiones sociales y psicológicas, y la atribución de una raíz común a lo objetivo y a lo subjetivo, al hombre y a la naturaleza. En 1884 obtuvo el doctorado por una tesis sobre Kant. Se casó con una antigua alumna llamada Alice Chipman, la cual contribuyó más que nadie a interesar a Dewey en los temas educativos y colaboró estrechamente con él. En 1884 se trasladó a la Universidad de Chicago, allí fraguó su definitivo interés por la educación. En el año 1904 dimitió como director de la escuela y renunció a su puesto como profesor. Su último destino como docente sería la Universidad de Columbia. Con 87 años se casó por segunda vez y adoptó a dos niños. El padre de la psicología progresista murió el 1 de junio de 1952 con 92 años de edad. Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la Liga para una acción política independiente, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios. Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones.

Contexto histórico, filosófico y pedagógico y la *Pedagogía Progresista*. Desde el punto de vista sociohistórico hay que tener en cuenta el peculiar momento que vivieron los Estados Unidos, cabe destacar: Movilidad de las fronteras estadounidenses y la colonización de nuevos territorios; Ductilidad y permeabilidad de la organización social; Estratificación social flexible; Relativización de los principios y prácticas de la herencia histórica; Forma de vida democrática; En definitiva, un clima social abierto. En el ámbito filosófico, hemos de situar a Dewey dentro del *pragmatismo*.

Propuestas teóricas. Desde el punto de vista epistemológico, Dewey considera que los conceptos en los que se formularon las creencias son construcciones humanas provisionales. Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento. El concepto principal relacionado con la teoría del conocimiento es "experiencia". Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona. Lo que él propone es la reconstrucción de las prácticas morales y sociales, y también de las creencias. Mantiene una posición crítica respecto a la sociedad industrial, y una distancia enorme respecto del marxismo. La educación progresiva debemos contraponerla a la concepción educativa tradicional. Dewey rechaza un conjunto de doctrinas pedagógicas de variado signo: la educación como preparación; la educación como desenvolvimiento; la educación como adiestramiento de la facultad; la educación como formación. La escuela, para Dewey, se concibe como reconstrucción del orden social, el educador es un guía y orientador de los alumnos. De todo esto surge el famoso Método del problema.

Aportes metodológicos. Pretendía formular sobre bases nuevas una propuesta pedagógica en oposición a la escuela tradicional y antigua. Pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradición no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Sin embargo, no existe un método Dewey para ser aplicado. Cuando él habla del método, lo hace a nivel abstracto, él piensa que no existen métodos "*cerrados y envasados*". Dewey estima que la praxis educativa implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto

la pedagogía de la acción en los Estados Unidos, se es necesario primero ahondar su pensamiento filosófico y en especial en lo concerniente al *Pragmatismo*²⁰; siendo reconocido como uno de los fundadores de este movimiento; logrando llegar a una muy propia filosofía de la educación.

El filósofo, psicólogo –uno de los más connotados representantes de *Funcionalismo* norteamericano- y pedagogo norteamericano John Dewey debatió la idea de que el problema del conocimiento se centrara casi siempre en la perspectiva Teórica. En este sentido, argumentó que la experiencia es una interacción entre un ser humano y su entorno.

supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción. Dewey distingue entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente dirigida por fines, en cambio, el método individual se refiere a la actuación singular de educador y educando. La propuesta metodológica de Dewey consta de 5 fases: 1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño; 2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; 3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; 4. Formulación de la hipótesis de solución; 5. Comprobación de la hipótesis por la acción. Dewey mostró un sentido práctico para planificar y desarrollar un currículum integrado de las ocupaciones (actividades funciones ligadas al medio del niño), incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos. *"Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones; el aprendizaje es un resultado natural."*

²⁰ **El Pragmatismo** es una escuela filosófica nacida en los Estados Unidos a finales del siglo XIX por Charles Sanders Peirce y William James. Se caracteriza por la insistencia en las consecuencias como manera de caracterizar la verdad o significado de las cosas. El pragmatismo se opone a la visión de que los conceptos humanos y el intelecto representan el significado real de las cosas, y por lo tanto se contraponen a las escuelas filosóficas del formalismo y el racionalismo. También el pragmatismo sostiene que sólo en el debate entre organismos dotados de inteligencia y con el ambiente que los rodea es donde las teorías y datos adquieren su significado. Rechaza la existencia de verdades absolutas, o lo que es lo mismo, significados invariables; las ideas son provisionales y están sujetas al cambio a la luz de la investigación futura.

El pragmatismo, como corriente filosófica, se divide e interpreta de muchas formas, lo que ha dado lugar a ideas opuestas entre sí que dicen pertenecer a la idea original de lo que es el pragmatismo. Un ejemplo de esto es la noción de practicidad: determinados pragmatismos se oponen a la practicidad y otros interpretan que la practicidad deriva del pragmatismo. Esta división surge de las nociones elementales del término pragmatismo y su utilización. Básicamente se puede decir que, ya que el pragmatismo se basa en establecer un significado a las cosas a través de las consecuencias, se basa en juicios a posterioridad y evita todo prejuicio. Lo que se considere práctico o no depende del considerar la relación entre utilidad y practicidad. Una mala comprensión del pragmatismo da lugar a generar prejuicios cuando es todo lo contrario. En política se suele hablar de pragmatismo cuando en verdad el pragmatismo político se basa en prejuicios y apenas observa las consecuencias que no encajen con los prejuicios de base, que es muchas veces lo opuesto al sentido original del pragmatismo filosófico.

La palabra pragmatismo (pragmatism) proviene del vocablo griego pragma que significa acción. Para los pragmatistas la verdad y la bondad deben ser medidas de acuerdo con el éxito que tengan en la práctica. En otras palabras, el pragmatismo se basa en la utilidad, siendo la utilidad la base de todo significado.

Dewey nunca escribió una historia de la filosofía; sin embargo, examinó los problemas filosóficos desde un ángulo histórico. Esto no quiere decir que los problemas filosóficos sean resueltos o reducidos a su concepción histórica, sino que ellos pueden verse bajo la luz de una perspectiva evolutiva similar a una historia natural. De esta manera, se concibe el conocimiento como parte de una unidad orgánica donde las experiencias pasadas y las perspectivas futuras se modifican a través de la acción continua en un entorno determinado, similar al desarrollo y evolución de las especies naturales. De aquí que se caracterice su postura como “naturalista”.

El núcleo o la clave de esta perspectiva se encuentra en su temprana noción de “experiencia” (ella misma se vuelve a veces casi un sinónimo de evolución y en sus obras finales de “cultura”), experiencia de y en la naturaleza, por lo cual un organismo altamente especializado como el nuestro (los seres humanos en tanto parte de esa misma naturaleza) interactúa con el medio apropiándose de los rasgos de la naturaleza.

Experiencia es experiencia de la naturaleza, los rasgos de la naturaleza son incorporados mediante la interacción de los agentes humanos en un entorno que les permite establecer relaciones estables y principios de conexión, no como rasgos de lo “experimentado” en sentido fenoménico o psicológico, sino como “transformación controlada de una situación indeterminada en otra que es determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado”

(Teliz Ronald; 2007)

El desarrollo del pensamiento filosófico de Dewey se instala inicialmente en la corriente pragmatista de William James²¹, para luego

²¹ **William James** (n. 11 de enero de 1842, en Nueva York, Estados Unidos - 26 de agosto de 1910, en New Hampshire, Estados Unidos) fue un filósofo estadounidense con una larga y brillante carrera en la Universidad Harvard, donde fue profesor de psicología. Fue hermano mayor del famoso escritor Henry James.

Biografía y obra. Representó un influyente papel en la difusión del pragmatismo. Por otra parte, su pensamiento se relaciona con una doctrina que él mismo llamó empirismo radical. Produjo por un lado *Principios de psicología* (1890), obra monumental de psicología científica, y por otro lado *Las variedades de la experiencia religiosa* (1902), por la que se le considera como el fundador de la "Psicología de la religión", culminación de una trayectoria vital apasionante. Entusiasta investigador de los procesos subliminales de la conciencia y de los fenómenos paranormales, escandalizó al mundo científico de su tiempo cuando defendió el ejercicio libre de los healers (curanderos o sanadores mentales) y de terapias como la mind-cure.

En 1904 publicó *¿Existe la conciencia?* Donde pretendía demostrar que el dualismo tradicional entre sujeto y objeto era una barrera para una sólida concepción de la epistemología y había que abandonar la autoconsciencia como una entidad opuesta al mundo material. En 1907 publica *Pragmatismo: un nuevo nombre para algunos antiguos modos de pensar*, en donde expresa que el pragmatismo es un método para apaciguar las disputas metafísicas que de otro modo serían interminables. ¿Es el mundo uno o múltiple? ¿Libre o determinado? ¿Material o espiritual? El método pragmático, dice, en tales casos trata de interpretar cada noción, trazando sus respectivas consecuencias prácticas. ¿Qué diferencia de orden práctico supondría para cualquiera que fuera cierta tal noción en vez de su contraria? Si no puede trazarse cualquier diferencia práctica, entonces las alternativas significan prácticamente la

incursionar en el neoidealismo Hegeliano, y el evolucionismo Darwiniano; para finalmente alejarse de la segunda corriente mencionada, y ubicarse definitivamente en las dos restantes.



John Dewey

<http://punya.educ.msu.edu/images/david-dewey.jpg>

Su filosofía no sería comprendida, si el ejercicio de aprehensión de ella se desligara de su teoría educacional. En este sentido, como el dice “[...] *la filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consecuencia de si mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor de la experiencia*”

misma cosa y toda disputa es vana. James tiene cuidado de definir el pragmatismo como método. Por tanto, su libro no conduce a ningún resultado concreto sino que es un modo de enfrentarse al mundo.

Toda su trayectoria vital se ve marcada por una depresión que sufre en su juventud y de la que sale, literalmente, *"obligándome a vivir"*. Así, centra el resto de su existencia en una dicotomía de la que le es difícil escapar, dado que por un lado, sus intentos de convertir la psicología en una ciencia natural le lleva a un incipiente determinismo, pero su idea del libre albedrío y del voluntarismo de la conciencia, idea ésta rebatida posteriormente por su discípulo Hugo Münsterberg, le hacen al mismo tiempo partícipe de la idea de que cualquier acto de la conciencia transformable en una conducta vitalista, de acuerdo con los principios darwinistas predominantes en la época, es válida en tanto en cuanto conduce hacia la supervivencia.

Además de los libros mencionados en esta cita, en la bibliografía, al final del libro se relacionan sus obras y algunos trabajos sobre este investigador. Las que pueden ser consultadas por el lector para una mayor ilustración.

(Dewey; 1971). Para luego complementar en la misma obra que “La filosofía puede, incluso, definirse como La Teoría De La Educación”.

De la evolución del pensamiento filosófico y educacional Deweyano, como también de sus actividades laborales y su participación en algunos grupos sociales, veamos la siguiente semblanza:

Luego de doctorarse en 1884 comienza de instructor de filosofía y profesor asistente en la universidad de Michigan, donde estaría 10 años, salvo en 1888 en que da clases en la universidad de Minnesota. En Michigan escribe sus dos primeros libros, psicología (1887) y ensayo de Leibniz, nuevos referentes a la comprensión del ser humano (1888), muy ligados al idealismo hegeliano. En Michigan se vuelve activista en la asociación cristiana de estudiantes y se hace miembro de la primera iglesia congregacional donde daba clases sobre la biblia, mas sus intereses en los asuntos sociales, políticos y económicos crecen mientras luchaba con sus clases de unidad y religión.

En 1894 va para la recién fundada universidad de Chicago, institución que lo llama para dirigir el departamento de psicología, filosofía y educación, y además, para que enseñara pedagogía. Funda aquí una escuela - laboratorio, en 1896, con la colaboración de su esposa; hoy conocido como la escuela Dewey, esta institución aunaba la teoría pedagógica a la práctica educativa, y a su vez desarrolla una teoría empírica del conocimiento que se convertiría en el pragmatismo. Esto se resume en una serie de cuatro ensayos, en conjunto con colegas y alumnos denominado teoría lógica, en 1903. el laboratorio constituye un marco propicio para la aplicación directa de sus ideas que se convertirían en un método pedagógico, y donde las teorías y prácticas eran desarrolladas, probadas, refinadas, y vueltas a tratar, pues la experimentación se había convertido en muy probadas, refinadas, y vueltas a tratar, pues la experimentación se había convertido en muy importante en la medida en que su filosofía maduraba algunos de sus trabajos educacionales mas influyentes emergieron de ese laboratorio, como Mi credo pedagógico (1897), escuela y Sociedad (1900) y el Niño y el Currículo, en 1902, obras que no solo delinear sus principios práctico - pedagógicos sino también sus psicológicos y filosóficos. Pero por desacuerdos con la administración de la universidad sobre el manejo del laboratorio, le conducen a renunciar en 1904, y marcha a la universidad de Columbia, donde ha de permanecer el resto de su vida profesional, y donde se crea una gran atmosfera intelectual con universidades, y de donde datan sus obras mas influyentes, convirtiéndose en el filosofo de la democracia y el cambio social, así como en el representante u propagador de la investigación científica y psicológica de la educación.

En la primera década en Columbia escribe gran cantidad de artículos en la teoría del conocimiento y la metafísica, muchos de los cuales fueron publicados en dos importantes libros: la influencia de Darwin en la filosofía y otros ensayos (1910) y ensayos en lógica experimental (1916. su interés en la teoría educativa también continua durante esos años y conduce a la publicación de cómo pensamos

(1910), sobre su teoría del conocimiento en la educación, y democracia y educación, en 1916, quizás su trabajo mas importante. Durante sus años en Columbia su reputación crece solamente como filósofo principal y teórico educativo, sino también como figura publica, y por su implicación política en variedad de causas, tales como sufragio de las mujeres y la sindicalización de profesores. Muchos de sus escritos más significativos durante estos años cristalizan en obras como la reconstrucción de la filosofía, en 1920, Naturaleza humana y conducta (1922), Experiencia y Naturaleza, de 1925, El pueblo y sus problemas, de 1927, y La Búsqueda de la certitud (1929).

El Teachers College de Columbia se convierte en un imán para todos los educadores del mundo, y la afiliación de Dewey con la institución contribuyo a su continuo interés en los asuntos educativos y le ayudaron a la diseminación de sus teorías. Así, su obra Democracia y Educación de 1916, se convierte rápidamente en un clásico en la filosofía de la educación. De 1919 a 1921 imparte conferencias en Japón y China, particularmente en esta es impactante, tanto que sobrevivió a la etapa maoísta, y aun hoy día sus teorías educativas ejercen influencia allí. Es por esa época cuando realiza diversos viajes al extranjero, a Europa, al extremo Oriente, a Rusia y a México, en 1926.

Ya esbozados los anteriores elementos de la filosofía y la educación en Dewey, centrémonos en o que a lo pedagógico de este autor concierne. Pues bien, la premisa de más peso en la que Dewey fundamenta su posterior pensamiento filosófico sobre el proceso educativo lo fue el concepto de educación; definiéndola técnicamente como “[...] *aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir curso de la experiencia subsiguiente*”

Definición de la educación del pedagogo norteamericano en la que resaltan los conceptos de la experiencia, la reconstrucción, la reorganización y la capacitación para continuar en el ejercicio de la experimentación. Educación, que desde este enfoque es concebida por él en la perspectiva multidisciplinar, y siendo entre otras la neurobiológica, la psicológica, la moral y la social (P. Feroso; 1976).

Postura teórica de Dewey manifiesta en su obra *Mi Credo Pedagógico* publicada en 1897. Concebido por los estudiosos del pensamiento de Dewey como un verdadero manifiesto filosófico de él sobre la educación. En el que expresa que el primer principio educativo, no es más que el interés de la investigación de la escuela como institución social acorde con la vida real, y el progreso social como un derivado de la acción de la escuela, concebido como efecto de la educación formal e institucionalizada.²²

²² En lo concerniente a esta temática en Dewey, véase el ensayo de Rosa María Torres Hernández (2003), quien en un estudio sobre el trabajo investigativo de Hook Sidney en torno a Dewey -uno de los más aventajados alumnos del pedagogo estadounidense-, en donde la autora escribe acerca de esta temática el haber sido la intención de Dewey la de: “[...] *desarrollar una filosofía social que estuviera relacionada directamente con los problemas de*



<http://3.bp.blogspot.com/>

Dewey también fue pionero, como ya se dijo en párrafos anteriores, de la psicología funcional y el máximo representante del movimiento progresivo de la educación en Norteamérica durante las cinco primeras décadas del siglo XX. Ellen Key²³, fue la gestora de la primera expresión de este movimiento, el que

todos los días. De hecho Dewey promueve de la inteligencia social organizada frente a los problemas sociales que son conflictos de intereses. Dewey creía en la sociedad democrática que permitiera la oportunidad de consulta, la participación activa y a aceptación voluntaria de pruebas y controles. El principio Deweyano de trabajo experimental en el campo de las relaciones sociales confía en que toda política social es una hipótesis que deberá ser sometida a prueba por medio del proceso deliberativo de la sociedad.

La filosofía social de Dewey es una filosofía de la educación, afirma Hook. La educación es la transmisión cultural; no sólo refleja el orden social en el cual surgió sino que sirve para criticarlo y orientarlo, debe alentar la pasión por la libertad mediante las artes de la inteligencia y la imaginación”.

²³ **Ellen Karolina Sofia Key** (Sundsholm, 11 de diciembre de 1849 – Estocolmo, 25 de abril de 1926) fue una escritora y feminista sueca con mucha experiencia en los campos de la vida familiar, ética y educación. Nacida en la mansión de su familia, en Sundsholm, Suecia, ella estuvo tempranamente abogada por el sufragio femenino, y de un enfoque centralizado de los niños. Key mantuvo esa maternidad crucial para la sociedad y para el gobierno, que se trataba de que los esposos debían brindar apoyo a las madres y a sus niños.

Estas ideas fueron el germen del apoyo del Estado a los niños, que posteriormente influirían en la legislación social de muchos países. Entre sus trabajos más conocidos figuran: *El Siglo de los Niños* (1900); *Amor y Matrimonio* (1911); *El Movimiento Feminista* (1912); *La Generación Joven* (1914); *Guerra, Paz, y el Futuro* (1916).

se erigió en un nuevo naturalismo de radicales posiciones y pretensiones conocido como Pedagogía Revolucionaria.



Ellen Key

Primeros trabajos. Ellen Key comenzó su carrera como escritora a mediados de la década de 1870, con ensayos literarios. Ella empezó con el panfleto *En Libertad de Expresión y Publicación* (1889). Su nombre y sus libros comenzaron el tópico de animadas discusiones. Sus siguientes trabajos se enfocaron en su punto de vista sobre la educación, la libertad personal, y el desarrollo independiente del ser individual. Estos trabajos incluyen: *Individualismo y Socialismo* (1896); *Imágenes del Pensamiento* (1898); *Seres Humanos* (1899); *Las Líneas de la Vida* (1903 – 1906); *Neutralidad de las Almas* (1916); En la educación, su trabajo más temprano fue *Maestros para los Infantes en el Hogar y en la Escuela en Tidskrift för hemmet* (1876). Su primer ensayo amplio sobre lectura, *Libros contra Cuadernos*, fue publicado en el diario *Verdandi* (1884). Más tarde, en el mismo diario, ella publicó otros artículos. Entre ellos se destacan: *Una Declaración en Coeducación* (1888); *Asesinando el Alma en las Escuelas* (1891); *Educación* (1897); *Belleza para Todos* (1899). En 1906 llegó *Educación Popular con Especial Consideración por el Desarrollo del Sentido Estético*. En sus últimos libros Key manifiesta su punto de vista sobre la estética como la belleza del arte, desde el aspecto de la elevación de la humanidad.

Vida Personal. Ellen Key creció en una atmósfera de liberalismo, en gran parte por la condición de político de su padre, que llegó a obtener un escaño en el Riksdag (Parlamento sueco) en 1868, por lo que la familia se trasladó a Estocolmo. Por la década de 1870 sus creencias políticas eran radicalmente liberales. Ella fue de mente republicana, con la idea de la retención de la libertad que cobró vasta importancia para ella. Estando avanzada la década de 1880, su pensamiento se hizo más radical aún, afectando en un principio sus creencias religiosas y más tarde su visión de la sociedad en general. Esto fue el resultado de una extensiva lectura. En las postrimerías de la década de 1880 y particularmente en la de 1890, ella comenzó a leer literatura socialista y se volvió cada vez más al socialismo, abandonando sus ideas liberales. Desde 1879 ella estudió a Charles Darwin, Herbert Spencer y a Thomas Henry Huxley. En el otoño de ese año conoció a Huxley y a Ernst Heinrich Haeckel, el filósofo y biólogo alemán, en Londres. El principio de la evolución, que Ellen Key había comenzado a aceptar, fue una gran influencia en sus puntos de vista sobre la educación.

Trabajó como profesora hasta 1900, cuando debido a la importancia que adoptaron sus ideas, comenzó a brindar seminarios en Suecia y en otros países. Una de sus numerosas citas: “*Al lado de la lucha de clases, la cultura de la guerra debe cesar y hacer por los jóvenes y entre los jóvenes sobre quienes descansa la responsabilidad de hacer una nueva sociedad mejor para todos de lo que la antigua pudo haber sido*”.

A la par del movimiento de Ellen Key, se gesta el de las escuelas, el que años más tarde de manera vigorosa se convertiría en una fuerte corriente denominada como la *Pedagogía en Acción*. De la que Dewey y Keschenteiner son sus grandes exponentes teóricos, y la que se constituye en una de las expresiones de la Escuela Nueva. En este marco se inscribe el pensamiento pedagógico de Dewey como figura prominente para la pedagogía de Norteamérica y el mundo. Instaurando una pedagogía de tipo pragmática, sustentada en los teóricos del *Pragmatismo* James y Pierce.

Finalmente a manera de cierre de este apartado del libro dedicado al pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, me centraré en una de las críticas realizadas a la Pedagogía de la acción y muy especialmente al pensamiento del cogestor de la teoría pragmatista, por parte de la filósofa alemana Hannah Arendt (1958)²⁴. Crítica realizada años después de la muerte del pedagogo americano, en uno de sus escritos en el que hace una revisión a la obra *Problems Of Men*.

El libro está conformado por treinta y dos ensayos, escritos por Dewey entre 1935 y 1945, en el que se condensa el pensamiento del filósofo americano en su última etapa académica, con la intencionalidad por parte de él de establecer y ofrecer un análisis de “[...] *el estado actual de la filosofía en*

²⁴ “El ensayo, procedente de una conferencia pronunciada por Arendt en Bremen, fue publicado en *Partisan Review* en otoño de 1958, cuando la autora era ya residente americana (Arendt, 1958)³ y fue enseguida interpretado como un claro cuestionamiento de la pedagogía del progreso y su confianza en las posibilidades del conocimiento científico y técnico. Un comentario del trabajo de Arendt aparecido en la revista de divulgación filosófica *Manas*, en enero de 1959, llamaba la atención sobre la brecha que se abría entre ambas perspectivas. Este ensayo, afirmaba el comentarista, “marca el final de una época de elevada confianza en nociones preconcebidas acerca de lo que es bueno para el hombre. La confianza ahora está en el hombre mismo, más que en nuestros planes para su mejora” (*Manas*, 1959, p. 9).

Arendt reflexiona en este texto sobre la crisis moderna de la educación. El análisis está ligado a su percepción de las consecuencias de la modernidad, una de las cuales es el “eclipse de un mundo común” en el contexto de la sociedad de masas (Arendt, 1993). La pérdida de un mundo común viene asociada al “auge de lo social”, que difumina la distinción hasta ahora conocida entre vida privada y esfera pública, y su impacto resulta letal desde el punto de vista pedagógico, porque hace imposible la educación, cuyo objetivo “ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Arendt, 1996, p. 207). Bajo las condiciones de la modernidad, la acción queda sustituida por la conducta normalizada: “En su lugar, la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente” (Arendt, 1993, p. 51).

Teniendo presente este marco de interpretación, lo que ha de interesarnos, dice Arendt -y esto es algo que “no debemos remitir a la ciencia especial de la pedagogía” (Arendt, 1996, p. 208)- es la relación entre los adultos y los niños en general, o dicho en términos más exactos, nuestra actitud hacia el hecho de que este mundo se renueva sin cesar por el impulso hacia un nuevo comienzo. La crisis de la educación es una “crisis recurrente” que, según observa Arendt, se ha convertido en un problema político de primera magnitud. Al referirse a ella, la filósofa habla con la mirada puesta en el contexto americano, y su crítica está dirigida, básicamente, al modo como han influido en la educación algunas derivaciones de la educación progresista, varias décadas después de las formulaciones originales impulsadas por John Dewey.” (Fernando Bárcena Orbe y Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense De Madrid; 2006).

relación con lo humano” (Dewey, 1968), fundamentado en la corriente pragmatista en la que la tarea de la filosofía se guía específicamente por encontrar los fines y valores que dirigen nuestras actividades humanas agrupadas, y además:

[...] no es la captación de la Realidad eterna y universal, sino el uso de los métodos y conclusiones de nuestra forma más perfecta de conocimiento, el llamado conocimiento científico, lo que provee los medios que guían esa búsqueda. Las limitaciones que actualmente existen respecto de este uso, deben desaparecer mediante la extensión de los métodos de conocimiento verificado que definen a la ciencia, desde los objetos físicos y fisiológicos hasta lo social y típicamente humano

(Dewey; 1968)

Dewey en esta obra se centra en el análisis de las relaciones entre Democracia y educación. Para él la democracia es una realidad evolutiva, cuya supervivencia está condicionada en un alto porcentaje, necesariamente por la acción de la escuela. Correspondiéndole a ella, para lo anterior, gestar el ambiente propicio, entendido como el desarrollo de la aptitud y la inteligencia social democrática que haga inteligible y comprensiva las fuerzas sociales que interactúan en las complejas relaciones sociales.

En este sentido, la comprensión de este fenómeno no es exclusivamente el conocimiento informativo, sino que en el subyace la dimensión de la acción, es decir el saber cómo se utilizan los recursos que en nuestras manos pone la ciencia y la técnica:

A menos que nuestras escuelas tomen a la ciencia en su relación con la comprensión de las fuerzas que están actualmente plasmando la sociedad y, aún más, enseñen cómo los recursos de la inteligencia organizada que es la ciencia pueden utilizarse en la acción social organizada, las perspectivas de la democracia son inseguras.

Revisando minuciosamente en cada uno de los ensayos que conforman el libro, Dewey analiza el ítem de las políticas curriculares y el gobierno escolar, la tradición secuenciada en las artes liberales y el papel de la autoridad en la organización social. Y después de cuestionar el liberalismo basado en el *Laissez – Faire*, lanza su lema, condensado en la expresión *“humanizar la ciencia [...] de modo que la ciencia y la técnica se pongan al servicio de la esperanza y de la fe democráticas”*; en el que deja ver el optimismo Deweyano con relación a las posibilidades de un conocimiento científico rehabilitado.

Entonces, volviendo al escrito de Arendt, por cierto titulado *La Crisis De La Educación*, ella lo desarrolla en un momento que a raíz de la *Gran*

*Depresión Económica*²⁵ y la segunda Guerra Mundial con su hecho abominable de los campos de concentraciones, el boom en ese entonces de la teoría pragmatista, aún tenía alguna vigencia en el escenario internacional e intelectual, para seguidamente empezar su eclipsamiento, hasta nuevamente iluminar en el decenio de los ochenta con Richard Rorty (Dickstein; 1998).

Bárcena Orbe y Jover Olmeda, citando a Arendt (1996) en su artículo ya mencionado hacen alusión a la crítica de la filósofa germana en los siguientes términos:

²⁵ **La Gran Depresión** fue una grave crisis económica mundial que se prolongó durante la década anterior a la Segunda Guerra Mundial. Su duración depende de los países que se analicen, pero en la mayoría comenzó alrededor de 1929 y se extendió hasta finales de la década de los años treinta o principios de los cuarenta. Fue la depresión más larga en el tiempo, de mayor profundidad y la que afectó a más países de las sufridas en el siglo XX. En el siglo XXI ha sido utilizada como paradigma de hasta qué punto puede disminuir la economía mundial. La depresión se originó en los Estados Unidos, a partir de la caída de la bolsa del 29 de octubre de 1929 (conocido como martes Negro, aunque cinco días antes, el 24 de octubre, ya se había producido el Jueves Negro), y rápidamente se extendió a casi todos los países del mundo.

La Gran Depresión tuvo efectos devastadores en casi todos los países, ricos y pobres. La renta nacional, los ingresos fiscales, los beneficios y los precios cayeron, y el comercio internacional descendió entre un 50 y un 66%. El desempleo en los Estados Unidos aumentó al 25%, y en algunos países alcanzó el 33%. Ciudades de todo el mundo se vieron gravemente afectados, especialmente las que dependían de la industria pesada, la construcción prácticamente se detuvo en muchas áreas. La agricultura y las zonas rurales sufrieron la caída de los precios de las cosechas que alcanzó aproximadamente un 60 por ciento. Ante la caída de la demanda, las zonas dependientes de las industrias del sector primario, con pocas fuentes alternativas de empleo, fueron las más perjudicadas.

Los países comenzaron a recuperarse a mediados de la década de 1930, pero sus efectos negativos en muchos países duraron hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. La elección como presidente de Franklin Delano Roosevelt y el establecimiento del New Deal en 1932 marcó el inicio del final de la Gran Depresión en Estados Unidos. Sin embargo, en Alemania, la desaparición de la financiación exterior, a principios de la década de 1930, y el aumento de las dificultades económicas, propiciaron la aparición del nacional-socialismo y la llegada al poder de Adolf Hitler.

Causas. El fenómeno se inició en Estados Unidos, tras una década de crecimiento económico, incremento del endeudamiento y especulación bursátil, con beneficios rápidos y fáciles. Habitualmente se señala como primer síntoma claro, o como detonante, de la Depresión el denominado Jueves Negro (24 de octubre de 1929), con el desplome de la Bolsa de Nueva York y la pérdida vertiginosa del valor de las acciones allí cotizadas, aunque la contracción de la economía había comenzado en el primer semestre de 1929. El desplome del precio de las acciones fue extraordinariamente intenso, alcanzando tintes dramáticos. Gran número de inversionistas vieron cómo su dinero, en muchos casos tomado a crédito, se volatilizaba en cuestión de días. El crash bursátil motivó una reacción en cadena en el sistema financiero, con numerosos bancos que empezaron a tener problemas de solvencia y de liquidez al acentuarse la desconfianza en su capacidad de reembolsar a los depositantes. Aumento constante del precio de las acciones de Wall Street: La crisis se da por una prosperidad falsa que al principio las ganancias en acciones eran muy rápidas pero no con bases reales. Alrededor de este tema se recomienda, de entre mucha, la siguiente Bibliografía: Hayek, Friedrich A. Von. *Contra Keynes y Cambridge*. Unión, Madrid, 1996. ISBN 84-7209-308-5; Keynes, John M. (Lord Tilton) *La Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero*. Aosta, Madrid, 1998. ISBN 84-88203-05-5; Aldcroft, Derek H., *Historia económica mundial del siglo XX, De Versailles a Wall Street*. 1919-1929, Barcelona 1985; Galbrath J., *"El crack del 29"*, Barcelona 1975; Rothbard, M. *"La Gran Depresión"*; Maddison, A. "La política económica y sus resultados en Europa" en C. M. Cipolla: *Historia económica de Europa, 5.2: El siglo XX*, Barcelona, 1981.



Hannah Arendt

<http://webs.um.es/campillo/>

Para Arendt, la escuela americana representa el modelo de un fenómeno a partir del cual puede seguirse la evolución de la educación moderna, y aunque estemos tentados a pensar que estamos tratando con problemas específicos y aislados dentro de las fronteras históricas y nacionales, lo cierto es que esta creencia se ha mostrado falsa en nuestra época: “En este siglo, estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible” (Arendt, 1996, p. 186). Lo que Arendt señala, por tanto, bien puede valer para Europa y, temporalmente hablando, para nosotros mismos, para la educación de hoy mismo. Según Arendt, el entusiasmo extraordinario por lo que es nuevo -visible en casi todos los aspectos de la vida diaria americana-, y la confianza paralela en una “perfectibilidad indefinida”, en vez de asignar mayor significado a los niños, como recién llegados, hace que la educación se convierta en un instrumento de la política y, a su vez, la propia actividad política, se conciba como una forma de educación (ibid., p. 188). Los Estados Unidos de América es una tierra de inmigrantes pero, desde el punto de vista de la educación, la ilusión nacida del fenómeno de los nuevos no cristalizó sus consecuencias hasta bien entrado el siglo XX. La aplicación de teorías educativas nacidas en Europa, bajo el eslogan de una educación progresista, tuvo como

efecto que se desterrasen de la noche a la mañana todas las tradiciones y los métodos de aprendizaje y enseñanza que ya estaban establecidos. “El hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana [...] En ningún lugar los problemas educativos de una sociedad de masas se han agudizado tanto, y en ningún otro lugar las teorías pedagógicas más modernas se aceptaron de un modo menos crítico y más servilmente” (ibid., p. 190). Lo que vuelve a la crisis de la educación más aguda en América que en otro lugar del planeta es, sobre todo, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar las diferencias -entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y entre alumnos y profesores-, aun a costa de una crisis de autoridad, sin la cual, para Arendt, se vuelve sencillamente imposible la tarea educativa.

El *pathos*²⁶ por lo nuevo, que en cierta manera desborda la razón, es para Arendt un elemento fundamental a la crítica de la educación política del infante en la pedagogía activa. Desde esta óptica cuestiona a Platón y a Rousseau. Pues según ella, en el pensamiento del maestro de Aristóteles la educación, no es para los niños por el ser niños, sino un predestinamiento condicionado a ser los futuros ciudadanos de las Polis²⁷. Y en el autor del

²⁶ **Pathos** es un vocablo griego (πάθος) que puede tomar varias acepciones. Es uno de los tres modos de persuasión en la retórica (junto con el ethos y el logos), según la filosofía de Aristóteles. En la *Retórica* de Aristóteles (libro 1, 1356a), el pathos es el uso de los sentimientos humanos para afectar el juicio de un jurado. Un uso típico sería intentar transmitir a la audiencia un sentimiento de rechazo hacia el sujeto de un juicio para intentar con eso influir en su sentencia. En este sentido se puede decir que crear en la audiencia un sentimiento de rechazo hacia el sujeto juzgado, al margen del hecho que se está juzgando es, en el sentido etimológico de la palabra, crear un argumento patético.

Se puede utilizar este término para referirnos al sufrimiento humano normal de una persona; el sufrimiento existencial, propio del ser persona en el mundo y contrario al sufrimiento patológico o mórbido. Significa también pasión, desenfreno pasional no patológico pero inducido.

En la crítica artística la palabra pathos se utiliza para referirse a la íntima emoción presente en una obra de arte que despierta otra similar en quien la contempla. Se puede definir como: «*todo lo que se siente o experimenta: estado del alma, tristeza, pasión, padecimiento, enfermedad*». Concepto ético referido a todo lo recibido por la persona, biológica y culturalmente. Dentro del binomio Eros - Pathos, se entiende como la bipolaridad permanente de Amor - Muerte, del ciclo genésico que enlaza con el sufrimiento del amor, o con el amor sufriente.

²⁷ **Polis (en griego πόλις)** era la denominación dada a las ciudades estado de la antigua Grecia, surgidas desde la Edad Oscura hasta la dominación romana. Polis se denominaba a la ciudad y al territorio que ella reclamaba para sí. Tenían un gran nivel de autocracia, si bien no del todo, lo que les garantizaba libertad, autonomía política y económica. No existía oposición entre lo urbano y lo rural, ni existían relaciones de dependencia; muchos residentes urbanos vivían de las rentas del campo, al igual que la gran mayoría de los aristócratas. El centro político-administrativo-social de la polis era la Acrópolis, donde se encontraba el templo, la Gerasía, el ágora y los edificios civiles. El ágora era la plaza pública y mercado permanente. Rodeaba a la ciudad un anillo rural, en donde se cultivaba lo necesario para la supervivencia de la polis. El tamaño de la polis era variado pero generalmente son de poca extensión. Como extremos se podían encontrar a Atenas con 2.600 km², y en isla de Ceos de 173 km² había 4 polis. Tras la desaparición de la civilización micénica los griegos formaron pequeñas comunidades, que evolucionaron en el siglo VIII a. C., y se convirtieron en ciudades. Estas ciudades se conocieron con el nombre de "*ciudades estado*" o polis. A diferencia de las ciudades de los grandes imperios (Mesopotamia, Egipto, Persia), que estaban organizadas alrededor del palacio real y del templo, el centro de la polis lo constituía el ágora, un espacio

Contrato Social, le critica el haber hecho de la educación un instrumento de la política.

Para ella, uno de los muchos errores de la educación moderna, lo constituye creer en la existencia de un “mundo infantil” paralelo y supuestamente autónomo con relación al mundo adulto. Desde esta perspectiva afirma tajantemente que la educación de los niños no debe tener ningún papel en la política; en razón de que en la política se trata con personas que ya ha cumplido su ciclo de formación:

Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra ‘educación’ tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza [...] Pero incluso a los niños a los que se quiere educar para que sean ciudadanos de un mañana utópico, en realidad se les niega su propio papel futuro en el campo político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos. Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararles para un mundo nuevo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.

[Arendt, 1996, pp. 188-189), citada por Bárcena Orbe y Jorbe Olmeda; 2006]

Lo que Arendt resalta en Dewey, de igual manera que otros pensadores actuales –siendo el caso de Martín Jay (2005)-, es su optimismo radical. Y sus críticas a la Pedagogía Progresiva enarbolada por el insigne hijo de Vermont, que erigió como errores de la educación moderna, fueron básicamente tres:

1. La creencia de la existencia de una sociedad infantil autónoma. Pues será qué es posible que esto suceda. La posición de Arendt, tajantemente es no. Para ella no es posible desligar el proceso formativo de los niños de la tutela de los adultos: *“Lo que Arendt critica no es la realidad misma del universo infantil, sino la aceptación incuestionada de una “sociedad formada por niños” a la cual la autoridad de los adultos es transferida, de modo que los*

abierto donde los ciudadanos acudían para comerciar y para intercambiar ideas. El aspecto orográfico de Grecia hizo que las polis se situaran en su gran mayoría en territorios costeros de difícil acceso y en valles que estaban rodeados por montañas. Las polis se constituyeron como una unidad política, social y económica de Grecia, pero si bien compartían una lengua, religión común, lazos culturales y una identidad étnica e intelectual que exhibían con orgullo, los habitantes de estas ciudades no pudieron fundar un estado unificado. Existía una gran rivalidad entre las diferentes polis, ya que consideraban que el reducido tamaño de cada una era lo más idóneo para practicar una adecuada política.

En el siglo VIII a. C., Jonia se encontraba al frente de la cultura y filosofías griegas y ciudades como Mileto y Éfeso siguieron floreciendo como centros de importancia durante el Imperio romano. La Polis fue un elemento esencial de un período de experimentación política que tuvo gran influencia en las formas de gobierno que se adoptaron desde ese entonces alrededor del mundo

niños quedan dotados de un poder de gobierno y la intervención de los adultos no es más que un modo de asistencia” (Bárcena Orbe y Jorbe Olmeda, 2006: Pág. 7).

2. *“El segundo error afecta al papel de la “pedagogía como ciencia de la enseñanza en general” en relación a los saberes que hay que hacer adquirir a los alumnos. Para Arendt, la enseñanza se ha independizado de los contenidos a transmitir, lo cual afecta al profesor, que se transforma en un “sujeto competente en enseñar no importa qué”. Para Arendt hay una diferencia muy clara entre autoridad del profesor y competencia del profesor, dos términos que a menudo se confunden” (ibid Pág. 7)*

3. *“Y el tercer error concierne específicamente a las orientaciones de la Pedagogía y su traducción en técnicas de clase en relación a las teorías que las sustentan. Para ella, la orientación pedagógica de la educación progresista compromete la adquisición de saberes y la promoción al estado de adulto, que es el fin de la educación. La educación moderna, dirá Arendt, “sustituye el aprender por el hacer y el trabajo por el juego”, y este hacer se basa, como ocurre en Dewey, en una visión experimental de la experiencia que poco tiene que ver con el concepto de acción –como posibilidad de un nuevo comienzo– tal y como Arendt lo desarrolla” (ibid pag 7).*

Finalmente se puede observar como el pensamiento de Dewey es en cierta manera compatible con el de la tradición de la psicología soviética²⁸. Específicamente en lo relacionado con las tentativas de la inserción del niño al mundo pragmático de lo laboral en términos de una producción socialista. De ahí se desprende la concepción sociocultural del proceso de enseñanza y aprendizaje en aras del desarrollo individual y la idea de convertir a la escuela en un ámbito de oportunidades para el niño en la resolución de problemas relevantes de tipo social (Dewey; 1989).

“Desde esta perspectiva, la educación consiste en un continuo proceso de experimentación para la resolución de problemas reales en lugar de ser un contexto en el que se aceptan y repiten las experiencias de otros (Carreño,

²⁸ *“Tras el triunfo en Rusia, en octubre de 1917, de la revolución soviética, y la instauración de un estado comunista de carácter totalitario, la decisión del nuevo régimen de llevar a cabo una transformación radical de la sociedad y la pretensión de implantar un “hombre nuevo” en ella, precisaron el empleo de los recursos de la política, la cultura, la ciencia y de todas las fuerzas sociales. Así, la aplicación del marxismo, desde el poder, a la tarea de construir una nueva sociedad influyó de modo esencial en la vida del siglo XX.*

Esta influencia general, se dejó sentir decisivamente en la evolución de la psicología en la que determinó la existencia de la psicología soviética, una tradición diferenciada y con personalidad propia, dentro de la cual se dieron evolución y cambios, pero también continuidad. La psicología soviética adquirió una peculiaridad en el contexto general de la ciencia contemporánea, que derivaba no sólo de motivos teóricos, sino también sociales y políticos.

A partir de la revolución, se reanudó el trabajo científico buscando las nuevas raíces en el marxismo clásico; es éste un breve periodo caracterizado por la búsqueda intelectual y por la coexistencia de las diferentes corrientes y teorías psicológicas. La única metodología científica para la edificación de cualquier ciencia sobre el ser humano debía ser la que dimanaba de las posiciones del marxismo-leninismo. Por consiguiente, se inició desde esta nueva óptica el complejo trabajo de reestructuración de la psicología, que conllevaba el rechazo de la ciencia burguesa por su idealismo.” Zumalabe Makirriain (2006).

2000 a), y posibilita el desarrollo de un pensamiento significativo basado en el control de la actividad dirigida a un fin. La máxima deweyana *Learning by doing* resume este planteamiento educativo, y encierra otro aspecto notable: desde el punto de vista de Dewey, oponer conceptualmente la actividad intelectual a la manual es ilógico, ya que ambas cumplen la función de resolver problemas y por tanto son liberadoras para el individuo (Dewey, 2001).” (Sánchez Rodríguez, 2008).

Desde la concepción de la escuela como un laboratorio de experiencias, Dewey da ruptura a la tradición del establecimiento de diferencias de rangos entre la actividad intelectual –significada e identificada como una función liberadora- y la actividad manual –concebida como una actividad alienadora. Desde esta perspectiva la educación traslapa a ser un proceso de integración significativa de los individuos en sociedad, basado en la noción de aprendizaje como un evolutivo desarrollo del individuo en la capacidad de realizar tareas con sentido para la vida real (Sánchez Rodríguez, 2008).

No obstante, las críticas al pensamiento pedagógico de Dewey, es el momento de preguntarnos sobre la vigencia del pensamiento de gran filósofo y pedagogo norteamericano en la actualidad:

Resulta notable comprobar la actualidad del pensamiento pedagógico de John Dewey (Vermont, 1859-Nueva York, 1952). Sus escritos resultan una fuente inagotable de ideas, conceptos y propuestas que, a casi un siglo de ser elaborados –recordemos que Educación y democracia, seguramente su obra clave, fue escrita en 1916- siguen interpelando agudamente nuestras prácticas. La escuela como motor de transformación social democrática, el lugar que los intereses de los alumnos pueden ocupar en la práctica cotidiana en el aula, el rol creativo de los docentes, entre otras cuestiones, plantean aún hoy desde los textos de Dewey interesantes desafíos a quienes se interesen por su obra.

No hay acuerdo acerca del verdadero impacto de la teoría de Dewey en la educación occidental, y la norteamericana en particular. Westbrook sostiene que el impacto de su obra fue, a la hora de tomar decisiones sobre políticas educativas, relativamente bajo, pero que sin embargo Dewey fue sistemáticamente puesto en el lugar de “enemigo” por las posiciones más conservadoras de la educación norteamericana. Este dato nos da pistas respecto del lugar de Dewey en la historia de la pedagogía moderna: se puede afirmar que su planteo es disruptivo respecto de algunas coordenadas que han organizado el andar de la pedagogía más tradicional. Es por eso que sus ideas nos siguen interrogando hoy, ya que ponen en cuestión algunos de los supuestos que organizan cotidianamente la tarea de muchos docentes. El énfasis puesto en el rol activo y experiencial del alumno, en la importancia de lo que hoy llamaríamos “saberes previos” –a partir de la importancia otorgada a las experiencias concretas de los sujetos en el mundo-, el rol asignado al docente –vinculado centralmente a la búsqueda creativa por vincular currículum formal e intereses de los niños-, y su concepción de

escuela y democracia explican que Dewey sea un pedagogo cuya lectura deja entre signos de interrogación algunos de los aspectos “duros” de la práctica escolar de los últimos cien años. De este modo, cuestiones tales como el carácter descontextualizado del conocimiento escolar, la escuela entendida como lugar cerrado y aislado, el lugar del docente como fuente principal de conocimiento, y la poca importancia otorgada a los conocimientos experienciales de los alumnos obtenidos fuera de la escuela, que son cuestiones muchas veces invisibilizadas en las prácticas, pueden ser repensadas a partir de la lectura de su obra.

Sus ideas poseen actualidad también para pensar el lugar de las nuevas tecnologías en la escuela. En primer lugar, si recuperamos la antigua discusión acerca del tipo de uso que de estas tecnologías se pueda proponer en las aulas, pensaremos en la ya clásica oposición entre un uso mecánico, irreflexivo y descontextualizado versus un uso vinculado a la capacidad de resolución de problemas, sobre a cuestiones tanto prácticas, concretas, como de mayor nivel de abstracción. En este sentido, se recupera el énfasis de Dewey en poner en juego los intereses de los alumnos en la práctica áulica y la fundamental cuestión del alumno como sujeto activo. Y si pensamos en las nuevas generaciones de alumnos que están ingresando en la escolaridad, no se puede dejar de tener en cuenta su condición de nativos digitales –por supuesto, con el resguardo de considerar las posibilidades diferenciales de acceso- y desde allí comenzar a entender cómo plantear prácticas que tengan sentido para ellos.

Y en segundo lugar –desde ya, sin agotar esta articulación-, interesa recuperar la idea deweyana de un docente que estimule y genere entornos de trabajo interesantes, y que permita y favorezca el despliegue de las potencialidades de sus alumnos. Una vía de trabajo posible será a partir de la generación de actividades con TIC en las que ambos actores puedan intercambiar información y saberes –entendiendo que no se debilita con este tipo de estrategias el lugar del docente sino, por el contrario, que en los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje resulta necesario revisar cómo construir nuevas legitimidades a partir de nuevas formas de trabajo

(<http://www.educ.ar/educar/john-dewey-actualidad-de-su-pensamiento-pedagogico.html>)

CONCLUSIONES

En verdad, al escribir unos cuantos párrafos a manera de conclusión de lo que se ha escrito en este primer volumen de cuatro, sobre la emergencia, desarrollo y rol de la Pedagogía Crítica en estos los tiempos llamados por unos como posmodernos y por otros como los de la Globalización, se corre el riesgo de pecar por exceso o por defecto en torno a ello.

Luego, ya mencionada la anterior circunstancia en torno a este ítem final del libro, iniciaremos diciendo que el tratar comprender y lograr altos niveles de inteligibilidad alrededor de las complejidades subyacentes en la Pedagogía Crítica, exige en un primer momento revisar exhaustivamente algunas de las aproximaciones a su definición en la perspectiva de su contrastación, sus fundamentos, sus fines y métodos.

No obstante, existir una cuantiosa e interesante y significativa bibliografía sobre estos aspectos de la pedagogía en cuestión, cierto es que aun no hay muchas cosas claras al respecto. Luego es tarea fundamental de aquellos estudiosos dolientes de esta temática y del maestro a nivel general de todos los niveles de la educación, gestar, desarrollar y consolidar instancias investigativas, en las que se logre respuestas asertivas, con las que se logre esclarecer aun más la razón de ser de la *Pedagogía Crítica* en el logro de lo que pensadores contemporáneos como Edgar Morín han denominado la *Educación Planetaria*.

Sin duda, el develar los anteriores elementos de la Pedagogía Crítica nos lleva a trasegar sus antecedentes más cercanos y qué hizo posible su emergencia. Antecedentes, representados y significados en los precursores de la Escuela Nueva quienes en la socialización de su pensamiento y propuestas en los llamados congresos internacionales de la Escuela Nueva, sentaron los primeros mojones de la hoy por hoy esperanzadora Pedagogía Crítica; la que se erige como instancia coadyuvadora en la formación de una sociedad crítica, reflexiva y autónoma para estos aciagos tiempos posmodernos y/o de globalización, caracterizados por la exclusión y deshumanización en todos los niveles.

Es así como en la trama histórica de la emergencia de la Pedagogía Crítica hace presencia el legado de vida y conceptual, de toda una pléyade de connotados pedagogos –Montessori, Decroly, Dewey, entre otros-, quienes con sus aportes y dinámica investigativa y de socialización forjaron los fundamentos y características de la Escuela Nueva.

Finalmente, retomando lo expuesto en el primer párrafo, instó al lector a elaborar sus propias conclusiones –al ser altamente probable el haber pecado por omisión o por exceso en ellas-, como también invitarlo a la lectura del volumen II de este trabajo sobre la Pedagogía Crítica, en el que se aborda el legado pedagógico del gran pensador francés Celestin Freinet, el cual en la actualidad cobra inusitada vigencia.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. **Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.**
- [2] Arendt, Hannah. (1946). *The Ivory Tower of Common Sense*, *Nation*, 163 (16), 447-449.
- [3] Arendt, Hannah. (1958). *The Crisis in Education*, **Partisan Review**, 25 (4), 493-513.
- [4] Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*. **Barcelona, Paidós.**
- [5] Arendt, Hannah. (1996). *La crisis en la educación, en Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península, 185-208.
- [6] Arendt, Hannah. (2005). *La torre de marfil del sentido común*, en *Ensayos de comprensión.1930-1954*. **Madrid, Caparrós, 241-243**
- [7] Arendt, Hannah. (2006). *Diario filosófico, 1950-1973*. **Barcelona, Herder.**
- [8] Ashein, Geir B. (1994). “*Sustainability: Ethical Foundations and economic Properties*”. **World Bank, Working Paper Series 1302, Washington D.C., Mayo.**
- [9] Aubert, A. García, C. (2009). *La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coordinadores.) *Pedagogía Crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. **Vol. 10, Número 3. Universidad de Salamanca. Fuente http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3972/3994. ISSN: 1138-9737. Consultado [2010-11-07].**
- [10] Ayuste, A., et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. **Barcelona: Graó. [Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J.]**

- [11] Bárcena Orbe, Fernando y Jover Olmeda, Gonzalo. (2006). *El Pathos De La Novedad En Educación. En Torno A Hannah Arendt y John Dewey. Universidad Complutense De Madrid. En: Universidad De Salamanca, XXV Seminario Interuniversitario De Teoría De La Educación “Las Emociones y La Formación De La Identidad Humana”, Salamanca España.*
- [12] Bertalanffy, Ludwig Von. *General System Theory*, **Brazillier, Nueva York, 1968.**
- [13] Boomer, G. et al. (eds.) (1992). *Negotiating the Curriculum. Educating for the 21st Century. London – Washington D.C.: The Falmer Press.*
- [14] Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher.*
- [15] Camdepadrós, Roger y Cristina Pulido. (2009). *La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coords.) *Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-7 consultado [2010-11-07]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3960/3983 ISSN: 1138-9737.*
- [16] Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.*
- [17] Castells, Manuel. *Materials and exploration theory of network Society, British Journal of sociology, Vol.51, num 1, Enero-Marzo 2000.*
- [18] Charlot, B. (2003). *"Proyecto político y proyecto pedagógico". Ponencia presentada en Jornada de debate: Contenido político y práctica educativa. (Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid) www.nodo50.org/movicaliedu/bernardpropolitico.PDF.*
- [19] Dickstein, M. (1998) *Introduction: Pragmatism Then and Now, en Dickstein, M. (Ed.) The Revival of Pragmatism: New Essays on Social Thought, Law, and Culture. Duke University Press.*
- [20] Del Pozo, María Del Pilar. (2007). *Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de*

interés» decrolyanos (1907-1936). En: Revista de Educación, número extraordinario, pp. 143-166. Universidad De Alcalá.

[21] Dewey, John. (1971). *Democracia y Educación*. Editorial Losada, Buenos Aires, Pág. 345.

[22] Dewey, John. (1968). *Problems of Men*. New York. Greenwood Press.

[23] Dewey, John. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

[24] Ebbutt, D. y J. Elliott (1990). *¿Por qué deben investigar los profesores?* En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Madrid: Morata.

[25] Elboj, C. et al. (2000). “Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información”. En *Cultura y Educación*, nº 17/18 (pp. 129-141). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

[26] Fermoso, P. (1976). *Teoría De La Educación*. Agulló Madrid. Paginas 25 – 27.

[27] Filho, L. (1964). *Introducción Al Estudio De La Escuela Nueva*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

[28] Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (17ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

[29] Freire, P. / *Cuadernos de Pedagogía* (1984). “Paulo Freire. Entrevista”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7/8 (pp. 33-53). Barcelona. [La entrevista fue publicada originalmente en 1975, en la revista Cuadernos de pedagogía.]

[30] Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI, Editores.

[31] Freire, P. (1997, e.o. 1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.

[32] Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- [33] Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (4ª ed.). **México: Siglo XXI Editores.**
- [34] Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* **España: Paidós.**
- [35] Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* **México: Siglo XXI Editores.**
- [36] Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* **México: Siglo XXI Editores.**
- [37] Gracia, M. (2003). "El rol de la educación en la hegemonía del bloque popular". En Rebelión www.rebelion.org/otromundo/030410mgracia.htm.
- [38] Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum* (3ª ed.). **Madrid: Morata.**
- [39] Hopkins, D. (1987a). *Investigación del profesor: retorno a lo básico.* **Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 41-50.**
- [40] Hopkins, D. (1987b): *Hacia una mejora de la validez de la investigación en la acción" (i-a).* **Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 61- 84.**
- [41] Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología.* **Madrid, Editorial Tecnos.**
- [42] James, William (2009). *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia.* **Buenos Aires: Editorial Cactus. ISBN 978-987-24075-5-1.**
- [43] James, William. (2009). *La voluntad de creer.* Barcelona: Marbot ediciones. **ISBN 978-84-936411-9-1.**
- [44] James, William. (2006). *Las variedades de la experiencia religiosa.* **México: Quarzo. ISBN 978-970-732-107-6.**
- [45] James, William. (2005). *Investigación psíquica.* **Jaén: Ediciones del Lunar. ISBN 978-84-95331-28-1.**
- [46] James, William. (2004). *La voluntad de creer.* **Madrid: Encuentro. ISBN 978-84-7490-726-1.**

- [47] James, William & Clifford, William K. (2003). *La voluntad de creer: un debate sobre la ética de la creencia*. Madrid: Tecnos. ISBN 978-84-309-3970-1.
- [48] James, William. (2002). *Las variedades de la experiencia religiosa: estudio de la naturaleza humana*. Barcelona: Península. ISBN 978-84-8307-511-1.
- [49] James, William. (2000). *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza. ISBN 978-84-206-3558-3.
- [50] Jay, Martin. (2005). *Songs of Experience. Modern American and European Variations on a Universal Theme*. Berkeley, University of California Press.
- [51] Kemmis, S. y R. McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- [52] Korol, C. (2002). "Educación popular: Acción cultural para la libertad". En *Rebelión* www.rebellion.org/sociales/korol290501.htm.
- [53] Levin, H.M. (1993). "Aprender en las escuelas aceleradoras. (Accelerated Schools)". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña. Vol. II (pp. 80-95). Madrid: Morata.
- [54] López Noreña, G.:(2010) "'El próximo escenario global" de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.
- [55] López Noreña, G.: (2010) "Las conexiones ocultas" de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/831/.
- [56] Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (1999). *La negociación del currículum: revisar la relación enseñanza aprendizaje en el trabajo escolar*. (183 Págs.). Madrid, Editorial la Muralla.
- [57] Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (1993). **Estudio de caso en: Pérez Gómez, Ángel I. AA.VV.:** *La Reforma desde dentro. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del Tercer Ciclo en*

Andalucía. (205 Págs.). Universidad de Granada, España. Documento Interno.

[58] McLaren, P. (1990). "Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza". En Giroux, H.A., *Los profesores como intelectuales* (pp. 11-24). **Barcelona: Paidós.**

[59] McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. **Barcelona: Paidós.**

[60] McLaren, P. (1998). "La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño". En Giroux, H.A. y McLaren, P., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 11-39). **Madrid: Miño y Dávila.**

[61] McLaren, P. y Giroux, H.A. (1997). "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). **Barcelona: Paidós.**

[62] Mirabal Patterson, Ania. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. **Moacir Godotti et al (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>. Consultado [2010-11-07].**

[63] Núñez, C. (2003). *¿Refundamentación de la Educación Popular?* www.ceaal.org/pdf/no_18_nunnes.pdf.

[64] Olmos De Montañez, Oly. (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano*. **SAPIENS, jun. 2008, vol.9, no.1, p.155-177. ISSN 1317-5815.**

[65] Ordóñez Pañalonso, Jacinto. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación Superior*. En: **Revista Educación, Número 26.**

[66] Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. **En M. C. Salazar (Ed.): La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos (pp. 135-174). Madrid: Popular.**

[67] Sánchez Rodríguez, Susana. (2008). *La Asamblea De La Clase Para La Didáctica De La Lengua Oral En El Segundo Ciclo De Educación Infantil: Estudio De Casos*. **Tesis Doctoral. Directora: Doctora Isabel Tejerina Lobo. Universidad De Cantabria, Departamento De Filología, Programa De Doctorado “Pensamiento, Lenguaje y Cultura”, Área Didáctica De La Lengua y La Literatura.**

[68] Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum (3ª ed.)*. **Madrid: Ediciones Morata.**

[69] Teliz, Ronald. (2007). *John Dewey: Una perspectiva de su concepción de la verdad*. **Arete, Vol.19, no.2, p.241-264. ISSN 1016-913X.**

[70] Tiana Ferrer, Alejandro. *Principios De Adhesión y Fines De La Liga Internacional De La Educación Nueva*. **En: Revista Transatlántica De Educación. Volumen V, Sala De Maquinas.**

[71] Torres, R. M. (2003). *La Filosofía De Dewey Vista Como Critica Social a Través De La Mirada De Sydney Hook* [Reseña del Libro: *John Dewey. Semblanza Intelectual*]. **Revista Electrónica De Investigación Educativa, 5 (2). Consultado `2010-11-22]. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx>.**

[72] Zumalabe, Makirriain. (2006). *El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética*. **Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Vol. 6, N° 1, pp. 21-50.**