

ENSEÑANZA DESARROLLADORA.¹

Mario Rodríguez-Mena García.

La **enseñanza desarrolladora** constituye un concepto importante en la dirección de la educación de las jóvenes generaciones, recoge la esencia y el espíritu acerca de cómo la escuela debe organizar, orientar y controlar el proceso de enseñanza – aprendizaje y tiene su origen en la concepción vigotskiana acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo

En fecha temprana para la Psicología (los años 30), Vigotsky sintetiza de modo genial el panorama de discusión científica, presente por aquella época, en cuanto a las diferentes maneras de enfocar la relación entre la enseñanza y el desarrollo psíquico. Esto no ha variado mucho, con la única ventaja de que hoy, son más los que se afilian al postulado vigotskiano de que la enseñanza conduce al desarrollo. (Vigotsky, 1982).

En su excelente libro *“Pensamiento y Lenguaje”*, resume estas tres posiciones contrapuestas, a saber:

1- La teoría psicogenética de Piaget que sostiene que aprendizaje y desarrollo son mutuamente independientes. En tal caso el desarrollo es entendido como un proceso natural de maduración y el aprendizaje como la posibilidad de aprovechar las oportunidades que han aparecido con el desarrollo. Se pretende de esta forma separar los productos del desarrollo de los productos del aprendizaje, bajo la suposición de que ellos se encuentran en forma pura.

2- La postura de los funcionalistas y asociacionistas norteamericanos que identifica ambos procesos: desarrollo y aprendizaje son la misma cosa.

¹ Publicado en Saberes. Revista del Centro Universitario de Juraguá do Sul/ Año 1/ Vol. 1/ No. 2 del 2000 (pp. 38-43)

3- La posición gestaltista que trata de reconciliar las dos anteriores. En este caso se alega que el desarrollo depende tanto de la maduración como del aprendizaje. Se postula así una influencia mutua; pero no se llega a indagar acerca de su naturaleza.

Aunque Vigotsky reconoce la validez de algunas de las ideas que se presentan en estas posturas; por ejemplo, la existencia de un “nivel de competencia” (en términos piagetianos); finalmente se ve obligado a refutar tales posiciones por insuficientes o erradas, y propone una relación diferente para ambas categorías: La enseñanza conduce al desarrollo.

Pero Vigotsky no se refiere a cualquier tipo de aprendizaje, sino a aquel que se produce en los límites adecuados. ¿Quién o qué establece los límites? La respuesta hay que buscarla en la categoría “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP, en lo adelante), concebida como el espacio de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico. Por tanto, el aprendizaje fuera de los límites de la ZDP es imposible. Este podría considerarse un requisito básico cuando de calidad de la enseñanza se trate (Rodríguez-Mena, 1999).

Con la ZDP, Vigotsky cristaliza su comprensión de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Este concepto aclara que el aprendizaje no es desarrollo en sí mismo; pero la correcta organización del aprendizaje conlleva inevitablemente al desarrollo psíquico, pues activa un conjunto de funciones psíquicas que de otra manera quedarían “vedadas”. De este modo se establece la idea de que el aprendizaje es un momento crucial en el desarrollo, algo inherentemente ligado a él: solo por los mecanismos del aprendizaje aparecen en el niño las características verdaderamente humanas, no naturales, sino de esencia histórica cultural.

“la educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial todas las funciones de la conducta.” (Vigotsky, 1987, p. 187)

El Programa **PRYCREA**², donde laboro desde hace cinco años, se propone la formación de la Persona Reflexiva y Creativa. En sus inicios trabajó con dos categorías básicas que sirvieron de marco conceptual y fundamento para la elaboración de sus originales métodos de enseñanza: **pensamiento de alto orden y creatividad** (González, 1994).

El Programa postula que el desarrollo de un pensamiento de alto orden y de las potencialidades creadoras en los escolares, constituyen adquisiciones intelectuales que no aparecen de manera espontánea, sino que deben ser aprendidas, estimuladas; de ahí la importancia de la labor educativa, de su sentido y esencia. Para ello se propone la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de concepciones y metodologías que tienen la finalidad de elevar la calidad de la educación que se ofrece en el aula. En esencia sus bases teóricas se encuentran en la **Teoría Crítico-Reflexiva en Educación** y en el **Enfoque Histórico Cultural** de Vigotsky

Como Vigotsky, se sostiene que el proceso de desarrollo (en nuestro caso, el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo y de creatividad), sigue al proceso de aprendizaje que crea las áreas de desarrollo potencial para su expresión e internalización. Por ello, la escuela debe esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen de forma natural.

Una enseñanza verdaderamente desarrolladora debe atender, entre otros aspectos, en primer lugar, su razón de ser, el sujeto que aprende. Pero este sujeto no se encuentra aislado, es un sujeto que interactúa y se desenvuelve bajo determinadas circunstancias, este es el segundo aspecto de atención: el contexto. Igualmente debe tener muy preciso qué se aprende: los objetivos y contenidos y cómo se ejecuta este

² PRYCREA es un Programa a cargo de un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencias Tecnología y Medio Ambiente de Cuba bajo la dirección de la doctora América González Valdés. Ha sido aplicado en aulas cubanas,

aprendizaje. los métodos y la evaluación. De cómo son atendidos estos aspectos en nuestro Programa trataré a continuación:

El sujeto que aprende ¿cómo lo vemos?

En el Programa no se trabaja con el escolar, sino desde el escolar y para el escolar. El niño es visto como un participante activo y dinámico en la construcción del conocimiento. Es un sujeto que tiene la posibilidad de pensar por sí mismo y contrastar sus ideas con las de otros.

La intención es: transformar al niño de ser pensante a sujeto que sabe pensar bien, con amplias posibilidades para actuar en pos de la transformación del mundo. Sujetos más reflexivos, capaces de adoptar una actitud razonable ante la realidad y de hacer avanzar su habilidad de pensar críticamente. Ello requiere ayudarlos a desarrollar mejores juicios, puesto que, en la medida en que el niño pueda conectar hechos, ideas, situaciones, vivencias, conceptos... su pensamiento podrá enriquecerse de significados, de nuevas y mejores estructuras. Poseer buenos juicios le permitirá tener un mejor sentido de las cosas y decidir cómo y cuándo actuar.

En fin, se propugna un desarrollo integral, que implique no sólo el avance del pensamiento y de determinadas habilidades y capacidades, sino de otros aspectos de la personalidad, que van desde las motivaciones para actuar hasta la autorregulación de su conducta ; atendiendo los intereses y necesidades de este sujeto que aprende y precisando la responsabilidad que le corresponde en su proceso de aprender.

Otro elemento a destacar es la consideración de las fortalezas de que dispone el sujeto para aprender. Lo importante no es, como en la educación tradicional, enfatizar en el señalamiento de los errores y deficiencias del niño y esforzarse en ejercitarlo para que pueda superarlos, es decir, lograr que pueda hacer “mejor” lo que antes hacía mal sin considerar demasiado cómo lo entendía, sino trabajar en aquello en lo que el niño es fuerte y es base para que pueda aportar más, hacer al alumno consciente de ello, pues

si el sujeto conoce cuáles son sus fortalezas podrá emplearse mejor y por consiguiente aprender y desarrollarse.

Las circunstancias del aprendizaje: ¿qué contexto?

Durante la enseñanza, el maestro debe estudiar qué posibilidades existen para que el sujeto pueda, mediante la colaboración y la actividad conjunta, elevarse cada vez a un nivel superior de desarrollo, lograr un dominio independiente de sus funciones a partir de aquello que todavía no podría hacer solo y consecuentemente asegurar las condiciones necesarias para ello. Esto supone tener en cuenta las peculiaridades del sistema de relaciones del grupo, su dinámica de funcionamiento, los recursos de movilización de que dispone y utilizarlos para elevar el interés y el grado de participación e implicación del sujeto en las tareas de aprendizaje.

Está claro que si se rodea al niño de los instrumentos físicos y sémicos adecuados, este será capaz de ir más lejos de lo que le permitiría su área de desarrollo real.

En nuestro Programa este contexto supone, como exigencia primaria, el establecimiento del intercambio entre los miembros del grupo en un ambiente que propicie el cuestionamiento y donde el conocimiento sea concebido como construcción grupal, de modo que el aula se convierte en un lugar para reflexionar; un espacio para la reflexión compartida donde impera “la duda inteligente” sobre “la verdad ciegamente acatada”. La meta básica es la construcción de una verdadera *Comunidad de Indagación* (González, 1996) donde la enseñanza y el aprendizaje se desenvuelvan en el marco social más apropiado.

Muchas experiencias pedagógicas se preocupan por estudiar cómo el estudiante se conduce en el grupo, qué influencia ejerce sobre éste, si lo lidera o por el contrario se aísla, etc. Desde nuestro punto de vista, además de aquello, resulta muy productivo observar en dirección opuesta, es decir, evaluar cómo el grupo crea un niño razonador, indagador, creativo... Lo importante es crear una especie de *zona colectiva de desarrollo próximo* que hale las potencialidades individuales de cada miembro del grupo.

Tal concepción puede prejuiciar a algún que otro educador que sienta el peligro eminente de la pérdida de individualidad ; pero podemos argüir a favor de esta idea que mientras más atención se presta a la construcción del grupo mayores posibilidades tiene el profesor de utilizar las fuerzas de los estudiantes como individuos, tal y como habíamos señalado, en lugar de responder a sus debilidades.

Muchos profesores se quejan de lo infructuoso que resulta organizar equipos de trabajo en el aula: se pierde tiempo y se produce poco o son pocos en el equipo los que producen. Nosotros hemos experimentado el trabajo en equipos a partir del diagnóstico de los estilos de ejecución cognitiva de los estudiantes. Esto ha permitido organizarlos de manera que en la interacción haya complementación de roles y un enriquecimiento mutuo.

Tanto durante el trabajo de todo el grupo en comunidad como en equipos, se crea un ambiente en el que el sujeto encuentra qué decir, todo ello en medio de un clima de apoyo, distensión y tolerancia. La competencia y la cooperación se convierten en recursos motivacionales que lejos de generar rivalidad buscan la justeza del razonamiento y el ingenio para reflexionar creativamente.

Qué y cómo aprender.

Tradicionalmente, la escuela se ha esforzado por transmitir información : llenar al niño de reglas, principios, conceptos... despojados de sentido y significado para él. Nuestro Programa considera más importante que el niño aprenda las herramientas y disposiciones para pensar reflexivamente y elaborar o construir sus propios conocimientos de manera creadora, siempre a partir del intercambio con los demás.

En el aula pueden aprender, a través del diálogo indagador y problematizador a : preguntar cuestiones relevantes, evaluar la calidad de las preguntas, enjuiciar lo que otros dicen, extraer inferencias, elaborar analogías, ofrecer argumentos al elaborar hipótesis, etc.

Cuando enseñamos al niño cómo pensar mejor, estamos garantizando que él mismo pueda, a través de su pensamiento, generar, organizar, aplicar y evaluar los conocimientos. Este es un camino eficiente para, desde el aprendizaje, halar al desarrollo.

La primera condición para aprender es la problematización ¿Qué puede aprender un sujeto de algo que le es ajeno, que no preocupa a su conciencia, que no mueva su reflexión? Realmente nada, o casi nada.

La enseñanza problémica (Majmutov, 1983; Martínez, 1986) ha hecho énfasis en motivar al alumno para la asimilación de los contenidos escolares desde la presentación de un problema a resolver ; pero introducir un problema en el programa (lo introduce el maestro) no garantiza su aceptación por parte de los estudiantes, puesto que aunque objetivamente el problema está dado, puede que para el alumno no aparezca como tal subjetivamente.

Reconocemos el valor del problema. Descubrir y formular problemas es una vía excelente y básica para movilizar la reflexión de los niños y la exploración de alternativas de solución creadoras; pero el problema no puede ser dado, impuesto desde afuera, sino elaborado por el propio sujeto o entre los sujetos que aprenden (Rodríguez-Mena, 2000).

Un problema bien planteado, una pregunta inteligente, genera la discusión y si al decir de Vigotsky el razonamiento es el traslado de la discusión hacia el interior ; entonces la *Comunidad de Indagación* que ejecutan los alumnos debe promover la discusión colectiva para que las buenas formas de razonamiento que allí se generan puedan ser interiorizadas.

El dominio de formas de pensamiento de alto orden prepara al niño para asimilar los “medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento” entre ellos, por ejemplo, la lengua.

El desarrollo de habilidades para leer y escribir eficientemente es una problemática de la educación de hoy en todo el mundo, problemática de la que Cuba no está exenta.

Nuestro Programa ha visto las mayores bondades de la formación en los niños de habilidades y disposiciones de pensamiento reflexivo y creatividad en su repercusión para el mejoramiento del dominio del lenguaje. Su aprendizaje se convierte aquí en un medio y no un fin en sí mismo (González, 1996).

Lo importante de la lectura no es aprender a leer sino leer para aprender con lo que se enfatiza en la comprensión de textos para captar sentidos. Esto se aplica no sólo a la clase propiamente de lecturas sino a todas : Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.

La lectura es punto de partida y no fin último de conocimiento. Generalmente, se dice que un niño lee bien cuando puede responder o comentar algo explícito en el texto leído. Desde nuestro punto de vista, esto es insuficiente, el texto leído debe convertirse en un instrumento de mediación para ejercitar el pensamiento. Si al leer, el niño es capaz de elaborar preguntas, entonces su nivel de comprensión se ha elevado por encima del requerimiento básico antes explicado. Mientras mejores sean sus preguntas mayor será la calidad de su lectura.

Esta forma de proceder permite al niño modificar los textos que se le presentan. Los niños : sustituyen esquemas y gráficos, reelaboran las preguntas y actividades que aparecen generalmente al final de la lección... como un ejercicio de su pensamiento crítico-reflexivo y creador. A tales efectos el grupo lleva su registro de “errores y confusiones”.

La generación de textos por el propio niño es una exigencia básica para el buen dominio del lenguaje. En el Programa este es un recurso sistemáticamente utilizado.

A la generación de textos le siguen su enjuiciamiento crítico, deconstrucción y reconstrucción. Esto, de manera reversible, influye en la mejora de su razonamiento, de su comprensión y en la adquisición de una significación del conocimiento.

La generación de textos permite al niño leer lo que él produce y lo que producen sus iguales. Se promueve el uso de la fantasía, el empleo de las analogías, los símiles y las metáforas ; recursos poco explotados en la escuela de hoy.

Este es un proceso arduo pero sus frutos son relevantes. Al principio el niño se preocupa, fundamentalmente, por decir, narrar. El esfuerzo mayor consiste en idear, imaginar... descuidando el dominio técnico del lenguaje. El niño se arriesga a emplear términos que no usa en su lenguaje cotidiano. Mientras se avanza, el esfuerzo del niño se encamina a hacer más inteligible su producción. Se percatan de omisiones, uso inapropiado de palabras, repeticiones, etc. La lectura se hace cada vez más metacognoscitiva y autoevaluativa.

Cuando el niño tiene la posibilidad de rectificar su error y no de recibir el error rectificado, el aprendizaje de las formas correctas de escribir, expresar... se hace más eficaz.

A modo de conclusión.

Podemos decir que estos son solo algunos de los elementos que indican el valor de una **enseñanza desarrolladora**. La experiencia acumulada por el Programa **PRYCREA** en todos estos años de labor en las aulas evidencia que las posibilidades que están en manos de los educadores para desarrollar verdaderamente a sus alumnos son incalculables. El imperativo de estos tiempos está en la formación adecuada de los docentes para que puedan asumir esta noble y necesaria tarea. Siempre que la escuela propicie, desde una comprensión adecuada del sujeto que aprende, condiciones, contenidos y métodos de aprendizaje que estimulen, incentiven, despierten... potencialidades, los resultados serán sumamente alentadores : el camino hacia el desarrollo personal estará mejor garantizado.

Referencia bibliográfica.

González Valdés, A. (1994): PRYCREA Desarrollo multilateral del potencial creador. La Habana, Editorial Academia.

González Valdés, A. (1996): Creando mi planeta misterioso. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. La Habana, Proyecto PRYCREA..

Majmutov, M. I. (1983): La enseñanza problémica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Martínez, Ll, M. (1986): Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica. Universidad de La Habana.

Rodríguez-Mena, M. (1999): Aprender con calidad (inédito). La Habana, CIPS.

Rodríguez-Mena, M. (2000): “El enfoque Crítico-Reflexivo en Educación”. En Revista Educación. No 99, enero-abril del 2000. p. 8-11, La Habana.

Vigotsky L.S. (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Editorial Científico Técnica.

Vigotsky L.S . (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.