

HACIA UNA NUEVA CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: EL PENSAMIENTO CONFIGURACIONAL COMO PARADIGMA CIENTÍFICO Y EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

TOWARDS A NEW CLASSIFICATION OF THE PEDAGOGICAL MODELS: THOUGHT CONFIGURATING AS EDUCATIONAL PARADIGM OF THE 21ST CENTURY

Alexander Ortiz Ocaña*

Fecha de recepción: 02-09-2011 Fecha de aceptación: 15-11-2011

RESUMEN

En este trabajo, resultado del proyecto MODEPED: Identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones educativas públicas del Caribe Colombiano, se hace una nueva clasificación de los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos: la pedagogía tradicional (Ignacio Loyola); la escuela nueva (Jhon Dewey, Decroly, Cousinet); la tecnología educativa (B. F. Skinner) y la escuela del desarrollo integral (E. Pichón Riviere, P. Freyre, L. S. Vigotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, I. A. Galperin, L. Zankov, N. Talízina, C. Rogers, Hamachek, A. Maslow, J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, J. Piaget, R. Feuerstein, J. de Zubiría, M. de Zubiría). Finalmente, se propone una alternativa emergente, tanto para la investigación científica como para la educación. Se propone el paradigma científico neuroconfiguracional para hacer ciencia humana y social, y un nuevo paradigma educativo para el siglo XXI: el Pensamiento Configuracional (Alexander Ortiz). En este sentido, se define la noción de pensamiento configuracional y se proponen sus bases, sus dimensiones, particularidades, indicadores, estadios, proceso y requerimientos.

Palabras clave: Modelos pedagógicos, pedagogía tradicional, escuela nueva, tecnología educativa, escuela del desarrollo integral, alternativa emergente, investigación científica, educación, paradigma científico neuroconfiguracional, ciencia humana y social, paradigma educativo, pensamiento configuracional, bases, dimensiones, particularidades, indicadores, estadios, proceso y requerimientos.

* Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Experto en Afectividad, Formación por Competencias, Creatividad, Lúdica y Pedagogía Problemática. Contador Público. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Docente de planta de la Universidad del Magdalena, Colombia. Director del grupo de investigación en Desarrollo y Evaluación de Competencias (GIDECOM), ambos con categoría A-1 en Colciencias. E-mail: alexanderortiz2009@gmail.com

ABSTRACT

In this paper becomes a new classification of teaching models in four large groups: the traditional pedagogy (Ignatius Loyola); the new school (John Dewey, Cousinet, Decroly); educational technology (B. f. Skinner) and school of integral development (E. Pichón Riviere, P. Freyre, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, V. Davidov, I. A. Galperin, L. Zankov, N. Talízina, C. Rogers, Hamachek, A. Maslow, J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, J. Piaget, R. Feuerstein, J. Zubiría, M. Zubiría). Finally, proposes an emerging alternative, for both scientific research and education. The scientific paradigm brainconfigurating intends to make human and social science and a new educational paradigm for the 21st century: Configuring Thought (Alexander Ortiz). In this sense, the notion of configuring thought is defined and proposes its bases, its dimensions, characteristics, indicators, stadiums, process and requirements.

Keywords: Pedagogical models, traditional pedagogy, new school, educational technology, school of integral development, emerging alternative, scientific research, education, scientific paradigm brain configurating, human and social science, educational paradigm, thought configurating, bases, dimensions, features, indicators, stadiums, process and requirements.

INTRODUCCIÓN

Reconocer el carácter social de la actividad humana, teniendo en cuenta el papel de los factores sociales, el devenir y desarrollo de la especie hombre, significa reconocer como producto al trabajo colectivo, como transformador de sí mismo; proceso no espontáneo, sino consciente proyectado sobre la base de objetivos previamente determinados que ha impuesto al hombre, como sujeto del proceso productivo, la necesidad de buscar varios métodos y procedimientos que garanticen la efectividad de ese proceso productivo por un lado y que lo hagan más eficiente y menos costoso por otro.

La transmisión de valores culturales, ético y estéticos entendida como educación, requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza.

El sistema educativo como soporte concreto de la educación tiene una estrecha vinculación con las necesidades sociales que son las que en última instancia definen sus funciones. Las exigencias que cada sociedad impone a la institución educativa son típicas, tienen un carácter clasista, responden a las características esenciales de la formación económico-social en la que se encuentran y a su época histórica concreta.

La práctica educativa cotidiana responde a la ideología de la clase dominante y por eso la institución educativa transmite los valores de esta clase, que intenta mantenerse en el poder. Esto no niega la aspiración de los sectores más progresistas de la sociedad que luchan por transformar la educación, para que esta contribuya realmente al progreso social.

Por eso la sociedad necesita diseñar, en correspondencia con los principios ideológicos sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de

formación de la personalidad de sus miembros, la forma como se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a la cual se aspira.

La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad.

Desde el punto de vista psicológico, la personalidad es el resultado de la interacción de múltiples influencias del medio social donde el individuo crece y se desarrolla sobre determinados presupuestos individuales, se forma, se transforma y desarrolla paralelamente con el individuo: la modelación del sistema de influencias es una necesidad de la sociedad.

Al personal docente se le exige la dirección científica del proceso pedagógico. Sin embargo, la práctica de la educación refleja algún nivel de improvisación del docente y un ajuste a las particularidades de los sujetos de la educación. Quienes somos responsables de la dirección de este proceso, no siempre estamos lo suficientemente claros de nuestros propios objetivos y las diferentes vías que conducen al éxito.

El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado, diseñado con anterioridad de manera que se puedan predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera, y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aun cuando los modelos proyec-

tados respondan a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

¿Bajo qué principios han sido elaborados estos modelos?

¿Qué criterios se han seguido para su construcción?

La ciencia pedagógica no ha trabajado con profundidad este problema. Existen varias definiciones, algunos componentes fundamentales, pero difieren en dependencia de la concepción sobre pedagogía, sobre proceso pedagógico, sobre personalidad y sobre modelación que se asuma.

¿Qué es en realidad un modelo pedagógico?, ¿qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente educativo.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos; de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.

La modelación científica nos permite obtener como resultado un modelo que media entre el sujeto y el objeto real que ha sido modelado.

La modelación del proceso pedagógico tiene sus propias peculiaridades que hacen diferente su modelo de otros. La conceptualización de qué es un modelo pedagógico facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

Este artículo se sustenta en analizar las implicaciones de las teorías del aprendizaje¹ en los modelos pedagógicos contemporáneos²

Previo análisis de diversas clasificaciones de modelos propuestas por E. Planchard, Rafael Flores Ochoa, Julián de Zubiría Samper, Miguel de Zubiría Samper, así como otras tipologías de modelos pedagógicos, tales como la enseñanza problémica (Mirza I. Majmutov) y la pedagogía conceptual (Fundación Alberto Merani), se resignifica el papel de las ciencias de la educación en la configuración de los modelos pedagógicos y se hace una conceptualización teórico y metodológica de los mismos, en la que subyacen algunas definiciones relacionadas con los modelos, la definición del concepto modelo pedagógico, los rasgos generales de los modelos pedagógicos, así como los postulados teóricos y metodológicos para la elaboración de los mismos.

1. Conductismo, teorías constructivistas, psicología cognitiva contemporánea, aprendizaje significativo, tendencias humanistas y enfoque histórico - cultural o socio histórico.

2. Escuela pasiva, escuela activa, énfasis en los contenidos, centrado en los efectos, enfatiza en el proceso, tradicional, conductista, romántico, desarrollista, socialista, heteroestructurante, autoestructurante, dialogante, industrial, humanístico, funcional, estructural, aprendizaje basado en problemas, modificabilidad cognitiva, aprendizaje significativo, pedagogía problémica, enseñanza para la comprensión, pedagogía conceptual.

Se aporta una nueva clasificación de los modelos pedagógicos que está integrada por la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa y la escuela del desarrollo integral, y se propone un nuevo modelo pedagógico para el siglo XXI: el pensamiento configuracional.

Este artículo constituye un resultado parcial del proyecto MODEPED: Identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones educativas públicas del Caribe colombiano.

DESARROLLO

Como se aprecia, no existe un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, y que permita agrupar la amplia variedad de tipologías que hayan proliferado en la historia de la educación y que se han nutrido de los avances de la Psicología y de las teorías del aprendizaje.

Piaget no era pedagogo, Vigotsky tampoco. Ambos eminentes investigadores desde la Psicología han hecho invaluable aporte a la educación del ser humano. Iniciaron y transitaron un camino que la Pedagogía, en pleno siglo XXI, no ha logrado transitar.

Partiendo de los elementos analizados previamente, se impone hacer una clasificación diferente de los modelos pedagógicos, a partir de un enfoque pedagógico, didáctico y curricular, no sólo psicológico.

Teniendo en cuenta los aportes científicos de la doctora Rita Marina Álvarez de Zayas (2007) y de la doctora Rita

Concepción García (2004), esbozamos la siguiente propuesta de clasificación de los modelos pedagógicos.

La Pedagogía Tradicional (Ignacio Loyola).

La escuela tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la escuela pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como escuela tradicional.

Esta tendencia pedagógica tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias

y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello, el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

Rol del docente:

Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados (sujeto principal).

Rol del estudiante:

Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige memorización. No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.

Características de la clase:

Transmisión verbal de gran volumen de información. Objetivo elaborado de forma descriptiva dirigido más a la tarea del profesor, no establece habilidades. No hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el alumno. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje.



Se evalúan resultados y a un nivel reproductivo. Método fundamentalmente expositivo. Forma: grupo presencial.

Sin lugar a dudas, la escuela tradicional cumplió un innegable e importante papel en el desarrollo histórico de la humanidad. Sin embargo, este modelo pedagógico no responde a las demandas y expectativas de la sociedad en este tercer milenio.

La Escuela Nueva (Jhon Dewey, Decroly, Cousinet)

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del siglo XIX y principios del XX como crítica a la escuela tradicional, y gracias a profundos cambios socio-económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859-1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se “aprende haciendo”.

La Pedagogía de Dewey se considera:

- Genética: la educación como un desarrollo que va de adentro (poderes e instintos del niño) hacia afuera.

- Funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica.
- De valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.
- Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una renovación metodológica que consiste en:

- Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento.
- La educación debe basarse en intereses del alumno.
- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.
- Necesidad de globalizar los contenidos.
- La colaboración escuela-familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la Pedagogía de la época y tuvieron repercusiones durante todo el siglo; entre ellas se incluye la

aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida y con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza, y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos.

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

Rol del docente:

Dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el alumno necesita. Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.

Rol del estudiante:

Papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del niño. Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimiento.

Características de la clase:

Resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo. Se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa. Estructura el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños. Despierta espíritu

investigativo. Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del niño (escuela a la medida). Utiliza métodos activos y técnicas grupales.

La Tecnología Educativa (B. F. Skinner)

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la cual considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E-R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el auto aprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV.

La relación alumno-profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el alumno se auto instruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo-formativa.



Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados instructivos. No caben dudas de que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos.

No obstante son limitaciones de ella las siguientes:

- En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.
- La orientación de las acciones del alumno son generalmente por ensayo y error.
- No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica, se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento científicista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve ahistoricista, formalista y científicista.

En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

Rol del docente:

Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.

Rol del estudiante:

Aprendizaje individualizado. Papel preponderante. Se auto instruye. Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo.

Características de la clase:

La atención se dirige a métodos y medios más que a contenidos (tecnología de la instrucción). Se basa en estímulo-respuesta; estímulo-conducta-reforzamiento; enseñanza programada mediante máquinas de enseñar (programación del aprendizaje). Es un programa lo que el alumno "toca", y recibe información del resultado de su actividad. Objetivo conductual. Organización lógica por unidades del contenido. Método de auto aprendizaje. Medios: máquina, libros, TV. Evalúa resultados y no proceso. Actualmente se usa como medio que facilita la enseñanza en educación a distancia por ejemplo, pero se utilizan todas las bondades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC).

La Escuela del Desarrollo Integral (E. Pichón Riviere; P. Freyre; L. S. Vigotsky; A. N. Leontiev; S. L. Rubinstein; A. R. Luria; V. Davidov; I. A. Galperin; L. Zankov; N. Talízina; C. Rogers; Hamachek; A. Maslow; J. Bruner; D. Ausubel; R. Sternberg; J. Piaget; R. Feuerstein; J. De Zubiría; M. De Zubiría)

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores y que conviven hoy día. Ellos se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico-social y crítica, entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que aquí se describe integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una didáctica-científica-crítica.

Algunos de sus principios son:

- Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
 - Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.
 - Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad, y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
 - Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.
- Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
 - Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

Rol del docente:

Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol del estudiante:

Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Características de la clase:

Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. Rol protagónico del alumno bajo la guía y orientación del profesor. Contenidos científicos y globales. Proceso dirigido a la instrucción y educación en un contexto cambiante. Educación con carácter huma-

nista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades. Clima humanista, dialógico, científico, democrático, tolerante, de búsqueda de identidad individual, local, nacional, universal.

El Pensamiento Configuracional. Nuevo paradigma científico y educativo en el siglo XXI

Además de lo explicado anteriormente, es importante que en el proceso de construcción del modelo pedagógico de la institución educativa se tengan en cuenta los dos principales anhelos del ser humano: ser exitoso y feliz, lo cual depende del pensamiento humano, es decir, del desarrollo cognitivo e intelectual alcanzado.

En este sentido, la reflexión hermenéutica me ha permitido concretar algunas ideas que amplían el contexto de la problemática urgente de modificar sustancialmente los conceptos y enfoques pedagógicos de desarrollo cognitivo.

Ahora bien, es primordial que en cualquier concepción que se asuma, se haga una mirada más holística, compleja, dialéctica y sistémica del pensamiento, es decir, un pensamiento configuracional.

Defino el pensamiento con un enfoque de configuración de naturaleza afectiva, volitiva, motivacional y cognitiva. En este sentido, considero el pensamiento configuracional como un proceso afectivo-cognitivo complejo y holístico, que expresa la capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando de manera sistémica, armónica y coherente sus habilidades y destrezas; así como sus valores y actitudes, para solucionar problemas y

situaciones del contexto que le permitan adaptarse y/o transformar el entorno con el fin de construir un proyecto de vida digna.

Estudiar el pensamiento es una actividad extremadamente compleja y osada. Sin embargo, sería interesante desarrollar investigaciones en esta línea, sobre todo en la primera infancia.

El pensamiento configuracional es una actividad consciente del ser humano, basada en acciones neuronales que ejecuta el cerebro y acciones mentales que ejecuta el sujeto, que permiten configurar una mente consciente, revelándose la identidad subjetiva y la personalidad del sujeto, quien deviene en protagonista a partir de vivir la experiencia del “yo”, para así convertirse en testigo de sí mismo, encaminado a lograr la supervivencia y el bienestar.

La única forma de observar el pensamiento en acción es a través de uno mismo, de nuestro propio proceso de pensamiento. En efecto, en este caso, el método científico más pertinente es el propio ser humano. Soy yo, con mi pensamiento, analizando cómo pienso, qué pienso, por qué y para qué pienso lo que pienso, quién puede hacer un análisis detallado del pensamiento configuracional.

Sin embargo, descifrar qué piensan un niño o niña, por qué y para qué lo piensan, cómo lo piensan, es una actividad, aunque no imposible, irremediablemente compleja igual que maravillosa y, además, irremediablemente necesaria e impostergable.

El pensamiento configuracional es una configuración neuropsicológica compleja, integrada por una tríada de configuraciones igualmente complejas y estructuradas

sistémicamente y de manera dialéctica: el pasado vivido, la identidad preconfigurada y el futuro configurado anticipadamente. Es una configuración cognitiva dinámica y compleja que se configura en la mente dotada de subjetividad.

En este sentido se advierten tres tipos de pensamiento: consciente, subconsciente e inconsciente. El pensamiento configuracional es consciente, pero se nutre del pensamiento subconsciente. ¡Y probablemente del inconsciente!

Si yo ejecuto un proceso subjetivo consciente podría dilucidar algunos de los misterios de mi propio pensamiento y, aún así, yo no podría aportar una explicación diáfana, comprensible e infalible de lo que ocurre en el interior de mi mente.

La información que brinda un sujeto individual no es muy fiable en el sentido de que la única visión directa que tenemos del pensamiento depende, en parte, de ese mismo pensamiento, de un proceso de conciencia subjetiva, y es por ello que este proceso metacognitivo no puede aportar una explicación nítida y fiel de los procesos que transcurren en nuestro interior mental.

Los procesos del pensamiento sólo pueden ser percibidos por parte del mismo proceso que los incluye, es decir, el propio pensamiento. Es una situación compleja y configuracional, holística, sistémica y dialéctica, desafortunada y adversa para la investigación científica, lo cual obliga al investigador a matizar las intuiciones que pueden obtenerse del proceso investigativo.

¿Lo anterior implica que no es posible hacer investigación científica sobre el pensamiento de otra persona? Sin lugar a dudas que no, todo lo contrario, sí podemos y debemos hacer ciencia sobre el

pensamiento humano. Y lo hemos hecho, pero debemos continuar profundizando los estudios sobre este tema complejo, sobre todo en los primeros años de vida del ser humano.

Ahora bien, en la configuración de los problemas científicos relacionados con el pensamiento configuracional es preciso tener en cuenta que las hipótesis construidas se deben desarrollar y argumentar en niveles superiores de comprensión, por cuanto en las ciencias humanas y sociales las hipótesis no se confirman ni se demuestran sino que se argumentan y desarrollan a partir del análisis, comprensión, interpretación y argumentación de las ideas, conjeturas e intuiciones.

A partir de lo anterior, es necesario investigar con rigor científico la conceptualización de pensamiento configuracional, así como las configuraciones, bases, dimensiones, particularidades, indicadores, estadios, proceso (momentos), requerimientos y perspectivas del pensamiento configuracional.

Las dimensiones del pensamiento configuracional que proponemos son: sistémico, sistemático, lateral, relacional, lúdico, creativo, dinámico, estructural, crítico, complejo, reflexivo, divergente, estratégico, holístico y praxiológico.

También es preciso desarrollar desde la investigación científica las particularidades o peculiaridades del pensamiento configuracional, es decir, sus cualidades o atributos: original, fluidez, flexibilidad, consecutividad, amplitud, profundidad, rapidez y adaptabilidad.

Las bases del pensamiento configuracional son: sensación, percepción, intuición, atención, concentración, memoria, lenguaje e imaginación.

Los indicadores del pensamiento configuracional son: emoción, sentimiento, actitudes, valores y lenguaje.

Los indicadores se evidencian en el proceso configuracional del pensamiento, cuyos momentos incluyen un sistema holístico y dialéctico de sensaciones:

- Momento instintivo: sensaciones espontáneas del ser.
- Momento intrínseco: sensaciones de que existe el ser (reconocimiento interno).
- Momento extrínseco: sensaciones de que existen objetos (reconocimiento externo).
- Momento interactivo: sensaciones de la interacción con los objetos.
- Momento evocativo: sensaciones de recuerdos de los objetos (memoria).
- Momento expresivo: sensaciones de expresión de signos y símbolos a través de la palabra (lenguaje).
- Momento creativo: sensaciones de creación de objetos y símbolos (imaginación).

Es evidente que las emociones y sentimientos constituyen el eje central del pensamiento configuracional. De ahí que sea necesario identificar las emociones universales, básicas e individuales. Las emociones universales son el miedo, el enojo (enfado), la tristeza, la alegría (felicidad), el desprecio (asco) y el asombro (sorpresa). Las emociones principales o básicas son el entusiasmo y el desánimo (desaliento). Y las emociones psicológicas son la compasión (amor), la vergüenza, lástima, culpa, desdén, celos, envidia, orgullo y admiración.

A partir de lo anterior, se pueden sintetizar los siguientes estadios de configuración del pensamiento (decálogo cognitivo):

1. Emociones primarias (sensaciones corporales sentidas espontáneamente).
2. Sentimiento de las emociones primarias.
3. Sentimiento de interacción con el mundo exterior.
4. Sensación de conocer el objeto.
5. Sentimiento afectivo-cognitivo hacia el objeto.
6. Direccionamiento hacia el objeto (atención y concentración)
7. Sentimiento de pertenencia.
8. Lenguaje no verbal interno (intuición).
9. Narración implícita (Lenguaje interno).
10. Lenguaje verbal externo (pensamiento configuracional).

Lo anterior nos lleva a detallar los requerimientos didácticos potenciadores (RDP) del pensamiento configuracional: explorabilidad, inquisitividad, indistrabilidad (concentrabilidad), conectividad, verbalización (comunicabilidad), segurabilidad, perseverabilidad e imitabilidad.

Como se aprecia, el lenguaje es una configuración pentafuncional del pensamiento configuracional, por cuanto es a la vez, base, indicador, momento, estadio y requerimiento. En este sentido se abre un campo investigativo extraordinariamente significativo: la descripción, estimulación y potenciación del pensamiento a través del lenguaje.

Finalmente, es preciso significar que abordar el pensamiento a partir de esta caracterización teórica y conceptual exige el empleo de nuevos métodos científicos y técnicas de investigación novedosas y originales, de ahí que propongo un nuevo paradigma para estudiar este objeto: el paradigma neuroconfiguracional, como modelo o representación epistemológica para el estudio científico de las ciencias sociales y humanas.

La anterior propuesta se hace en el sentido de que en estos últimos diez años

prolifera un gran debate en el mundo científico acerca de qué es lo objetivo y lo subjetivo en la actividad investigativa.

¿Cuándo una actividad humana es objetiva y cuándo es subjetiva?

¿Cómo determinar o medir o evaluar la objetividad y la subjetividad de una actividad científica?

¿En qué momento del proceso científico la actividad humana se vuelve objetiva y cuándo es subjetiva?

¿Existirá una realidad verdaderamente “objetiva”?

¿Puede una subjetividad ser objetiva?

Estas preguntas problemáticas problematizadoras, extraídas del actual debate epistemológico, y derivadas de las contradicciones entre la subjetividad esencial del acto sociohumano y la búsqueda de objetividad del conocimiento “científico”, abren un espacio infinito de reflexión hermenéutica.

En efecto, a partir de dicha reflexión exegética acerca de estos interrogantes, podemos discutir acerca de dos tipos de objetividades y dos tipos de subjetividades en los procesos científicos:

- Objetividad objetiva.
- Objetividad subjetiva.
- Subjetividad subjetiva.
- Subjetividad objetiva.

A continuación explicaremos cada una de ellas.

Objetividad objetiva:

No existe la objetividad objetiva. ¿Quién determina su existencia? ¡Sólo Dios! En-

tonces Él, y solo Él, como ser supremo y divino, omnipotente y omnipresente, como inteligencia superior, absoluta y trascendente puede determinar y reconocer esa realidad objetiva, que existe independientemente de Él, de su propia existencia. En este caso estamos asumiendo que Dios no es un ser humano, de lo contrario, ya esa objetividad no sería objetiva sino subjetiva.

Objetividad subjetiva:

- Toda objetividad es subjetiva en tanto está determinada, mediada, reconocida y asimilada por un sujeto, por un ser humano subjetivo que siente, que piensa y que actúa en base a esos sentimientos y pensamientos.
- Un ser humano subjetivo en tanto sujeto, que deviene en personalidad a partir de la configuración de sus configuraciones afectiva, cognitiva e instrumental.
- Un ser humano subjetivo cuyo comportamiento está mediado por el sistema de creencias, nociones, conceptos y representaciones que lo hacen pensar acerca del mundo que le rodea.
- Un ser humano subjetivo que significa, le da sentido, construye, resignifica y reconstruye ese mundo a partir, precisamente, de sus ideas, de sus saberes, de sus emociones, sentimientos y afectos.
- Un ser humano subjetivo que presenta ese mundo, su mundo, a sus semejantes [que configuran también su propio mundo, que no es su mundo, pero podría serlo], a través del lenguaje, como revestimiento material del pensamiento.
- Un ser humano subjetivo que comunica un mundo “objetivo” y “real” configurado por su subjetividad, que no es subjetiva, aunque podría serlo,



ya que el ser humano puede crear y/o mostrar un mundo, a partir de su subjetividad subjetiva.

Subjetividad subjetiva

Es la interpretación vaga, vacía, hueca y especulativa que el ser humano hace sobre el mundo. Es su quimera, el resultado del análisis falto de lógica y argumentación, su invención, su desvarío e insensatez, derivado del pensamiento fantástico del ser humano, de su frenesí, fanatismo e imaginación. La subjetividad subjetiva es la argumentación no convincente del ser humano de que a su primer asomo ante el entendimiento de la comunidad académica, sociocultural y/o científica, se encuentra con el total rechazo de otras subjetividades. Pero si de “manera sorprendente” su hermenéutica es bien recibida, entonces estaríamos en presencia de una subjetividad objetiva.

Subjetividad objetiva

Le llamo subjetividad objetiva a aquellas ideas, pensamientos, conceptos, propuestas y conocimientos que el ser humano construye y configura, con los que les asigna un sentido y un significado al mundo que le rodea, su mundo, del cual es parte intrínseca e inseparable, que, independientemente de que sean rechazados por una comunidad “científica” porque quizá no fueron construidos mediante la utilización de métodos “científicos”, de “manera asombrosa”, a través de su hermenéutica, son bien recibidos por otras subjetividades, y son igual de valiosos que otros conseguidos por “vías científicas”.

En este caso la “confiabilidad y la validez” de dichos conocimientos o de dicha “teoría” están determinadas por la intensidad

y profundidad de las relaciones intersubjetividad; están definidas por el alcance y amplitud de las intersubjetividades.

La subjetividad es objetiva debido a la intersubjetividad.

Como se aprecia, en las ciencias sociales y humanas, la objetividad se determina por el carácter del proceso mediante el cual se hace el estudio, con el fin de comprobar el conocimiento, se rediseñan los instrumentos, y se practica la retroalimentación, haciendo reconocimiento de los aspectos ideológicos y culturales que determinan las interpretaciones. De ahí que el concepto de verdad se relaciona con la interpretación, basada en la aplicación del método pero mediado por la percepción y autoevaluación que se haga a través de la confrontación de contenidos.

La “objetividad” de las ciencias sociales y humanas está marcada por su subjetividad y carácter psico-social. Los sujetos y actores educativos y sociales, los educadores, educandos, familiares, profesionales y demás seres humanos implicados, incluidos los investigadores, existen y cambian en su subjetividad, se relacionan socialmente en calidad de actores de los procesos sociales y humanos “objetivos”.

La pretensión científica de la “objetividad del conocimiento” de esos procesos en la investigación “científica” radica en el “carácter” de los métodos aplicados, en el grado en que éstos limiten el apriorismo, la pre-concepción, el juicio individual aislado. Esto equivale a decir que la evidencia práctica del hecho, el cúmulo y rigor de la información directa, en la concertación de juicios, reduce la “subjetividad” de las conclusiones, del conocimiento “científico”.

Es por ello que podemos hablar de una subjetividad objetiva en las ciencias sociales y humanas, determinada por la intersubjetividad (que es la más objetiva de las subjetividades y objetividades existentes); y de una objetividad subjetiva en las ciencias naturales, que no tienen ni una molécula de objetividad, en tanto están gobernadas, reguladas y conformadas por las subjetividades del ser humano. Sin lugar a dudas, una nueva concepción de la ciencia se está gestando, y espero haber podido persuadir al lector de lo importante que resulta esta afirmación.

A partir de esta reflexión, podemos plantear los principios de científicidad en la investigación socioeducativa, humana y cultural:

- Sistemidad.
- Sistemática.
- Sistematización.
- Categorización.
- Triangulación.
- Intersubjetividad.
- Etnometodología.
- Transcendencia.

Estos principios revelan y evidencian el carácter científico del proceso, sus requerimientos y exigencias epistemológicas, así como las condiciones investigativas.

Por otro lado, a partir de dichos principios, podemos determinar las dimensiones del proceso científico sociohumano, que dan cuenta de las cualidades, atributos y características de dicho proceso:

- Holística.
- Caológica.
- Complejidad.
- Configuracional.
- Sistémica.
- Dialéctica.
- Oscilante.

A manera de advertencia, debo indicar con toda honestidad que este tema sobrepasa mi capacidad de abarcarlo en todos los aspectos que presenta en los diversos campos de la ciencia, y los que traté en este artículo tampoco se estudian con la profundidad, amplitud y alcance que merecen. Espero por lo menos que la lectura de estas reflexiones finales sea útil y sirvan de acicate para que el lector indague más sobre ellos. Los resultados de la búsqueda, sin lugar a dudas, cambiarán la idea que tiene de la ciencia, de investigación y, con toda seguridad, de su propia vida.

Y finalmente, ¡espero que hayas disfrutado este modesto y “objetivo” artículo, y que te haya sido útil en tu “subjetiva” labor formativa e investigativa!

CONSIDERACIONES GENERALES

Como se aprecia, no existe un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, y que permita agrupar la amplia variedad de tipologías que haya proliferado en la historia de la educación, las cuales se han nutrido de los avances de la Psicología y de las teorías del aprendizaje.

Piaget no era pedagogo, Vigotsky tampoco. Ambos eminentes investigadores, desde la psicología, hicieron invaluable aporte a la educación del ser humano. Iniciaron y trillaron un camino que la Pedagogía, en pleno siglo XXI, no ha logrado transitar.

Partiendo de los elementos analizados anteriormente, se hace una clasificación diferente de los modelos pedagógicos, a partir de un enfoque pedagógico, didáctico y curricular, no sólo psicológico.

Reconozco que el presente artículo no trata en forma exhaustiva el tema de los modelos pedagógicos, y mucho menos aún los aspectos básicos relacionados con el pensamiento configuracional. Faltan muchos elementos importantes que aún estamos investigando y que hemos reservado para un libro que próximamente será publicado.

El artículo tampoco pretende dar una explicación detallada de la educación, la Pedagogía, la Didáctica y las estrategias metodológicas, para que los maestros las pongan en práctica de manera dogmática.

El propósito del artículo ha sido analizar, explorar, examinar y reconocer algunos de los fundamentos y postulados básicos para la elaboración del modelo pedagógico de la institución educativa y para la estimulación y potenciación del desarrollo del pensamiento configuracional. De cualquier manera, aún es necesario continuar reflexionando, integrando ideas, sistematizando y configurando elementos. No obstante, estos postulados sirven de guía para la acción pedagógica dentro de un contexto educativo particular. Y la noción de pensamiento configuracional nos debe guiar en el cumplimiento de ese noble empeño.

Finalmente, exhorto a los investigadores cognitivos a embarcarnos en esta noble y loable idea de estudiar el pensamiento configuracional infantil. Creo que es un imperativo en este tercer milenio.

Ahora bien, ¿es razonable dedicar un estudio de maestría o doctoral a la cuestión del carácter configuracional del pensamiento infantil?

¿Tiene alguna importancia práctica, además de satisfacer la curiosidad que sentimos por la naturaleza del pensamiento infantil, comprender el carácter

configuracional del funcionamiento de los procesos relacionados con el pensamiento?

¿Qué relación existe entre el pensamiento infantil, la identidad subjetiva, la conciencia, la mente y el cerebro infantil?

¿Qué significado tiene para la educación infantil y los procesos formativos en general y de desarrollo humano en particular, comprender esta relación?

¿Cuáles son las potencialidades desarrolladoras del pensamiento configuracional que contienen las diversas áreas del saber estructuradas curricularmente en las instituciones de educación?

Estos y otros interrogantes constituyen preguntas científicas problematizadoras que configuran el principal problema científico en la educación de hoy: la estimulación y potenciación del desarrollo del pensamiento configuracional de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Zayas, Rita M. (1997): *Hacia un Currículum integral y contextualizado*. La Habana.
- Ausubel, D. (1958): *Theory and problems of child development*. Grune Stratton. New York.
- Ausubel, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Editorial Grune, Stratton.
- Ausubel, D. (1980): *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas.
- Concepción García, Rita (2004): *Material básico del curso "La clase en el modelo pedagógico integral"*. Barranquilla.
- De Zubiría Samper, Julián (1994): *Los Modelos Pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría Samper, Julián (2007): *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- De Zubiría Samper, Miguel. *Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual "Alberto Merani". Bogotá.
- De Zubiría Samper, Miguel; y otros (2004). *Pedagogía Conceptual*. Fundación Internacional de

- Pedagogía Conceptual "Alberto Merani". Bogotá.
- Dewey, John (1934): *Democracia y Educación*. Nueva York.
- Flores Ochoa, Rafael. *Pedagogía del conocimiento*. Editorial McGraw Hill.
- Fuentes González, Homero y Álvarez Valiente, Ilsa (1998): *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Galperin, P. Ya. (1986): *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de la Edades*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Gardner, Howard (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ediciones Paidós. Traducción de Ferran Meler – Ortiz. Barcelona. España.
- González Rey, F. (1997): *Epistemología cualitativa y subjetividad*, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. M. (1959): *Los problemas del desarrollo del psiquismo*. Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas. Moscú.
- Martí Pérez, José (1975(b)): *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975. T II.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2004): *Metodología de la enseñanza problemática en el aula de clases*. Ediciones ASIESCA. Barranquilla. Colombia.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2004): *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador*. Editorial Antillas. Barranquilla. Colombia.
- Piaget, J. (1976): *Psicología y Pedagogía*, México, Editorial Ariel.
- Piaget, Jean (1976): *Investigaciones sobre la contradicción*. Siglo XXI. Madrid.
- Rogers, C. (1961): *El proceso de conversión en persona*, Buenos Aires, Paidós, 1961.
- Rubinstein, S. L. (1966): *El proceso del pensamiento*, La Habana, Editorial Universitaria.
- Talízina, Nina (1984): *Conferencias sobre la enseñanza en la educación superior*. La Habana.
- Talízina, Nina (1987): *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Universidad de La Habana. MES.
- Vigotsky, L. S. (1960): *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ciudad de la Habana, Editorial Científico Técnica, 1987.
- Vigotsky, L. S. (1987): *Historia de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico – Técnica. La Habana.
- Vigotsky, L. S. (1981): *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.