

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación

Educación norteamericana en el siglo XX: influencias
filosóficas en la Escuela Nueva, el Conductismo y el
Constructivismo

Autor: Julián Doctorovich

Directora: Silvia Finocchio

Buenos Aires, Julio 2023

Índice

<i>Resumen</i>	5
<i>Introducción</i>	6
<i>Estado del Arte</i>	8
<i>Marco conceptual</i>	9
<i>Capítulo 1: La Escuela Nueva: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas</i>	11
I La pedagogía norteamericana de finales del SXIX y comienzos del SXX	11
I.1 Contexto histórico y pedagógico.....	11
I.1.a Herbart y sus influencias en Estados Unidos	12
I.1.b El Herbatismo.....	13
I.2 La Escuela Nueva: sus puntos más importantes	16
I.2.a El pensamiento de John Dewey	16
I.2.b La concepción de Dewey sobre la educación.....	17
I.2.c Educación progresista vs. educación tradicional	18
I.2.d La escuela como laboratorio científico	19
I.2.e Escuela y progreso.....	20
I.3 Antecedentes filosóficos y epistemológicos en la Escuela Nueva	21
I.3.a El pensamiento de Charles S. Peirce.....	21
I.3.b Peirce y el pragmatismo	21
I.3.c Verdad y significado.....	22
I.4 El pensamiento de William James.....	23
I.4.a El empirismo radical	23
I.4.b La concepción de James sobre la educación	24
I.5 Relaciones entre la Escuela Nueva y sus antecedentes filosóficos.....	26
I.5.a Las influencias en la postura pedagógica de William James	26
I.5.b William James y el concepto de experiencia	26
I.5.c Ideas y Verdad en William James.....	27
I.5.d El concepto de <i>hábito</i> en educación	28
I.6 John Dewey y su vertiente pragmatista	29
I.6.a Libertad individual como experiencia real en John Dewey.....	29
I.6.b Una pedagogía basada en el desarrollo de la experiencia	30
I.6.c La experiencia personal y su utilidad para el conocimiento	31
I.6.d Acción e instrumentalismo	32

Conclusiones	34
<i>Capítulo 2: Skinner y el Conductismo: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas</i>	<i>36</i>
II La pedagogía norteamericana de mediados del SXX	36
II.1 Contexto histórico	36
II.1.a El modelo pedagógico de Skinner.....	37
II.1.b El rol del profesor y el uso de reforzamientos	38
II.1.c La máquina de enseñar	40
II.2 Influencias filosóficas y epistemológicas del Conductismo	42
II.2.a El asociacionismo de ideas	42
II.2.b Surgimiento del empirismo británico.....	42
II.2.c El pensamiento de John Locke	43
II.2.d El papel de la experiencia	44
II.2.e El pensamiento de David Hume	45
II.2.f Asociación de ideas y formación de ideas complejas	46
II.2.g Causa y Efecto: la noción de conexión necesaria	47
II.3 Relaciones entre el asociacionismo y el Conductismo.....	49
II.3.a El problema de la mente	50
II.3.b El ambiente como condicionante del conocimiento	50
II.3.c Sólo se puede conocer lo observable	51
II.4 Críticas al asociacionismo como principal influencia del conductismo.....	52
II.4.a La inexistencia de la mente	52
II.4.b Pragmatismo y Conductismo	53
II.4.c Verdad como práctica y no como correspondencia	54
Conclusiones	56
<i>Capítulo 3: El Constructivismo pedagógico: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas.....</i>	<i>58</i>
III El Constructivismo como alternativa al Conductismo.....	58
III.1 Contexto histórico	58
III.1.a Postulado pedagógico	59
III.2 Los principales constructivistas norteamericanos	61
III.2.a El pensamiento de Jerome Bruner.....	61
III.2.b Aprendizaje por descubrimiento	61
III.2.c Proceso de categorización y aprendizaje activo.....	62

III.2.d David Ausubel y el aprendizaje significativo	64
III.2.e Enseñanza por exposición e interrelación de los conocimientos	64
III.2.f El rol activo del alumno y el docente como guía	66
III.3 Antecedentes pedagógicos del Constructivismo	67
III.3.a El pensamiento de Jean Piaget	67
III.3.b El pensamiento de Lev Vigotsky.....	69
III.3.c El Constructivismo situado.....	70
III.4 Influencias filosóficas del Constructivismo.....	72
III.4.a El pensamiento de Immanuel Kant.....	72
III.4.b La Revolución Copernicana	72
III.4.c Los juicios sintéticos a priori	73
III.4.d El tiempo y el Espacio	74
III.4.e El entendimiento.....	75
III.5 Relaciones entre Constructivismo e idealismo trascendental.....	76
III.6 El pragmatismo como una alternativa al idealismo kantiano	79
Conclusiones	81
<i>Conclusiones generales</i>	83
<i>Referencias bibliográficas</i>	87

Resumen

Esta tesis aborda el vínculo entre Educación y filosofía y se propone como un espacio desde el cual poder indagar acerca de las relaciones que existen entre teorías pedagógicas y sus influencias filosóficas.

En este caso, exploraremos la educación norteamericana del SXX, más específicamente, la Escuela Nueva, el Conductismo y el Constructivismo. En base a un análisis de dichas corrientes, intentaremos develar cuáles son sus bases filosóficas, sobre todo en lo concerniente a cuestiones relacionadas a la capacidad cognoscitiva de los seres humanos.

Partimos de la idea de que toda teoría pedagógica es deudora de una teoría de conocimiento en particular. Utilizando la teoría de la recepción de ideas como marco conceptual, nos proponemos rastrear los puntos claves en dichas corrientes con el objetivo de poder encontrar sus fuentes gnoseológicas.

La intención de este trabajo es esclarecer la vinculación que hay entre dos disciplinas que están íntimamente relacionadas. Poder hacer un análisis de índole histórico-comparativo entre diferentes corrientes para ver si existen nexos en común en relación con sus bases teóricas, aunque sea de manera explícita.

A partir de lo expuesto, buscaremos descifrar si el pragmatismo filosófico es la principal influencia en la educación norteamericana del SXX o si acaso, la Filosofía de la Edad Moderna tiene un mayor peso en ese respecto.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, Filosofía, Conocimiento, E.E. U.U.

Introducción

La relación entre Educación y Filosofía ha sido muy estrecha a lo largo del tiempo, puesto que ambas disciplinas han coexistido desde sus inicios, convirtiéndose en indispensables la una para otra. Mantovani (1968) afirma que “toda pedagogía traduce una particular filosofía” (p. 80). Y si hablamos de filosofía, otro concepto viene aparejado: el del conocimiento.

Conocimiento y educación también tienen un vínculo muy íntimo. Los dos conceptos mantienen una relación dialéctica de interdependencia mutua que se fue desarrollando y expandiendo a lo largo de la historia. Ya lo explicita el filósofo Carlos Cullen (1997), cuando expresa que “Al conocimiento se lo ha comprendido de diferentes maneras a lo largo del tiempo, y la educación cumple diferentes funciones sociales; ambos, conocimiento y educación, se condicionan mutuamente” (p. 8). En tanto la educación se ha erigido como pilar fundamental para generar ciudadanos responsables y cultos dentro de las distintas sociedades, la obtención y el traspaso de diferentes conocimientos “socialmente aceptados” siempre ha sido uno de sus más destacados objetivos.

El principal problema que motiva este trabajo consiste en interpretar cuáles son las teorías de conocimiento que han influenciado la realización de las teorías pedagógicas norteamericanas más importantes del SXX y de qué forma lo han hecho, es decir, tratar de dilucidar cómo han influido los postulados de la Escuela nueva, Conductismo y Constructivismo en las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo expuesto, surge el siguiente interrogante: ¿es el Pragmatismo Filosófico la principal corriente en la que se han basado los teóricos de la educación en EE. UU. durante el SXX o acaso priman las miradas gnoseológicas de la Edad Moderna, más específicamente las del Empirismo Británico y las del Idealismo Trascendental?

El objetivo es tratar de mostrar de qué manera estas vertientes, desde la pedagogía, han sido condicionadas e influenciadas por la forma en que los pedagogos entendieron las dinámicas del conocimiento humano, idea que surge de la relación (muchas veces implícita) que hay entre teorías sobre educación y teorías de conocimiento propiamente dichas.

Por eso, cuando hablamos de teorías pedagógicas, estamos haciendo referencia a investigaciones acerca de cómo deberían transmitirse los conocimientos de manera eficaz. Ya lo explicitan Antonio Medina Rivilla y María Domínguez Garrido (2009), cuando las definen

de la siguiente manera: “Una teoría pedagógica es una proposición, basada/apoyada en un paradigma didáctico, que se expresa a través de un conjunto de conocimientos y se concreta en una serie de leyes, a partir de las cuales, se interpretan los fenómenos educativos. Una teoría debe ser coherente, generalizable, aplicable y efectiva y debe poder predecir, describir y explicar los fenómenos de la realidad educativa”(p. 24). A lo largo la historia se han sucedido diferentes posturas al respecto.

Para abordar el problema planteado resulta pertinente hacer un análisis de índole histórico-comparativo, ya que dicha relación fue cambiando a lo largo del SXX

La Escuela Nueva, ideada por John Dewey a principios del SXX, cuestionó la pedagogía de su época, que lo llevó a romper con la educación vigente llevada a cabo hasta entonces. Sostenía que la escuela debe contribuir a que el niño aproveche las posibilidades que trae al nacer y use todas sus capacidades con fines sociales, además teniendo ella, además del rol social que posee para formar en los jóvenes el sentido democrático.

Por su parte el Conductismo, liderado por el pensador B. F. Skinner, se fundó en un método de enseñanza programada basado en el condicionamiento operante que tendría un gran impacto en el contexto educativo de la segunda mitad del SXX.

En el caso del Constructivismo, la idea principal de Jerome Bruner se basa en favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental, con el propósito de que sean los mismos estudiantes quienes lleven a cabo la tarea específica de construir los conocimientos.

En esta investigación nos avocaremos a interpretar cuáles han sido las influencias filosóficas, específicamente gnoseológicas, más relevantes de dichas teorías. En este sentido, cuando hablamos de teorías gnoseológicas (teorías de conocimiento), también notamos que se han producido una gran variedad a lo largo del tiempo. Dichas interpretaciones filosóficas tratan de entender cómo se produce el conocimiento en el ser humano y cuáles son sus límites. Por eso, el análisis acerca de las posturas pedagógicas sólo será una parte del trabajo a realizar. La otra, será llevada a cabo por un análisis filosófico de algunas teorías del conocimiento que se han destacado a lo largo de la historia y que suponemos que pueden ser consideradas como los antecedentes teóricos de dichas posturas. Intentaremos vislumbrar si acaso se ha seguido una línea en base al Pragmatismo como la principal corriente tenida en cuenta por los pedagogos norteamericanos del SXX o si han tomado para como referencia algunos de los

postulados más importantes de la Edad Moderna, como lo son el Empirismo Británico y el Idealismo Trascendental.

Estado del Arte

Como hemos marcado anteriormente, la relación entre Filosofía y Educación se ha estudiado desde hace mucho tiempo. Numerosos análisis se han hecho a lo largo del tiempo por distintos pensadores en función de distintas problemáticas que incurren en ambas disciplinas. De todas formas, no hemos encontrado un estudio exhaustivo a partir de un recorrido histórico – comparativo de las principales corrientes pedagógicas norteamericanas del SXX y sus respectivas influencias gnoseológicas, aunque sí hemos podido localizar diversos estudios que hacen foco en algunos de los temas que aquí se estudian.

En relación con la Escuela Nueva, Yanet Rojas Rivera (2010) destaca al pragmatismo como la base fundamental de John Dewey en cuanto a sus investigaciones en torno al conocimiento humano. El papel de la experiencia y del aula como “laboratorio científico” empieza a tener cada vez más cabida en las principales teorías pedagógicas de la época y la influencia de dicha corriente se hace cada vez más visible. Por su parte, Francisco Ornar Ochoa Restrepo (2021) marca la importancia que tiene la Filosofía para Dewey a la hora de entender los métodos de enseñanza. La Filosofía de la Educación será preceptiva de la pedagogía, marcándole el camino a seguir.

En cuanto a la teoría Conductista de Burrhus Frederic Skinner, Carlos Leiva (2005) hace hincapié en los puntos en común que tienen el empirismo británico con su noción de causa y efecto en el asociacionismo de ideas y la forma en que el Conductismo entiende la generación de conocimiento en el conductismo. Oscar Artillero Mimenza (2017) tiene una postura similar. Ambos se basan en que el Conductismo no es una corriente que niegue la mente humana, sino todo lo contrario. Posición contraria a Carlos Alberto Romero Otálora (2012), quien esboza una serie de críticas a las posibles relaciones que puedan haber sido analizadas entre dichas corrientes, y destacará al pragmatismo como la principal influencia gnoseológica que pueda llegar a tener el Conductismo.

Por último, en el análisis del constructivismo, Carlos Antonio Londoño Ramos (2008) considera que algunos de los principales puntos en la teoría kantiana del conocimiento han servido de mucha influencia en el pensamiento de Jerome Bruner. Desde la mirada de Londoño

Ramos, la idea de que el sujeto tome un rol activo a la hora de conocer será determinante para la generación de dicha pedagogía. En sintonía con este último, Juan Alberto Vargas Télles (2006) destaca al conocimiento humano como algo no acabado, sino más bien dinámico y que nunca se detiene. De manera diametralmente opuesta piensan Adriana Mejía Alcauter y Víctor R. Escalante Jarero (2012). Ellos no creen que sea el idealismo trascendental la principal corriente que sirva de influencia al Constructivismo sino más bien que sí lo es el Pragmatismo filosófico, a partir de sus ideas de libertad y experiencias personales.

A partir de lo expuesto podemos ver cómo esta investigación toma como referencia diferentes trabajos en relación a diversas problemáticas en cuanto al binomio Filosofía-Educación. De esta forma, pretendemos complejizar el análisis para generar un desarrollo histórico de las corrientes pedagógicas más destacadas de EE. UU. en el SXX con el fin de interpretar si el Pragmatismo Filosófico ha sido la corriente que más peso ha tenido en ellas o si, por el contrario han sido las distintas teorías del conocimiento de la Modernidad.

Marco conceptual

En el siguiente proyecto de investigación se busca realizar una indagación histórica y teórica, relacionando dos campos concretos: la pedagogía y las teorías del conocimiento. Se analizarán distintas posturas pedagógicas a fin de interpretar cuales han sido sus influencias gnoseológicas.

Por su parte, el marco teórico que guiará este escrito estará dado a partir de la teoría de la Recepción de Ideas. La misma tiene como objetivo interpretar diversos conceptos que han sido utilizados en diferentes obras por fuera de donde surgieron, es decir, en qué medida que las ideas generadas por distintos pensadores han sido retomadas (ya sea explícita o implícitamente) por otros intelectuales de distintas disciplinas. El objetivo es ver qué sentido y qué significado se les ha dado a las mismas.

Lo que se busca hacer es, justamente a partir dicha reflexión, una interpretación, una hermenéutica de dichos conceptos que han sido utilizados para nuevos escritos y ver qué tintes de significación se fueron modificando o adaptando en pos de realizar un nuevo enfoque.

En este caso en particular, el foco del análisis estará puesto en dilucidar cómo algunas de las bases teóricas de las posturas gnoseológicas antes referidas han sido aplicadas en las tres posturas pedagógicas seleccionadas: la Escuela Nueva, el Conductismo y el Constructivismo.

La teoría de la Recepción de Ideas tiene como uno de sus puntos más importantes, el análisis de la mirada del lector. Esto significa que no importa tanto aquí el significado que le haya querido dar a las ideas quien las haya creado, sino más bien, quien las haya recibido y reutilizado, vale decir, buscar de qué manera han sido aplicadas las ideas posteriormente a su aparición.

Por eso, considero que es fundamental poder enmarcar este escrito a partir de esta perspectiva de la Recepción, ya que el propósito de este trabajo es analizar cómo fueron puestos en práctica distintos pensamientos a lo largo de la historia, en el SXX. Lo que se busca es ver qué enfoque se les ha dado, de qué manera han sido tomados y reinterpretados para que sirvan justamente como base para la realización de nuevos constructos teóricos, y así poder ver si hay diferencias y similitudes entre ellos para determinar de qué forma se produce una influencia conceptual sólida que permita la realización de este trabajo: “Las teorías de la recepción no son un conjunto homogéneo, o una disciplina, o un método único, sino que, por el contrario, se caracterizan por una gran diversidad de enfoques que se observa tanto en sus orígenes, como en su concreción actual (...) Ahora bien, todas ellas tienen en común el hecho de ocuparse de la recepción y efecto de los textos literarios en el lector. Es decir, hacen hincapié en el papel activo del receptor, tanto en el proceso de la lectura como en el efecto que tiene el texto en la recepción. El lector se convierte, así, en el centro de los estudios, especialmente la labor que éste realiza en el proceso de la comunicación literaria.” (Pitarch; 2005, pág. 143)

Debido a que lo que nos interesa en este trabajo es poder explicitar cómo algunos conceptos filosóficos fueron retomados en teorías pedagógicas posteriores, es clave tener una postura acerca de cómo encarar el análisis relacional de dichas ideas. Por eso, para la presente tesis trabajaremos con la mirada de Wolfgang Iser (1972), quien, basado en la postura fenomenológica de Husserl e Ingarden, le confiere al lector la posibilidad de llenar el “espacio en blanco” que tienen todos los textos, a través de su mirada. También se tendrá en cuenta la postura de Hans Robert Jauss (1982), quien, a través de su noción acerca del “horizonte de expectativas”, busca interpretar cuál es el contexto histórico, social y cultural del lector, y cómo las mismas influyen en lo que él espera encontrar.

Capítulo 1: La Escuela Nueva: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas

I La pedagogía norteamericana de finales del SXIX y comienzos del SXX

I.1 Contexto histórico y pedagógico

Hacia fines del SXIX y comienzos del SXX se produjeron una serie de cambios que modificaron para siempre el rumbo de la humanidad. A partir de los notables progresos en el campo de la ciencia, del conocimiento y de la tecnología, el mundo ya nunca más sería lo que fue: los viejos paradigmas “tradicionales” comenzaron a ser reemplazados por nuevas dinámicas en los distintos aspectos de la vida de los seres humanos.

En este contexto de avances y rupturas con el pasado, en materia educativa comenzó a generarse el desafío de reemplazar a la Educación llevada a cabo hasta ese entonces por diferentes dinámicas pedagógicas. Una de ellas fue la Escuela Nueva, que con sus novedades metodológicas, venía a proponer formas alternativas de entender las relaciones entre los alumnos y profesores.

Mientras que la Educación de ese momento contemplaba un proceso de enseñanza estandarizado, en donde el profesor era un depositador de conocimientos, autoritario y rígido y el estudiante era considerado como un receptor pasivo, mero reproductor de conocimientos, la Escuela Nueva partía de la idea de progreso, en donde la actividad del alumno y su iniciativa serían fundamentales. La educación tradicional había “(...) demostrado ser ineficiente para las condiciones socioeconómicas de la época moderna. La característica más universal de esta época es su incesante cambio, que afecta a todos los sectores económicos, instituciones sociales y personas que se vinculan a ellas” (Ortiz Ocaña, 2013, p.11). La Escuela Nueva, por el contrario, estaba preparada para encontrar soluciones: “Su objetivo era la transformación radical de la sociedad” (Bowen , 1985, p.513)

Se comienza a producir un cambio, un giro de los principales puntos en materia educativa que consiste en pasar del profesor al niño, del conocimiento establecido a la experiencia, de la escuela cerrada a la vida, de la mirada sobre la tradición cultural a los intereses y necesidades de los niños, de la preparación para la vida adulta a la educación en el presente.

A continuación, analizaremos el viraje de la educación tradicional en Norteamérica hacia una educación volcada a las improntas propias de un siglo que comenzaba con grandes

avances y cambios en concepciones relacionadas a la ciencia y la filosofía. Intentaremos mostrar la aparición de la Escuela Nueva con sus fuertes y novedosas implicancias en educación, así como también sus antecedentes e influencias fundamentales.

I.1.a Herbart y sus influencias en Estados Unidos

Antes de meternos de lleno en el pensamiento escolanovista, repasaremos brevemente los antecedentes pedagógicos que se destacaban en EE. UU. hacia fines del SXIX y comienzos del SXX, comandados por la figura de Herbart y sus influencias en pensadores norteamericanos.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) fue un filósofo y pedagogo alemán, cuyas teorías educativas han sido de gran influencia en distintos lugares del mundo. Siguiendo la tradición iniciada por Rousseau y Kant, basada en la *Nathurphilosophie* holista, el autor intentaba generar una teoría del conocimiento que integrara posturas empiristas y racionalistas. Sostenía, por un lado, que el objetivo de la educación tenía que ser moral, “debido principalmente a que éste es el fin más elevado de la humanidad” (Bowen, 1985, p.304). Su enfoque estaba basado en intervenir y reestructurar las experiencias confusas del niño en la dirección moral adecuada.

Pero, además, tenía una visión pedagógica en donde se comenzaban a incorporar algunos principios de la ciencia ya que consideraba a la percepción sensorial como el fundamento absoluto del conocimiento: “He exigido al educador ciencia y reflexión. No me importa que la ciencia sea para los demás como unos lentes, para mi es como los ojos, y los mejores sin dudas que tiene los hombres para mirar sus asuntos.” (Herbart, 1806, p. 9). En ese sentido sostenía el supuesto metafísico de que el mundo es un todo ordenado que puede ser captado como tal. A su vez, entendía que la mente se estructuraba mediante la recepción de impresiones generadas por el mundo externo, haciendo posible el conocimiento. Por eso, el hecho de que se realice el aprendizaje, “depende de la buena disposición con que puedan ser convocadas a la consciencia las experiencias anteriores, así como de los vínculos que puedan establecerse entre conceptos existentes y nuevas representaciones” (Bowen, 1985, p. 307).

La masa de apercepción o masa aperceptiva tiene que ver con volver consciente a las ideas. A través del conjunto de ideas conscientes se genera esta masa que se divide en dos: una que apercibe y otra apercebida.

La tarea pedagógica del maestro tiene que estar puesta en la individualidad del niño y debe “provocar en él un “interés múltiple” a fin de conseguir una estructuración lo más completa posible de la mente en el cultivo de la virtud” (Bowen, 1985, p.310). Por esto, pedagogía era sinónimo de intervención por parte del docente, intervención que se divide en tres etapas:

- Control, mediante restricciones y coerción.
- Condición de disciplina, en donde se da una disposición a la conducta de aceptación.
- Instrucción, ya como proceso de formar la voluntad.

El método que propone, a su vez, se puede sintetizar de la siguiente manera:

“(...) consiste en tomar las seis áreas de experiencia y presentarlas a la mente en el orden correcto, ya que el error y por tanto la inmadurez moral, así como la inmoralidad proceden de una asociación defectuosa. Así pues, la tarea metodológica (...) estriba en hacer que las ideas del niño sean claras y distintas a fin de que puedan ser adecuadamente organizadas en la masa de apercepción.” (Bowen, 1985, p.312)

Estas ideas conducen a la propuesta de un método basado en cuatro fases: claridad, asociación, sistema y método: “no se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas; es preciso repetir veinte veces, de veinte maneras distintas, el mismo ensayo antes de obtener un resultado que las teorías más opuestas explican después a su modo” (Herbart, 1806, p. 6)

Como podemos notar, a principios del SXIX la pedagogía y las disposiciones didácticas estaban guiadas en la búsqueda de una consumación moral, en donde educar era sinónimo de generar ciudadanos virtuosos que pudieran obrar de forma correcta en sociedad. Pero a fines del mismo siglo, el paradigma educativo va a cambiar. La ciencia, ahora, se erigirá como el modelo a seguir por parte de los investigadores educativos. El objetivo de la educación no estará puesto ya en las virtudes morales, sino más bien en obedecer a necesidades de una época plagada de avances científicos, tecnológicos y económicos.

I.1.b El Herbatismo

A fines del SXIX las influencias de Herbart se hacían sentir en EE. UU.. Sus teorías eran estudiadas y analizadas por pedagogos eruditos y comenzaban a ser tenidas en cuenta a la

hora de generar nuevas propuestas. Fue así como a partir de su pensamiento se generó una nueva corriente pedagógica: *el Herbatismo*.

En tanto que la teoría de Herbart tenía como objetivo principal de sus disposiciones didácticas la obtención de la virtud por parte del niño, esto implicaba constructos metafísicos, por lo que fue descartado por aquellos que retomaron sus estudios. La eliminación de estos, argumentaban, no modifica las bases de su pensamiento sobre la percepción sensorial y la aplicación en etapas de su método.

La postura de Herbart comienza a ser revalorizada a partir de la obra de sus discípulos que, hacia 1870 simplifican el lenguaje, sistematizan las fases y le quitan el componente metafísico. En resumen, la convierten en una propuesta apta para el consumo pedagógico masivo en un momento en que los requerimientos del avance de los sistemas educativos bajo control estatal requerían de métodos factibles de ser utilizados en la formación de maestros y aplicado en las escuelas. La nueva versión ofrece una pauta sistemática para ordenar la instrucción escolar y generar un modelo de clase estandarizable y replicable.

A partir de ese momento, todas las interpretaciones de la teoría de Herbart estarán interrelacionadas con el paradigma positivista, generándose así una pedagogía mecanicista, la cual ponía el acento en la idea de poder predecir y controlar los fenómenos del mundo. La educación será entendida como parte del campo científico en el cual lo que se va a buscar es la obtención de resultados estandarizados.

Los hermanos McMurry van a ser los primeros exponentes de estas nuevas nociones. Son ellos junto a Charles de Garmo quienes fundarán la *Sociedad nacional herbartiana*. En ella introducirán modificaciones respecto de la postura original de Herbart. Su enfoque estará más emparentado con la corriente científicista de la época. Se termina con el holismo que proponía al hombre como parte de la naturaleza que aprende por interrelación orgánica y se acepta la separación entre mente y naturaleza. Este nuevo método consistía en cinco pasos: preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación¹. Los mismos se

¹ “La 1ª etapa, la preparación, es un procedimiento de preguntas por el cual el maestro dirige toda la atención a experiencias pasadas relacionadas con un problema concreto. La 2ª, la presentación, asegura que los pensamientos nuevos estén unidos a los antiguos, es una etapa de síntesis. El maestro debe ser hábil en el arte de hacer preguntas. El objeto del cual se habla debe ser llevado a la clase de ser posible, sino, si es abstracto, grande o remoto, hay que usar modelos, mapas, fotos, recortes. Los niños deben hablar lo más exhaustivamente posible sobre el tema. La 3ª etapa, la asociación, cuida de que las diversas ideas separadas suscitadas se fundan en ‘nociones generales’ y esto puede hacerse mediante ejemplos, comparaciones y abstracciones.

correspondían con la doctrina empirista del razonamiento inductivo, lo cual parecía responder al carácter práctico de la sociedad norteamericana. Se exigía uniformidad y conductas predecibles que sean funcionales al sistema industrial.

Por ello, la tarea del docente ahora no iba a estar enfocada en la individualidad del infante, sino en desarrollar ideas comunes para todos los niños con el fin de que tuvieran una comprensión similar de la realidad. En tanto el mundo es un todo ordenado y la mente está separada de él, ella tiene que poder interpretarlo mediante la experimentación, la generalización y la posterior realización de leyes comunes a todos. Mediante un currículum de interés múltiple y lecciones organizadas de manera secuencial, el maestro debía guiar la percepción de los estudiantes para que pudieran tener una correcta noción de las verdades generales.

A comienzos del SXX, en Estados Unidos se empezó a gestar una corriente que iba a intentar cambiar lo sostenido por el Herbatismo, en busca de sentar nuevas bases para la pedagogía. Esta no es otra que la Escuela Nueva, denominado Movimiento Progresista Americano, que sostenía ideas de reforma social, democracia y libertad. Se caracterizó por dos figuras que fueron sumamente trascendentes para la historia de la educación en dicho país y que influyeron en distintos rincones del planeta: John Dewey (1859-1952) y William James (1842-1910).

La 4ª etapa es la generalización (última fase inductiva), por la que se llega a una formulación definitiva que resume todo lo anterior. La formulación puede proceder de un libro, en el caso de un juicio moral se puede resumir en una máxima, hay que evitar a toda costa la simple verbalización. La 5ª etapa, la aplicación, es deductiva; la experiencia obtenida de la generalización es ampliada en principios, comparaciones y otro repaso del conocimiento obtenido anteriormente a la luz del nuevo aprendizaje.” (Bowen, 1985, p. 315)

I.2 La Escuela Nueva: sus puntos más importantes

I.2.a El pensamiento de John Dewey

John Dewey (1859 – 1952), fue un teórico norteamericano que sentó las bases sobre una nueva forma de entender la educación. Formó parte de lo que sería la segunda generación de pensadores progresistas, cuyo principal aporte al mundo académico fue la creación del movimiento que se dio a conocer como Escuela Nueva que venía a poner en *jaque* los principios pedagógicos en boga de aquel entonces, cambiando el rumbo de la educación para siempre.

En un contexto donde la ciencia tomaba cada vez más auge, Dewey consideraba que era completamente necesario poder aplicar su método a distintas aristas de la sociedad. En la introducción de *Experiencia y Educación* (2004), Javier Sáenz Obregón escribe: “El método de las ciencias naturales (...) ocuparía un lugar central en su pensamiento, pues consideraba que éste debía aplicarse más ampliamente como procedimiento de pensamiento – acción para la reconstrucción de la sociedad y las instituciones” (p. 13). Su objetivo estaba puesto en generar una reconstrucción de la sociedad y de las instituciones y por eso consideraba que debía haber una continuidad entre las concepciones morales humanas y la aplicación de los preceptos científicos basados en los hechos fácticos.

En el campo filosófico, tuvo una mirada sumamente crítica con el hecho de generar contenidos exclusivamente académicos. Sostenía la idea de utilizar a la filosofía como un método para poder interpretar a la sociedad. Al mismo tiempo, se alejaba de la metafísica clásica, entendida esta como el estudio de lo suprasensible, para inmiscuirse en una metafísica que pudiera conceptualizar la realidad a partir de generalizaciones.

Por otra parte, continuó con el legado pragmatista de Pierce y James que analizaremos más adelante. Lo que más le llamó la atención fue la relación entre cognición y propósito u objetivo, es decir, el hecho de que nuestros conocimientos se manifiesten a partir de la vida práctica, en donde el significado de los conceptos se hace patente solamente a partir de los efectos detectados en las conductas humanas. Dice el pensador norteamericano: “Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de experiencia real y la educación” (Dewey, 2004, p. 68)

A partir de dichas influencias conceptuales emprendió su camino dedicándose fundamentalmente a lo que lo llevó a ser uno de los grandes pensadores del SXX en todo el

mundo a partir de las influencias que ejerció y sigue ejerciendo hasta el día de hoy: sus conceptualizaciones acerca de la educación.

I.2.b La concepción de Dewey sobre la educación

Como decíamos anteriormente, Dewey se enmarcó en lo que se dio a conocer como una corriente de pensadores *progresistas* que con sus ideas intentaron cambiar las bases educativas sostenidas tradicionalmente. De esta forma afirma: “El nacimiento de lo que se llama la nueva educación o escuelas progresistas es en sí mismo un producto del descontento respecto a la educación tradicional. En efecto, es una crítica a esta última” (Dewey, 2004, p. 66)

En relación a sus objetivos pedagógicos “(...) decidió hacer de la escuela un área de experimento científico” (Bowen, 1985 p.524), pues, quería que la escuela estuviera a la altura de los avances producidos a fines del SXIX y comienzos del SXX y que, a su vez, estos pudieran ser trasmitidos a las nuevas generaciones. En contraposición con una pedagogía inerte, Dewey “(...) empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada instrumentalismo, por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.” (Abbagnano, 1964, p.437)

Dicho pragmatismo constituía una pedagogía democrática frente al autoritarismo de las anteriores: “Si el conocimiento es relativo y la verdad contingente y emergente, si existe sólo el niño en su totalidad (...) en relación con un medio ambiente de experiencia continuamente cambiante entonces es seguramente deshonesto e inmoral no decirlo y no educar al niño de acuerdo con eso” (Bowen, 1985, p.525). La escuela debería ser un espacio para crear e indagar y no un mero medio para repetir teorías de memoria. Justamente, tiene que actuar como un laboratorio social donde los niños puedan poner a prueba la tradición recibida. No creía en la imposición de valores, sino más bien, en la aprehensión de estos dentro del contexto social democrático.

Retomaría la postura del propio Herbart, quien sostenía que las ideas eran las que forman la mente y no al revés. Además, sumaba la noción de continuidad para esbozar su propio método, en donde entendía al pensamiento como un proceso de búsqueda crítica. Este constaba de cinco momentos:

- desafío frente a un problema

- recopilación de los datos de su causa y generación de hipótesis
- contrastación de estas,
- reelaboración intelectual de las hipótesis originarias
- verificación (aplicación práctica).

Dicho método se distanciaba del de Herbart, quien buscaba soluciones para el maestro, mientras que Dewey pretendía que el maestro pudiera ayudar al niño a solucionar problemas de la vida real.

1.2.c Educación progresista vs. educación tradicional

Uno de los focos propuestos por estas nuevas dinámicas pedagógicas era distanciarse de la denominada educación tradicional que había dominado los ámbitos educativos hasta comienzos del SXX. Esta última, fundaba sus prácticas a partir de la lógica en donde el maestro era un depositador de saberes a niños y jóvenes que eran quienes debían absorber aquellos conocimientos impuestos: “Se coloca al niño en una actitud pasiva, receptiva o absorbente. Las condiciones en que se halla son de tal género que no se le permite seguir a ley de su naturaleza; el resultado de ello son pérdidas.” (Dewey, 1977, p. 6)

Dewey, por el contrario, se oponía a esta visión de la educación. Estaba en contra de sostener una relación semejante entre maestros y alumnos. Según su punto de vista, para que el proceso de aprendizaje se pueda dar de manera más eficaz, es fundamental la participación de los estudiantes. La acción por parte de quien se está instruyendo es completamente necesaria, por lo que su actitud debe ser netamente activa, ya que es allí donde se puede generar una transmisión de conocimientos fructífera: “... la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (Dewey, 2004, p. 125)

Por otro lado, consideraba que era fundamental interiorizarse en las condiciones particulares de cada institución, así como también de los propios alumnos que iban a estudiar. Dice el pensador norteamericano: “La educación tradicional (...) suponía que era suficiente el ambiente escolar de los pupitres, pizarrones y un pequeño campo escolar. No pedía que el maestro llegara a conocer las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc. con el fin de utilizarlos como recursos educativos. Un sistema

de educación basado sobre la conexión necesaria entre la educación y la experiencia debe, por el contrario, tener en cuenta estas cosas...” (Dewey, 2004, p. 83)

El rol del educador según esta corriente innovadora está basado en la facilitación de conocimientos hacia los estudiantes. Por lo tanto, va a ser fundamental que conozcan el ambiente donde ejercen su práctica, así como los intereses particulares de cada niño. Por eso la observación va a jugar un rol determinante en este respecto, ya que es a partir de ella como es que se puede generar un vínculo propicio para la situación de aprendizaje. Dice Dewey que “Sólo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño puede entrar el adulto en la vida del niño y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronto y fructíferamente” (Dewey, 1977, p. 6)

I.2.d La escuela como laboratorio científico

Totalmente sumidas sus nociones educativas en entender a la escuela como un lugar para experimentar situaciones, Dewey no aceptaba los dualismos metafísicos, tales como mente-cuerpo, sujeto-objeto, ser-devenir, a quienes consideraba los “culpables” de la educación tradicional. No creía en una mente separada del mundo, sino más bien sostenía el hecho de que somos personas completas que reaccionan, se comprometen e interesan en solucionar dificultades. Tenía una posición naturalista, la cual consideraba que había una continuidad plena entre el mundo biológico y el mundo espiritual. Según su mirada, el espíritu emerge del mundo natural con el fin de darle nuevos significados, ya que ambos se necesitan mutuamente.

En términos estrictamente pedagógicos Dewey (1977) sostenía que “La única educación verdadera se realiza estimulando la capacidad del niño por las exigencias de las situaciones sociales en que se halla” (p.1). De aquí se derivan dos aspectos: uno psicológico, emparentado con los instintos y capacidades del niño y otro social, relacionado a su contexto particular y posteriormente a su inserción dentro de la sociedad. En este sentido, la tarea del educador debe ser:

- generar en una vida social más justa, entendiendo la educación como fundamental para fomentar el progreso de una nación.
- En base a una actitud científica. Esto es, liberarse de prejuicios y estar dispuesto a experimentar las ideas siempre ante situaciones nuevas.

La base pedagógica de Dewey está centrada en la doctrina del interés. La enseñanza tiene que estar puesta en intereses reales que cambian y evolucionan: “El interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta; lo importante es descubrir esta capacidad.” (Dewey, 1977, p7).

I.2.e Escuela y progreso

El pedagogo estadounidense tiene bien claro de cuál es el objetivo central de la educación: “(...) es el método fundamental del progreso y de la reforma sociales” (Dewey, 1977, p. 7). A partir de las dinámicas pedagógicas que se puedan generar en la escuela se abre el espacio para que los futuros adultos puedan insertarse en la conciencia social del mundo que los rodea. Y, según su pensamiento, esta es la única manera de poder generar cambios sumamente sustanciales que permitan generar dinámicas de progreso en la sociedad.

Por eso, desde su óptica, lo fundamental es que se genere una *dialéctica* entre la formación individual del alumno y los ideales sociales que rigen la convivencia colectiva. Es importante hacer foco en los intereses particulares de quien aprende, como ya se dijo anteriormente, pero teniendo en cuenta cómo pueden afectar ciertas formas de vida colectiva en la conciencia de un individuo y como este puede adaptarse de la mejor forma posible dentro de ellas: “En la escuela tenemos la reconciliación de los ideales individuales y colectivos.” (Dewey, 1977, p. 7)

La posibilidad de desarrollar las capacidades humanas y adaptarlas al servicio social es considerada como “el arte supremo” (Dewey, 1977, p. 8) ya que a partir de allí es que se puede erigir el cambio y el progreso en una sociedad, por tanto, para que el mismo se desarrolle en plenitud, será fundamental encontrar a los mejores artistas.

I.3 Antecedentes filosóficos y epistemológicos en la Escuela Nueva

I.3.a El pensamiento de Charles S. Peirce

Charles S. Peirce es considerado como una de las mayores influencias que han tenido los principales puntos de la Escuela Nueva. A partir del desarrollo de su teoría pragmatista, se pueden encontrar vastos puntos que conectan su mirada con la que luego desarrollaría Dewey.

En primer lugar, cabe considerar que el pensamiento de Peirce se enmarca en una corriente que intenta contraponerse a una tradición idealista que había dominado el campo del conocimiento a lo largo de la historia bajo la noción de que las ideas son algo meramente abstracto, estático sin más, plausibles de ser captadas mediante la razón humana. Peirce, por el contrario, va a sostener que las mismas adquieren su significado mediante el accionar humano, es decir, según su punto de vista, las ideas no tienen una significación unívoca sin más, sino que sus sentidos se van constituyendo en el momento que los seres humanos llevan a cabo sus prácticas.

Esto se basa en que, según su óptica, las ideas “deben tener algún resultado final o relevancia para los problemas de los hombres.” (Barrena y Nubiola, 2014, p. 2). En este punto podemos empezar a vislumbrar destellos de su pensamiento pragmatista que desarrollaremos a continuación.

I.3.b Peirce y el pragmatismo

Sara Barrena y Jaime Nubiola en su publicación sobre el filósofo norteamericano afirman que “Para comprender bien el pragmatismo, es preciso advertir que surge frente al trasfondo de la filosofía cartesiana, y como reacción a los sistemas idealistas que interpretaban la realidad en categorías fijas y abstractas” (2014, p. 2). Con esto queda claro que las máximas pragmatistas nacen como un intento de oponerse a una tradición filosófica que colocaba a las ideas como aquellos entes con prioridad ontológica respecto de todos los demás en el ámbito del ser. Por tal motivo, si se quiere combatir el estatus de las ideas como algo estático y a la realidad como algo fijo determinado por ciertas categorías, aparece la noción de acción en el ser humano como una de las posibles contrapartidas ante dichas suposiciones. “Se trata de comprender al ser humano en relación con sus acciones” (Barrena y Nubiola, 2014, p. 2) comentan los autores cuando ponen de manifiesto una de las premisas fundamentales de Peirce.

Lo que importa ahora no es la captación conceptual por parte del hombre, sino que el acento estará puesto en ver que se puede conocer a partir del accionar humano.

El mismo Peirce lo explicita en su conferencia de 1904 denominada *Qué es el pragmatismo* donde afirma que “el significado de una palabra u otra expresión yace exclusivamente en su efecto concebible sobre la conducta de vida”. (Pierce, 2004, p. 1) Se rechaza por completo la noción de que existan significados fijados a conceptos estáticos. Lo que una palabra quiera decir va a depender solamente de sus consecuencias prácticas.

De esta manera le ofrece una suerte de movilidad al conocimiento humano, ya que lo que se busca es sacarlo de esa unidireccionalidad sostenida anteriormente por toda una tradición filosófica idealista que sostenía que para obtener conocimiento verdadero bastaba con captar racionalmente a las ideas. Los pragmatistas consideran que hay una continuidad entre la mente y el mundo que nos rodea a través de la experiencia. No aceptan una separación absoluta entre pensamiento y acción, sino que esa continuidad es precisamente la clave de sus teorías. Desde esta óptica, mente y acción van a ser las dos caras de una misma moneda, en donde no es posible concebir una sin la otra. Ambas se necesitan.

I.3.c Verdad y significado

Las verdades absolutas ya no tienen cabida bajo esta consigna. Lo útil comienza a tomar su lugar, en la medida que se comprenda justamente el significado de un concepto a partir de sus consecuencias prácticas en la vida de los seres humanos. Así lo confirma Peirce, cuando esboza que “Con el fin de averiguar el significado de una concepción intelectual, es menester considerar qué consecuencias prácticas podrían concebiblemente resultar por necesidad de la verdad de esa concepción; y la suma de estas consecuencias constituirá el significado entero de la concepción” (Peirce, 1978, p. 2).

Para esta corriente, el conocimiento humano, entonces, estará basado ya no en la captación intelectual de ciertas *entelequias* metafísicas captadas por la mente, sino más bien en la capitalización práctica generada por un conjunto de acciones compartidas que permitirán generar diversos significados sobre hechos en el mundo. La verdad por correspondencia cae. Lo que importa ahora es aquello que se puede materializar.

I.4 El pensamiento de William James

Nacido en la ciudad de Nueva York, EE. UU., en 1842, William James supo consagrarse como uno de los pensadores que más ha influido en los cambios de la pedagogía del SXX. Filósofo y psicólogo de formación, generó su teoría denominada Empirismo Radical, en la cual pudo manifestar sus ideas acerca del conocimiento humano.

En total oposición a una concepción correspondentista de la verdad, que sostiene que el mundo es algo estático y objetivo, James propiciaba una visión dinámica de la inteligencia y el conocimiento, afirmando que “(...) es el mundo externo el que debe corresponderse a nuestra experiencia de los acontecimientos. Esto es, la experiencia del hombre, siempre del momento, contiene la verdad; y tal verdad no es evidentemente ningún concepto cosificado como el platónico de *justicia*, sino literalmente, la verificación de la experiencia.” (Bowen, 1985, p.517)

El autor norteamericano sostenía que la realidad era un continuo devenir siempre cambiante. Devenir captado por nuestra experiencia que, mediante rótulos lingüísticos, pretende generar totalidades donde no las hay, ya que por medio de la palabra podemos hacer estático el movimiento, pero que, en realidad, no son más que aspectos de algo mayor que nuestra experiencia hace pasar como conjunto determinado.

Lo que hay que analizar, según el autor, es la pura experiencia, los acontecimientos posibles del universo a los que tenemos acceso: “Ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar; Ideas falsas son las que no” (James, 1957, p. 1). Influenciado por el pragmatismo de Charles Peirce, su objetivo era prescindir de supuestos metafísicos *a priori*, y enfocarse en los aspectos prácticos de la realidad.

I.4.a El empirismo radical

Como se ha comentado anteriormente, la doctrina filosófica de James es denominada como Empirismo radical². La misma cuenta con tres momentos:

² “El postulado dice que las únicas cosas que se debatirán entre filósofos serán cosas definibles en términos obtenidos de la experiencia. (Cosas de naturaleza inexperimentable pueden existir ad libitum, pero no forman parte de temas para debates filosóficos.) La enunciación de un hecho consiste en que las relaciones entre las cosas, tanto las copulativas como las disyuntivas, son un asunto de tan particular y directa experiencia, ni más ni menos, como las cosas mismas. La conclusión generalizada se refiere a que, por lo tanto, las partes de la experiencia se mantienen unidas entre sí por relaciones que en sí mismas son partes de la experiencia. El universo directamente aprehendido no necesita, en suma, ningún apoyo extraño metaempírico porque posee en sí mismo una estructura concatenada o continua.” (James, 1957, p. 18)

- Un postulado
- La enunciación de un hecho
- Una conclusión generalizada

A partir de dicha doctrina, el filósofo norteamericano busca distanciarse de las clásicas posturas metafísicas generadas a lo largo de toda la historia de la filosofía, para sumergirse en una impronta de tinte científicista, donde la experiencia debe ser el único anclaje válido para poder generar teorías. Se distancia, por ende, de un análisis sumamente especulativo, e insiste en que solamente aquello que se puede corroborar empíricamente es lo que puede dar validez a una afirmación de tinte teórico. De ahí que el pragmatismo sea una postura sumida netamente en la acción humana.

I.4.b La concepción de James sobre la educación

En términos estrictamente pedagógicos James sostenía que “La educación debería producir la personalidad libre que se caracteriza por un cultivo de la voluntad tan completo como sea posible. Estaba en total oposición al sistema del tardío herbatianismo³ según el cual la voluntad del niño se dobla para satisfacer las necesidades de teorías preexistentes de la correspondencia del conocimiento, la realidad y la moral” (Bowen, 1985, p.518).

El profesor iba a tener un rol más determinante a la hora de generar la enseñanza y los procesos memorísticos iban a empezar a ser vistos de reojo. El objetivo iba a ser ayudar a que el niño pudiera comprender la experiencia que lo rodease, aprendiendo su significado y así, apreciar sus interrelaciones posibles: “Crucial en el pensamiento de James es la idea de que las impresiones sin expresiones son inútiles. Esto significa que el verdadero aprendizaje debe basarse no solamente en la pasiva recepción sino también en la activa ejecución” (James, 1957, pág. 6)

De esta manera, podemos ver como para el autor el pensamiento se va gestando en la medida que el *discípulo* va realizando distintas acciones que lo estimulan. “(...) el

³ Las interpretaciones de la teoría de Herbart estarán interrelacionadas con el paradigma positivista, generándose así una pedagogía mecanicista. “He aquí el enfoque explotador del Occidente de finales del siglo XIX: el mundo existe para ser conquistado por el hombre. La ciencia y la educación son instrumentos para este fin.” (Bowen, 1985, p.467)

hombre/mujer, además de todo lo que pueda ser, es primariamente un ser práctico, cuya mente se le ha dado para ayudarlo a adaptarse a esta vida terrena.” (James, 2005, p. 36)

No creía que mediante la impartición de hechos y paradigmas preexistentes de conocimiento se llegara a una enseñanza adecuada, sino que la misma consistiría en orientar al continuo de experiencia para formar buenos hábitos. Su idea estaba basada en generar el ambiente adecuado para que los alumnos pudieran ver el reino de la experiencia. El objetivo era que pudieran aprender a organizar la propia corriente de conciencia para poder apreciar e interpretar todas las posibles acciones a seguir.

La idea era manifestar que la educación tenía que estar atenta a que los humanos en la vida real estamos siempre comprometidos en situaciones totales, no a ejercicios del tipo de laboratorio o del aula. “Ustedes deberían considerar su función profesional como si consistiese principal y esencialmente en entrenar al estudiante para la conducta, considerando “conducta” no en el sentido estrecho de sus acciones y maneras, sino que, en el más amplio sentido posible, que incluye cualquier reacción apta, o ajustada o correcta, como respuesta a las circunstancias en las cuales se pueda encontrar en las vicisitudes de la vida.” (James, 2005, p. 39). Es una visión holista de la educación, en donde tanto la conciencia como la naturaleza son dos polos de una relación que se va extendiendo en el tiempo, y no una postura basada en la aprehensión de hechos lógicamente estructurados de la realidad. Su nombre se dio a conocer como *experimentalismo*, del cual también iba a ser parte John Dewey.

I.5 Relaciones entre la Escuela Nueva y sus antecedentes filosóficos

Hasta aquí, lo que hemos hecho fue describir pormenorizadamente algunas de las principales características de las corrientes anteriormente expuestas. A partir de la interpretación del contexto histórico e intelectual, nos propusimos centrarnos en las bases tanto del pragmatismo como de la Escuela Nueva, ahondando en los puntos más destacados de sus principales referentes.

El objetivo de este apartado es poder manifestar las relaciones que envuelven a las mismas, partiendo de la hipótesis de que la Escuela Nueva es deudora de los principios básicos pragmatistas, es decir que, para afirmar los postulados pedagógicos que le son propios, los pensadores escolanovistas asumen el principio gnoseológico de que todo conocimiento procede de la experiencia y de la acción, con lo cual, nuestra mirada estará puesta en poder encontrar las distintas relaciones en las que se puedan vislumbrar allí.

I.5.a Las influencias en la postura pedagógica de William James

En esta sección podremos observar cómo las bases pragmatistas de James han jugado un fuerte rol en su mirada acerca de la educación. De esta manera, la idea es poder rastrear de que forma las bases de la teoría basada en la acción individual y el desarrollo de la experiencia han jugado un papel fundamental para la creación de esta nueva corriente pedagógica que cada vez más peso tenía en el mundo.

I.5.b William James y el concepto de experiencia

En el comienzo del prólogo de su libro *El significado de la verdad* (1957), el autor explicita que la originalidad del pragmatismo reside, ante todo, en su tendencia a la acción y en su estrechísima relación con la experiencia humana” (Pág. 2). En este sentido, podemos comenzar a rastrear el papel preponderante que tendrá la experiencia en su teoría. Y lo afirma a continuación cuando dice que “Lo que el pragmatismo significa para él es solamente esto: empirismo y huida de abstracciones, soluciones verbales, razones a priori, principios inmutables y absolutos” (Pág. 3).

Es así que podemos comenzar a entrever cómo la idea matriz del pragmatismo sostenido por James tenía una fuerte impronta anti-metafísica, en la cual se rechazaba cualquier alusión a ideas abstractas o a priori que pretendieran explicar las dinámicas del conocimiento humano.

Y lo afirma cuando resalta que se ocupó de “"Dios", "la libertad" y "el designio". Reduciendo, mediante la prueba pragmática, el significado de cada uno de estos conceptos a su operación positiva experimental hice ver que todos significan lo mismo, a saber: la presencia de una "promesa" en el mundo” (James, 1957, p. 14). La promesa, como tal, no es otra cosa que pura potencia, pura posibilidad. En su definición no está la garantía de que su actualización llegue a darse, con lo cual sólo tenemos de ella nada más que palabras vacías.

En contraposición, surgen tanto la acción como la experiencia como los dos pilares básicos en los cuales se van a centrar los principales postulados del autor norteamericano a lo largo de toda su trayectoria. Serán estos los conceptos que guiarán su mirada acerca del campo pedagógico, basado en la incorporación de conocimientos por medio de distintas vivencias en donde se puedan internalizar las mismas, de manera práctica: “El resultado de la educación debe ser llenar la mente poco a poco, al compás de las experiencias, con un gran stock de ideas” (James, 2005, p. 108)

I.5.c Ideas y Verdad en William James

Está claro, como ya dijimos anteriormente, que cuando hablamos de un tipo de enseñanza y de aprendizaje, estamos hablando de una forma de conocimiento en particular. Y cuando hablamos de conocimiento, no podemos dejar de lado el concepto de “idea”, ya que es mediante las ideas que los humanos podemos poner en marcha nuestro sistema de pensamiento. Las preguntas que han surgido a lo largo de toda la historia intelectual son: ¿De dónde surgen las ideas? ¿Cómo es que se generan en nosotros?

James da cuenta de su visión acerca de dicha problemática: “Ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar; ideas falsas son las que no” (James, 1957, p. 12). Se puede comenzar a vislumbrar, entonces, que toda idea será válida en la medida que provenga de una experiencia previa. El mundo exterior y la experiencia personal de cada uno, por tanto, serán los fundamentos de aquello que pasa por nuestra mente.

Este hecho es sumamente importante en el corpus teórico del autor norteamericano, ya que es su punta de lanza como condición de posibilidad hacia el pragmatismo que sostiene. Como marcábamos anteriormente, su concepción era definida del siguiente modo: “Estoy interesado en otra doctrina filosófica a la que doy el nombre de empirismo radical, y me parece

que el establecimiento de la teoría pragmatista de la verdad es un paso de primordial importancia para hacerlo prevalecer ... “ (James, 1957, p. 15).

Sólo podremos hablar de ideas verdaderas mientras que ellas sean plausibles de experimentación y comprobación fáctica. La verdad, como tal, no existe más que en la medida que se plasme afuera de la mente, quedando rechazadas la noción *apriorística* de la misma: “El punto de vista pragmatista, por el contrario, de la relación-verdad, considera que ésta tiene un contenido definido y que todo en ella es experimentable” (James, 1957, p. 16).

I.5.d El concepto de *hábito* en educación

Hasta acá podemos vislumbrar las distintas influencias características con las que cuenta el pragmatismo de James. Pero estas no se dieron solo en lo referido a una cuestión meramente gnoseológica, sino que también aparecen en el campo pedagógico: “La educación, por lo tanto, no puede ser mejor descrita que como la organización de los hábitos de conducta adquiridos y las tendencias al comportamiento.” (James, 2005, p. 40).

El “hábito”, concepto crucial en la postura pragmatista, aparece aquí como fundamental para poder generar una educación fructífera. “La ocupación principal del profesor debe ser depositar en el estudiante una variedad de hábitos que sean los más útiles posibles para el resto de su vida. La educación es para la conducta y los hábitos son aquello de lo que está hecha la conducta” (James, 2005, p. 62) ya que “nuestros procesos internos de pensamiento y sentimientos también están sujetos a las leyes del hábito, y un resultado de este mismo fenómeno es lo que denominamos “asociación de ideas” (James, 2005, p. 70)

De esta manera, podemos observar cómo la noción de experiencia es clave para entender tanto los principios pragmatistas más puros, así como aquellos aplicados puntualmente a las cuestiones relacionadas con la educación. Como mostrábamos recientemente, estas no sólo se dan en su concepción acerca de conocimiento humano, sino también en cómo debe dirigirse una buena pedagogía en el aula para generar una mejor dinámica entre profesor y alumnos.

Veremos a continuación como los mismos han sido aplicados por la Escuela Nueva de John Dewey.

I.6 John Dewey y su vertiente pragmatista

A continuación, nos proponemos indagar en las influencias pragmatistas que han posibilitado en desarrollo de la concepción que ha tenido Dewey acerca de una pedagogía más eficaz que la que se había desarrollado hasta entonces. Para tal empresa es fundamental rastrear algunos conceptos tales como el de experiencia, laboratorio científico, libertad individual y progresismo.

En este apartado analizaremos cómo dichos conceptos han sido utilizados y retomados por el autor norteamericano para la elaboración de sus teorías más destacadas sobre educación y así rastrear las influencias directas que han tenido a partir de los escritos anteriormente analizados.

I.6.a Libertad individual como experiencia real en John Dewey

En el caso de John Dewey podemos rastrear algo similar a lo que pasa con James. Sobre todo en sus nociones pedagógicas, aunque en este caso, la alusión a la necesidad de comprometerse con una filosofía de la educación focalizando en la experiencia como motor principal, será mucho más marcada. De esta manera, intentaremos dilucidar algunos detalles de su obra en donde parezcan signos de las influencias pragmatistas y otros espacios en donde dicha relación se muestra de manera más manifiesta.

En primer lugar, cabe destacar que el progresismo manifiesto de su obra se centra más que nada en la noción de libertad individual. Es este concepto la base que promulga a la hora de entender los objetivos de una buena pedagogía. Por eso, es fundamental interpretar qué hechos promueven una educación basada en dicha experiencia libre y no en las imposiciones tradicionales que se manejaban hasta ese entonces. Ya lo deja entrever cuando en su escrito *Experiencia y educación* (2004) afirma que “A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestro, el aprender mediante la experiencia...” (P. 67)

En este punto podemos comenzar a apreciar cómo la nueva pedagogía que propone tenía como base tanto la estimulación del libre pensamiento como la posibilidad de que la experiencia sea el motor de la adquisición de nuevos conocimientos: “(...) la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (Dewey, 2004, p. 68). Es

importante destacar de esta cita la idea de la categorización de “real”, ya que es ahí donde se encuentra la importancia de su planteo. Al ser libres, las experiencias de los estudiantes son reales y al ser reales, son las que van a servir de manera eficaz para la incorporación de los distintos aprendizajes.

I.6.b Una pedagogía basada en el desarrollo de la experiencia

A partir de ahora podemos comenzar a introducirnos en las nociones pedagógicas que Dewey sostenía para cristalizar su nueva mirada sobre la educación. Y como decíamos anteriormente, va a estar íntimamente relacionada con el estímulo de las experiencias personales. En este respecto afirma que “(...) en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre educación y experiencia personal” (Dewey, 2004, p. 71) y a continuación destaca, ya de manera netamente explícita, la necesidad de una interpelación entre empirismo y educación: “... que la nueva filosofía de la educación esté comprometida con algún género de filosofía empírica o experimental” (p.71)

Aquí ya podemos comenzar a ver como la base de toda su postura pedagógica va a estar sumamente influenciada por la base de una filosofía pragmatista, es decir, a la hora de entender las distintas dinámicas de cómo se ejerce la educación, es fundamental una postura gnoseológica que le sirva de base. Y esta no va a ser otra que el pragmatismo. Ya que, al sostener que los pedagogos tienen que poder estimular las experiencias de sus estudiantes, está comprometiéndose con la noción de que la verdadera forma de incorporar conocimientos se da a partir de la experiencia y la vivencia de distintas situaciones que otorgan la posibilidad de ir aprendiendo.

Como explicita Francisco Ornar Ochoa Restrepo en su escrito *John Dewey: Filosofía y las exigencias de la educación*, “Dewey insiste en que toda la filosofía, y también la filosofía de la educación, debe ser empírica” (Ochoa Restrepo, 2021 p. 6). Y a continuación, lo reafirma transcribiendo una cita del autor norteamericano, donde deja en claro su postura gnoseológica contra posiciones idealistas: “Lo que caracteriza mi teoría es, sencillamente, la importancia que atribuyo a las experiencias cuyo objeto es el conocimiento (...) Tanta importancia doy a estas experiencias cognoscitivas, que llego hasta afirmar que la inteligencia, en cuanto fruto de tales conocimientos, es el único instrumento disponible que tenemos para llevarlas a cabo.

Mi teoría está en oposición a todas esas que proclaman principios trascendentales a priori...” (Ochoa Restrepo, 2021 p. 7).

Las motivaciones de Dewey por tomar partido hacia una filosofía de la experiencia se manifiestan sobre todo en su idea de entender el aula como un laboratorio científico, en donde el análisis empírico de los sucesos es lo que serviría de condición de posibilidad para una educación superadora. Ahora bien, justamente es su ideal de ciencia que promueve en toda su pedagogía el que está fundando en su postura acerca del conocimiento humano generado por la acción. Es decir, en la idea de que el conocimiento humano dependa de las experiencias vividas y no de supuestos metafísicos se fundamenta lo que luego sostendrá como válida para ejercer una pedagogía adecuada.

I.6.c La experiencia personal y su utilidad para el conocimiento

De esta manera vemos cómo la experiencia individual de cada sujeto va a ser entendida como el combustible necesario que genera la posibilidad de ir acumulando distintos conocimientos. Será entendida como la base necesaria para generar en los estudiantes las condiciones estructurales necesarias que van a permitir el aumento de sus capacidades cognitivas.

Yanet Rojas Rivero (2010) afirma en su escrito que “Dewey dice que el hombre debe buscar el fundamento mediante lo racional y lo experimental, es decir, partir de experiencias pasadas para explicar los hechos y fenómenos que ocurren en el entorno” (p. 30). En este sentido, podemos notar de qué forma las experiencias personales de cada estudiante son fundamentales para el desarrollo de sus capacidades cognitivas. Es decir, son las experiencias que cada estudiante va viviendo las que van a permitir generar nuevos conocimientos. Ya que a partir de ellas es como se pueden ir interpretando las nuevas situaciones que van a tener que atravesar.

Aquí se puede notar la fuerte influencia del pragmatismo filosófico en sus ideas. Ya que esta mirada acerca del conocimiento humano se opone diametralmente a la noción de la captación de conceptos fijos y universales. Por el contrario, como mostrábamos anteriormente, sostiene al accionar individual como la piedra de toque para la aparición de todo nuevo saber que pueda desarrollarse en cada uno, en donde mente y mundo van siempre unidas, siendo interdependientes.

En relación a esto último Rojas Rivero afirma: “El argumento del pragmatismo es que el pensamiento establece la pauta para que surja la acción reflexiva, razonada, útil y dirigida, sobre un suceso, es decir, no inicia de nociones y argumentos abstractos, sino más bien, acaece de un hecho y de la experiencia previa; en consecuencia, da lugar para que se establezca la estructura de una investigación de tipo científico o de sentido común.” (p. 33)

I.6.d Acción e instrumentalismo

Como veíamos recientemente, el rol de las experiencias vividas por los sujetos es sumamente fundamental para la generación de conocimientos posteriores en su mente. Ahora bien, ¿De qué manera actúan realmente las acciones humanas en la adquisición de nuevos saberes? Según Rojas Rivero (2010) “(...) la acción se dirige intencionalmente en relación con la duda o perturbación provocada en un contexto, disipar la duda es establecer y planificar una experiencia ulterior para llegar a un nuevo conocimiento” (p. 33)

De esta manera, el rol del docente para generar una estrategia pedagógica propicia que estimule la adquisición de distintos saberes por parte de los alumnos, debe consistir en generar el ambiente de tal manera que puedan presentarse este tipo de situaciones de duda o incertidumbre, a partir de las cuales se puedan encontrar las soluciones necesarias, generando así los conocimientos indicados que servirán para situaciones futuras de índole similar.

Así lo destaca Ochoa Restrepo (2021), cuando dice que: “(...) una experiencia verdaderamente educativa es aquella que proporciona enseñanza y aumenta las aptitudes; la tarea del educador consiste en suministrar un tipo de experiencias que, sin hostigar al estudiante, estimulen su actividad y, con todo esto, que signifiquen algo más que un gozo efímero y le sirvan de peldaño hacia otras experiencias futuras[valiosas] y deseables” (p.153)

En este sentido, el conocimiento para Dewey tiene más que ver con la posibilidad de ir resolviendo situaciones problemáticas que con la adquisición de conceptos abstractos y universales. Conocer es actuar, resolver dificultades: “La acción se encamina hacia una dirección y satisface necesidades o demandas que acaecen en la naturaleza. El propósito, el fin y el plan necesitan de una acción reflexiva para llegar a una conclusión. La acción es el medio que propone los fines para que el conocimiento marche hacia adelante” (Rojas Rivero,2010 p. 41).

Vemos, nuevamente cómo las bases pragmatistas van a jugar un rol fundamental en la mirada del pensador norteamericano, ya que son ellas las que proponen a la acción como el motor que pone en movimiento todo el ciclo del conocimiento humano, rechazando la larga tradición filosófica idealista anteriormente comentada. El significado de cada concepto, las verdades que se puedan extraer del mundo, van a estar emparentadas con las consecuencias prácticas que de ellas se puedan extraer y no con la captación intelectual de ideas objetivas, firmes y eternas.

Conclusiones

A partir de lo expuesto hasta aquí, podemos notar las distintas vertientes del pensamiento pragmatista que han influenciado en el pensamiento de los principales referentes de la Escuela Nueva. Tanto James como Dewey expresan sus ideas a partir de los principios básicos de dicha corriente filosófica, en donde tanto la acción como la experiencia individual son los pilares a partir de los cuales sus teorías pedagógicas cobran sentido.

Tomando como referencia a la teoría de la Recepción de Ideas, podemos vislumbrar que es una corriente teórica que se centra en el análisis de cómo las ideas y los conocimientos son recibidos, interpretados y transformados por los individuos y los grupos sociales en su contexto histórico y cultural. Según la mirada de Hans Robert Jauss (1982) "El acto de recepción implica la superación de la distancia temporal y cultural que nos separa del autor, lo que nos permite establecer un diálogo con él y reinterpretar su obra a la luz de nuestra propia situación histórica y cultural" (P. 39.)

Es así como el proceso de recepción no solo involucra la interpretación de los textos, sino que también implica una relación entre el lector y el contexto histórico y cultural en el que se produce dicha interpretación. En el caso de la Escuela Nueva, podemos notar cómo la recepción de los conceptos de experiencia y acción, propios del pragmatismo, se dio en un contexto de cambios sociales y culturales significativos, en los que la educación adquirió un papel clave en la transformación de la sociedad.

De esta manera podemos analizar cómo el pragmatismo filosófico influyó en el concepto de experiencia en la Escuela Nueva norteamericana, hasta llegar a ver que dicha influencia fue recibida, interpretada y transformada por los actores educativos de la época. La influencia del pragmatismo filosófico en la Escuela Nueva norteamericana se puede observar en la concepción crítica y flexible del conocimiento, en la concepción activa y constructiva del aprendizaje y en la concepción integral y ciudadana de la educación.

En su afán por romper con los postulados sostenidos históricamente por la educación, tanto Dewey como James han intentado plantear nuevos escenarios en donde serán los alumnos quienes tengan la responsabilidad de ir desarrollando sus potencialidades a partir de sus propias experiencias, lo que genera una novedosa forma de entender los procesos de pedagógicos. En este sentido, es indudable que los principios pragmatistas son indispensables para poder comprender estas dinámicas novedosas, ya que el peso que estaba puesto anteriormente en el profesor y en la idea de una educación donde los estudiantes recibían pasivamente los

conocimientos, ahora será a la inversa, teniendo estos últimos un papel sumamente preponderante a la hora de incorporar nuevos saberes.

Resulta indudable la presencia de la base pragmatista en cada una de sus teorías. Sin ella, ninguna habría tenido el sentido que se le quiso dar de manera fructífera, ya que para sostener el supuesto de que la incorporación de conocimientos tiene más que ver con el desarrollo propio de experiencias personales que con la acumulación de aprendizajes abstractos por parte de cada ser humano, se necesita una base teórica a partir de la cual pueda sostenerse el resto de la investigación. Y esta no es otra que la base pragmatista desarrollada anteriormente, en la cual descansan las investigaciones posteriores.

A partir de este momento, se sientan las bases para una nueva forma de entender la educación en EE. UU. Serán estas las que servirán de punto de apoyo para el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas a lo largo del SXX. A continuación trataremos de vislumbrar las influencias que han tenido en las corrientes desarrolladas posteriormente.

Capítulo 2: Skinner y el Conductismo: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas

II La pedagogía norteamericana de mediados del SXX

II.1 Contexto histórico

El comienzo del SXX parecía encandilar al mundo con sus constantes avances y progresos, por lo menos hasta que comenzó la primera guerra mundial, en donde muchos de los ideales sostenidos hasta el momento comenzaron a ser puestos en duda. De todas maneras, en materia de educación se siguió una línea que buscaba continuar con los avances logrados, en relación con romper con los antiguos estándares de la educación tradicional.

Al finalizar la guerra, la educación pública americana se erigía como una de las más destacadas en todo el mundo: “En los Estados Unidos la “educación progresiva” conoció una difusión enorme, sobre todo en el periodo entre las dos grandes guerras mundiales. Respondía a ciertas características de la sociedad norteamericana, como el espíritu práctico, un robusto individualismo equilibrado por una gran estima de las actividades sociales y comunitarias y un celoso sentimiento de autonomía y emulación en las administraciones locales, incluso en lo referente a la escuela.” (Abbagnano, 1964, p.449). En 1919 se formó la asociación para el avance de la educación progresiva, de la cual John Dewey sería elegido presidente honorario en 1927.

Aunque luego de la caída de la bolsa de *Wall Street* en 1929 la situación cambiaría: momentos de crisis social y económica, sumados a la influencia marxista en maestros americanos, generaron que un sector de la sociedad, encolumnado bajo el manto de la iglesia, se opusieran marcadamente a la educación progresista, pregonando volver a las bases de una educación tradicional, sustentada por principios religiosos. La misma se oponía a la obligatoriedad de la enseñanza, arguyendo que corrompía la libertad de los padres a decidir por la formación de sus hijos: “Se prohibió a las escuelas católicas y a los maestros católicos de las escuelas del estado que apoyaran el progresismo”. (Bowen, 1985, p.547)

Tras la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos, se asumió que la ciencia y la tecnología podrían servir igualmente para satisfacer las necesidades de la defensa nacional, del crecimiento económico y de la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos. Ya por la década de los cincuenta, más específicamente en 1957 “La aparición del Sputnik soviético tuvo un efecto de *shock* en los norteamericanos y se convirtió en un estimulante particular para la

mejora del contenido de la enseñanza” (Bereday y Springer, 1974, p.48). Es decir que la sociedad norteamericana comenzó a sentir un recelo dentro de sus avances respecto de lo que pasaba al otro lado del globo y comprendió que la educación tenía que ser el motor que empujara una nueva dinámica científica y tecnológica.

II.1.a El modelo pedagógico de Skinner

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) fue la figura ideal que pueda encaminar la educación hacia las necesidades del momento. “Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del Conductismo, la que 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.” (Ortiz Ocaña, 2013, p.86). Skinner, a partir de sus investigaciones, la complejizará aún más.

El modelo pedagógico planteado por Skinner se puede encasillar en objetivos de tipo causal (conductual) en donde se utilizan métodos para generar el auto aprendizaje, basados en preguntas, respuestas y reforzamientos. La relación entre el profesor y el alumno cambia: será este último quien se auto instruya a partir del programa generado por el docente. Estas preguntas y respuestas van a estar atravesadas por un *condicionamiento operante*, en donde el sujeto tiene más probabilidades de repetir formas de conductas que traigan consecuencias positivas y menos posibilidades de repetir aquellas que conlleven consecuencias negativas. Este tipo de aprendizaje asociativo tiene que ver con el desarrollo de conductas en función de sus consecuencias y no con la asociación entre estímulos. A pesar de la innegable influencia de Pávlov⁴ en su sistema, se encuentra muy lejos del mecanicismo inmediato de la concepción estímulo–respuesta. Lo único que se puede observar es la secuencia en que se producen los hechos; las causas no son objeto de observación sensible.

Lo que se busca en este tipo de aprendizaje es justamente la posibilidad de asociar las consecuencias de nuestras acciones en base a formas de comportamiento. La reiteración de la

⁴ A grandes rasgos, la teoría del *condicionamiento pavloviano* se basa en que al ocurrir juntas dos cosas de forma repetida, la aparición de una de ellas, traerá como consecuencia a la otra. Como se ve, es un tipo de asociacionismo basado en las causas. Ya lo explica el autor en su escrito *Reflejos condicionados e inhibiciones*(1967): “¿Cómo se establece la unión temporal, cómo se forma el reflejo condicionado? El nuevo agente exterior debe coincidir en el tiempo, una o varias veces, con la acción de un agente ya en la conexión con el organismo, o sea poniendo a este último en un estado de actividad cualquiera. Esta coincidencia permite al nuevo agente entrar en la misma conexión y manifestarse con la misma actividad” (p. 32)

obtención de consecuencias positivas a partir de la repetición del mismo tipo de acción permitirá ir generando asociaciones, que quedarán establecidas como puntos de referencia para acciones subsiguientes. A diferencia de un sistema basado en la asociación de estímulos para la conducta, en este caso lo que se busca es una correlación de las consecuencias de los actos del alumno.

Es un sistema que constará de Reforzamientos positivos y Reforzamientos negativos, en donde se interpretarán conductas generadas a partir de determinadas causas: “En el campo del aprendizaje se han hecho últimamente algunos progresos prometedores. Han sido ideadas técnicas especiales para ordenar las que suelen llamarse “contingencias de refuerzo”, esto es, las relaciones que prevalecen entre el comportamiento por un lado y las consecuencias de ese comportamiento por el otro” (Skinner, 1970, p.10). Si lo realizado entra dentro de lo esperable se intentará que se repita por lo que se generará un estímulo para que ocurra nuevamente.

De hecho, es el propio autor norteamericano quien afirma que la “enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo, dejado a su ventura en un ambiente dado, el estudiante aprenderá, pero no será necesariamente enseñado” (Skinner, 1970, p.6). Es este concepto el que marca un cambio en la concepción de la relación entre alumno – profesor, donde se percibe un viraje completamente opuesto a distintas dinámicas de la educación tradicional basada en la imposición de saberes por parte del docente a sus estudiantes.

Desde esta óptica ya no prima la idea de conocimientos depositados, sino que más bien empieza a cobrar fuerza la noción de que los protagonistas de la escena son quienes van sorteando las distintas etapas del aprendizaje a partir de los reforzamientos que se vayan presentando: ” Importa insistir en que el estudiante no absorbe pasivamente los conocimientos, limitándose a recibirlos del mundo que le rodea. Conocer es actuar, operar, con palabras o sin ellas.” (Skinner, 1970, p.6).

II.1.b El rol del profesor y el uso de reforzamientos

En relación con el rol del profesor en el aula, Skinner sostiene que se puede con inducir a los alumnos a que puedan llevar a cabo sus tareas más que depositarles conocimientos que en teoría deberían incorporar. Él mismo lo afirma cuando dice que “El maestro induce a su discípulo a que se *ejercite*, a que *practique*, para que sus hábitos, como sus músculos, se vayan

haciendo con el uso, con el ejercicio, con la repetición, cada vez más fuertes.” (Skinner, 1970, p.6). Se trata más bien de entender las dinámicas pedagógicas al estilo del entrenamiento de un deporte, en donde lo más importante no es la mera repetición, sino el contenido de aquello que se va a repetir. Y para tal empresa, los distintos tipos de reforzamiento van a ser fundamentales:

“Los profesores pueden utilizar los reforzamientos positivo y negativo para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y a dedicar más tiempo a las tareas.” (Schunk, 2012, p. 92). Por ejemplo, un profesor puede decirles a sus alumnos que quien se anime a leer el texto delante de todos, tendrá un punto más en el examen. Esto sirve como motivación, pero también se les puede decir que quien lea en voz alta no tendrá tarea por un día. Si bien es a la inversa, ya que es por la negativa, también tiene como objetivo estimular la conducta del niño. Tanto el refuerzo negativo como el positivo tienen el mismo resultado: generar una recompensa; por eso se eliminan los castigos como técnica. Según el pensamiento del propio Skinner el problema de la educación en esos tiempos era que los niños no trabajaban en sus tareas para aprender, sino más bien para evitar castigos. Y, además, los reforzamientos eran utilizados de manera errónea, sin una secuencia organizada correctamente. “La instrucción es más eficaz cuando 1) los docentes presentan el material en pequeños pasos, 2) los aprendices responden de forma activa en lugar de escuchar de forma pasiva, 3) los profesores dan retroalimentación inmediatamente después de las respuestas de los estudiantes, y 4) los alumnos van aprendiendo el material a su propio ritmo.” (Schunk, 2012, p. 103).

La idea de “refuerzo” emerge en el marco de la ley del efecto por la cual la asociación no se crea por la relación de contigüidad estímulo-respuesta, sino por los efectos que la respuesta del organismo tiene sobre él, es decir, por un tercer elemento: los efectos recompensadores son los refuerzos y aumentan la probabilidad de que, ante un mismo estímulo, se repita la respuesta reforzada. En eso consiste el aprendizaje: la incorporación de una nueva respuesta en la red de asociaciones disponibles frente a cierto tipo de estímulos. “Enseñar a un estudiante es inducirle a adoptar nuevas formas de comportamiento, a actuar de determinados modos en determinados casos. No se trata de enseñarle meramente lo que haya que hacer” (Skinner, 1970, p. 23) escribe el autor norteamericano, poniendo de manifiesto su postura pedagógica en el aula. Aquí se puede ver cómo considera que el objetivo de los profesores tiene que estar puesto en poder otorgar las herramientas a los alumnos para que puedan desenvolverse de forma satisfactoria por *motus proprio* en determinadas situaciones. No se pone el acento ya en generar ciertas directivas que se deban seguir, sino más bien contar con un abanico de posibilidades de acción ante determinadas situaciones.

II.1.c La máquina de enseñar

Por otro lado, Skinner estaba convencido de que había llegado la hora de implementar en el aula los avances tecnológicos de su tiempo. Para poder seguir avanzando en materia educativa no bastaba ya con el trabajo del docente sin más. Era el momento de implementar nuevas herramientas.

Es en este aspecto donde el autor norteamericano impulsa su noción tecnocientífica de la educación para generar mejoras en la enseñanza de los niños. De hecho, él mismo afirma que “La educación es, posiblemente, la rama más importante para la técnica científica, puesto que influye enormemente en toda nuestra existencia.” (Skinner, 1970, p. 15). Por eso, va a proponer la utilización de máquinas para facilitar y optimizar el trabajo en el aula, en donde el aprendiz podrá tener una inmediata corroboración de la respuesta acertada, ya que el aparato se encargaría de generar por sí mismo los suficientes reforzamientos para que el niño mantenga firme su atención en las tareas durante todo el día escolar.

Siguiendo esta línea tecnocientífica de la educación y en su crítica a la pedagogía operante hasta el momento, Skinner plantea que “Es cosa clarísima que, como mero mecanismo de reforzamiento, el maestro se ha quedado anticuado (...) Por lo tanto, si el maestro o la maestra se ha de aprovechar de los últimos adelantos conseguidos en el estudio del aprendizaje, es preciso que cuente con la ayuda de aparatos mecánicos” (Skinner, 1970, p.17). Desde su óptica, queda sumamente clara la necesidad imperiosa de incorporar la tecnología al aula, y con ella aprovechar todos los beneficios que pudiera generar.

Según el autor, la educación tal como se la conocía hasta entonces había quedado obsoleta. Y, como decíamos anteriormente, era necesario dar un salto de calidad para estar a la altura de las exigencias que el mundo tenía por ese entonces, por lo que va a incorporar *la máquina de enseñar*⁵ en el aula, que sería sumamente funcional a su idea de generar distintos reforzamientos automáticos a las acciones que fuesen realizando los estudiantes, con el firme objetivo de llegar a niveles nunca alcanzados.

⁵ “Las aportaciones más importantes del aparato son éstas: inmediata corroboración de la respuesta acertada; probabilidad de que el mero manejo del artefacto resulte lo bastante reforzador como para mantener al alumno corriente atento a la tarea durante un buen rato cada día, siempre y cuando se logre borrar las huellas del anterior control aversivo; una sola maestra podrá vigilar a toda una clase de niños que trabajen a la vez con aparatos de éstos, mientras que cada niño progresará a su propio ritmo, según su capacidad, tratando de solucionar tantos problemas o de contestar a tantas preguntas como le sea posible en el tiempo que dure la clase.” (Skinner, 1970, p. 18)

Su planteamiento se fundamenta en la idea de que el comportamiento del ser humano debe ser tratado como el tema sustancial en términos educativos, por lo tanto, el objetivo de la enseñanza tiene que estar emparentado más con la posibilidad de generar estudiantes activos y no meros receptores pasivos de conocimientos evocados por profesores que depositarían sus saberes en “recipientes vacíos”. “El estudiante se está convirtiendo cada vez más en mero receptor pasivo de instrucción. Un equipo de otra clase estimulará al estudiante a tomar parte activa en el proceso de su instrucción.” (Skinner, 1970, p. 21).

Por lo tanto, para que la enseñanza por parte del maestro sea eficaz, lo que se debe buscar es que le otorgue al alumno la posibilidad de adoptar nuevas formas de comportamiento, a actuar de determinados modos en determinados casos. Y para que esto funcione al máximo de sus posibilidades, es necesario tener una máquina de enseñar que permita ir generando distintos reforzamientos en relación a cada estudiante en particular y que logre vislumbrar distintas variantes de comportamiento antes diversas situaciones que se le presenten.

Otro de los objetivos en la mira que proporciona el hecho de trabajar con máquinas, es la posibilidad de que los estudiantes puedan ir incorporando los distintos conocimientos según sus propias capacidades: “Es muy posible que el profesor cambie en muchos aspectos, pues la enseñanza con máquina modificará bastantes prácticas tradicionales. Los estudiantes podrán seguir siendo agrupados en “grados” o “clases”, pero a cada uno le será posible avanzar a su propio ritmo, aprender todo lo rápidamente que le permitan sus cualidades” (Skinner, 1970, p. 37). A diferencia de lo que era una educación de tipo tradicional, donde todos los alumnos de un curso debían seguir una directiva común, sin importar las diferencias cognitivas entre ellos, con la utilización de la máquina de enseñar se busca que cada uno pueda ir sacando lo mejor de sí, a partir de sus propias condiciones.

II.2 Influencias filosóficas y epistemológicas del Conductismo

II.2.a El asociacionismo de ideas

Al intentar rastrear posibles relaciones filosóficas y epistemológicas con la corriente conductista, la primera que se nos presenta es la noción del asociacionismo de ideas.

Será Aristóteles quien, en contra de los postulados idealistas generados por Platón, que sostenía que la única forma de obtener conocimiento verdadero era a partir del contacto de la razón con las ideas, comience a plantear la posibilidad de que el conocimiento humano se genere a partir de la percepción sensorial, la cual genera imágenes en la mente que se asociarán entre sí mediante de leyes que permiten generar nuevo conocimiento. Pero no será hasta la modernidad cuando, a partir de las teorías empiristas realizadas por David Hume y John Locke, la corriente asociacionista tome mayor protagonismo en el mundo filosófico.

II.2.b Surgimiento del empirismo británico

Durante la modernidad “La ciencia de la naturaleza había realizado y seguía realizando los más rápidos y grandes progresos (...) los procedimientos que ella seguía eran dos: por un lado, se atenía a la experiencia de los hechos; por otro ordenaba los datos de la experiencia en leyes universales y necesarias” (Lamanna, 1964 p. 191). Las investigaciones científicas, podemos observar, eran cada vez más importantes; ya nada quedaba librado al azar o a indagaciones especulativas, sino que se buscaba la certeza y la comprobación.

En filosofía surgía una de las corrientes más importantes que hayan aparecido a lo largo de su historia: El Racionalismo. Comandado por Descartes, Spinoza y Leibniz, “(...) había buscado el fundamento del desarrollo y de la vitalidad de la ciencia en ideas y principios evidentes, constitutivos de nuestra razón, que el intelecto puede intuir por sí mismo (innatismo) y asumir como punto de partida de las propias deducciones constructivas del edificio del saber” (Lamanna, 1964 p. 191).

Pero no fue la única corriente destacada que apareció en ese entonces. No podía escapar a la reflexión filosófica que la ciencia de la naturaleza debía, justamente, sus renovaciones y avances más notables, a partir del contacto con la experiencia, es decir, la base de todo estudio estaba fundada por la observación de hechos particulares y de la representación o idea que cada uno de nosotros pudiera tener a partir del estudio de estos.

De esta manera es que nace el empirismo. A diferencia del racionalismo, no creía en la existencia de ideas innatas en la mente humana, sino que ponía como base de cualquier tipo de conocimiento a la percepción. Su objetivo primordial era alejarse del dogmatismo racionalista que entendía que a la razón como la única fuente para obtener conocimientos objetivos; por eso, a la corriente empirista se la va a emparentar con un fuerte escepticismo, ya que, según sus principios, no podía considerarse verdadero nada que no fuera percibido por el ser humano. La experiencia, entonces, va a ser el foco central a partir del cual se van a poder construir los cimientos de una nueva teoría que viene a correr del centro de la escena a la razón.

Gran Bretaña se erigirá como el terreno propicio para la generación de estas nuevas ideas. Allí estaban floreciendo las ciencias experimentales y se manifestaban fuertemente las influencias de Bacon, quien a partir de su método inductivo había cambiado la manera de pensar las investigaciones en relación con el conocimiento. Por eso, entre fines del SXVII y mediados del SXVIII, surgirán allí dos de las mentes más importantes con las que ha contado dicha corriente: John Locke y David Hume.

II.2.c El pensamiento de John Locke

Nacido en 1632 en la ciudad de Wrington, Inglaterra, John Locke es considerado uno de los principales referentes, no sólo de la corriente empirista de la modernidad, sino también de toda la historia de la Filosofía. Sus investigaciones estuvieron abocadas, principalmente, al estudio de la organización de las sociedades (es considerado uno de los “padres” del liberalismo) a partir de sus análisis en Filosofía política y en el estudio de la mente humana, generando una de las más importantes teorías del conocimiento que exista hasta el día de hoy.

En relación con su postura gnoseológica, el pensador inglés comienza el libro I del *Ensayo sobre el entendimiento humano* criticando la postulación por parte de la corriente racionalista acerca de la existencia de las ideas innatas. Esta última sostiene que “existen ideas *innatas*, esto es, infundidas por Dios en el alma, que constituyen como un patrimonio originario de verdades de las que el alma se encontraría provista desde su nacimiento, con anterioridad a cualquier experiencia que haga en el mundo” (Lamanna, 1964 p. 195)

Locke, justamente, se opondrá a esta postura. Sostiene, a su vez, que poseer una idea y tener conciencia de ella son una misma cosa. De esta manera argumenta que los niños y los “idiotas” no pueden captar ciertas ideas, ya sea hasta que alcancen cierta maduración o quizá nunca en su vida. Y así lo expresa, afirmando que es “... casi contradictorio decir que hay

verdades impresas en el alma que ella no percibe y no entiende, ya que, si algo significa eso de estar impresas, es que, precisamente, ciertas verdades son percibidas, porque imprimir algo en la mente, sin que la mente lo perciba, me parece apenas inteligible”. (Locke, 1956, p. 23)

A partir de lo antedicho, la pregunta que surge es la siguiente: ¿Cómo podemos tener ideas que estén en nosotros desde nuestro nacimiento si no podemos tener conciencia de ellas cuando somos pequeños? Puesto que poseer una idea y conocerla son lo mismo, entraríamos en una contradicción si sostuviéramos la posibilidad de la existencia de dichas ideas.

II.2.d El papel de la experiencia

Una vez esbozado dicho argumento, Locke expondrá uno de sus conceptos más importantes, afirmando que el alma es como una *tabula rasa*, es decir, una hoja en blanco que se va llenando pasivamente por medio de la experiencia. Según él, todas las ideas derivan de la experiencia, ya sea a partir de la sensación (sentido externo) o de la reflexión (sentido interno): “Las observaciones que hacemos acerca de los objetos sensibles externos, o acerca de las operaciones internas de nuestra mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos nosotros mismos, es lo que provee a nuestro entendimiento de todos los materiales del pensar. Estas son las dos fuentes del conocimiento de donde dimanar todas las ideas que tenemos o que podamos naturalmente tener.” (Locke, 1956, p. 83)

La percepción sensorial ocupará un rol fundamental. Son nuestros sentidos, aquellos que tienen contacto con los objetos sensibles particulares, quienes posibilitan que haya ideas en la mente. Por este motivo, la fuente primaria de todo conocimiento es denominada Sensación. Es ella la que origina el mayor número de ideas que tenemos. Pero no es la única. La reflexión también tendrá una función determinante, ya que no es considerada como un repliegue del alma sobre sí misma, sino más bien, como un espejo que recibe los actos y estados del alma. Ambas serán la fuente de todo conocimiento posible.⁶

⁶ “La otra fuente de donde la experiencia provee de ideas al entendimiento es la percepción de las operaciones interiores de nuestra propia mente al estar ocupada en las ideas que tiene; las cuales operaciones, cuando el alma reflexiona sobre ellas y las considera, proveen al entendimiento de otra serie de ideas que no podrían haberse derivado de cosas externas: tales las ideas de *percepción, de pensar, de dudar, de creer, de razonar, de conocer, de querer*, y de todas las diferentes actividades de nuestras propias mentes, de las cuales, puesto que tenemos de ellas conciencia y que podemos observarlas en nosotros mismos, recibimos en nuestro entendimiento ideas tan distintas como recibimos de los cuerpos que afectan a nuestros sentidos. Esta fuente de origen de ideas la tiene todo hombre en sí mismo, y aunque no es un sentido, ya que no tiene nada que ver con objetos externos, con todo se parece mucho y puede llamársele con propiedad sentido interno. Pero, así como a la otra la llamé sensación, a

II.2.e El pensamiento de David Hume

Si tenemos que referirnos al máximo exponente que continuó con el legado empirista de Locke no queda más alternativa que hablar del escocés David Hume. Nacido en Edimburgo en el año 1711, supo consagrarse como uno de los más destacados filósofos de la modernidad. De hecho, fue el propio Kant quien, tiempo después, contaría que fue él quien lo despertó de su sueño dogmático, lo que decantaría en la manifestación de su posterior idealismo trascendental.⁷

Inspirado por los vientos de la época, Hume supo realizar dos de los escritos más importantes en la historia de la teoría del conocimiento: *El Tratado de la naturaleza humana* y la *Investigación sobre el conocimiento humano*. Su objetivo estaba puesto, entonces, en el estudio del hombre. Y este no era tarea de nadie más que de su propia “ciencia”, es decir, la Filosofía.

Según su pensamiento (y al igual que el de Locke), todo conocimiento se basa en la experiencia. Esto quiere decir que todo lo que podamos conocer tiene como fuente primaria nuestra propia percepción del mundo. Existen dos tipos de percepción: por un lado, percepciones externas, que serán denominadas *impresiones de la sensación*, como por ejemplo sentir frío, calor o dolor. Por el otro, percepciones internas, conocidas como *pensamientos o ideas*, donde se genera una reflexión sobre los contenidos de la conciencia percibidos anteriormente, tales como las experiencias del gusto, del miedo, etc.

Lo que diferencia a unas de otras es una cuestión de grados de fuerza o vivacidad. Ya lo dice él mismo en la sección primera de su *Investigación sobre el conocimiento humano*: “(...) podemos dividir todas las percepciones de la mente en dos clases o especies (...) Las menos enérgicas o vivaces son denominadas por lo común *pensamientos o ideas*. Las del otro tipo (...) *impresiones*.” (Hume, 2002, p. 78) por lo que podemos afirmar que las impresiones

ésta la llamo *reflexión*, porque las ideas que ofrece son sólo tales como aquellas que la mente consigue al reflexionar sobre sus propias operaciones dentro de sí misma. Por lo tanto, en lo que sigue de este discurso, quiero que se entienda por *reflexión* esa advertencia que hace la mente de sus propias operaciones y de los modos de ellas, y en razón de los cuales llega el entendimiento a tener ideas acerca de tales operaciones. Estas dos fuentes, digo, a saber: las cosas externas materiales, como objetos de sensación, y las operaciones internas de nuestra propia mente, como objetos de reflexión, son, para mí, los únicos orígenes de donde todas nuestras ideas proceden inicialmente. Aquí empleo el término "operaciones" en un sentido amplio para significar, no tan sólo las acciones de la mente respecto a sus ideas, sino ciertas pasiones que algunas veces surgen de ellas, tales como la satisfacción o el desasosiego que cualquier idea pueda provocar” (Locke, 1956, p. 84).

⁷ “Lo confieso de buen grado: la advertencia de David Hume fue precisamente lo que hace muchos años interrumpió primero mi sueño dogmático y dio a mis investigaciones en el terreno de la filosofía especulativa una dirección completamente diferente” (Kant, 1959, p. 260).

tienen mayor grado de nitidez, mientras que las ideas no son otra cosa que una copia débil de las primeras.

Entonces, ¿cómo se pueden manifestar esas ideas que tengo en mi mente? En primer lugar, es necesario tener impresiones originarias, es decir, todo conocimiento deriva directa o indirectamente de impresiones. Luego, por medio de la memoria, puedo evocar las ideas que han quedado impregnadas en mi espíritu y unir las mediante la imaginación.⁸

Tanto las impresiones como las ideas pueden ser simples o complejas, dependiendo si se pueden separar en más partes o no. El estudio de la asociación de ideas será uno de los más trascendentes en Hume, ya que allí se manifiesta cómo es posible el conocimiento humano.

II.2.f Asociación de ideas y formación de ideas complejas

Al fenómeno de la asociación se debe la formación de *ideas complejas*, que son el objeto común de nuestros pensamientos y razonamientos. El modo en que se unen las *ideas simples* (producto de impresiones simples) va a ser mediante ciertas reglas de asociación. Dice Hume: “Las cualidades (...) por las cuales de este modo es llevado el espíritu de una idea a otra son tres, a saber: *semejanza, contigüidad en tiempo y espacio y causa y efecto.*” (Hume, 2005, p. 23)

La semejanza, tal como su nombre lo indica, nos permitirá unir ideas a partir de su similitud, por ejemplo, cuando miramos un retrato nos remite a un sujeto. La contigüidad tiene que ver con lo próximo espaciotemporalmente, como cuando vemos un dedo de la mano, al lado tenemos otro y así sucesivamente. Y, por último, la casualidad remite a la relación que hay entre una causa y un efecto: si giramos el picaporte, la puerta se abre.

De esta forma, podemos afirmar que una idea compleja es legítima cuando puede basarse en ideas simples, que están, a su vez, basadas en impresiones simples. Ahora bien, ¿qué pasa con las ideas abstractas? Según el pensador escocés, dichas ideas tienen una impresión como base que logro amplificar mediante el discurso. Las mismas hacen posible la vida práctica, pero no son otra cosa que ficciones: “(...) todas las ideas generales no son más que

⁸ “Hallamos por experiencia que cuando una impresión ha estado una vez presente al espíritu, hace de nuevo su aparición en él como una idea, y que esto puede suceder de dos modos diferentes: cuando en su nueva aparición conserva un grado considerable de su primera vivacidad y es así algo intermedio entre una impresión y una idea y cuando pierde enteramente esta vivacidad y es una idea por completo. La facultad por la que reproducimos nuestras impresiones del primer modo es llamada memoria, y aquella que las reproduce del segundo, imaginación” (Hume, 2005, p. 21).

ideas particulares unidas a un cierto término que les concede una significación más extensa...” (Hume, 2005, p. 28). En relación con las ideas metafísicas tradicionales, como por ejemplo la idea de Dios, Alma, Mundo, Yo y Sustancia, no tienen una impresión originaria, por lo tanto, serán fuertemente rechazadas por el autor.

II.2.g Causa y Efecto: la noción de conexión necesaria

Las investigaciones de Hume sobre la relación de causalidad, es decir, sobre la noción de causa y efecto como uno de los modos de asociación de ideas, son, seguramente, las más destacadas de su trayectoria y aquellas que más resonancia causaron en el mundo filosófico, a partir de sus influencias en otros pensadores⁹.

Los distintos elementos que la componen son:

_Idea que se corresponde con la causa

_Idea que se corresponde con el efecto

_Sucesión entre la causa y el efecto

Para ejemplificar lo antedicho, tomemos como modelo la percepción del choque de dos bolas de billar, en donde, a partir del golpe de la primera, la segunda se mueve. Aquí podemos observar la *contigüidad* de la causa con el efecto (el choque de una bola con otra), la *prioridad* en el tiempo respecto de la causa con el efecto (tiene que haber una primera bola que choque a la segunda) y una relación de *conexión necesaria* entre ambas, lo que las hace interdependientes (siempre que una bola choque a otra, ambas van a producir el contacto y generar el movimiento de la segunda). Esta última no es sólo una sucesión temporal, sino que también hay un “poder”, una “necesidad” que va de la causa al efecto, que genera que sepamos de antemano lo que va a pasar. Las preguntas que surgen entonces son: ¿Dónde está la experiencia de esa *conexión necesaria*? ¿podemos percibirla?

La misma no va a ser entendida como un concepto metafísico, sino que, para Hume, se va a basar en la experiencia de haber percibido las cosas en cierto orden un determinado número de veces. Por lo tanto, según el autor, la necesidad no estará en las cosas mismas, no es algo que pueda experimentar directamente, más bien, la necesidad estará en mi facultad mental, en

⁹ El caso de Kant (anteriormente citado) es un ejemplo de ello. Ya que fueron las investigaciones del pensador británico sobre la noción de *conexión necesaria*, las que motivaron su viraje.

el modo en que yo paso de una idea a otra. La experiencia de dicha secuencia lleva a que se genere cierta *habitualidad*, es decir, una fuerza suave que me lleva de una idea a otra y me permite predecir que, ante la aparición de la primera, la segunda aparecerá luego.

De esta manera, podemos observar cómo la noción de *necesidad* entre causa y efecto no es algo intrínseco a los objetos, sino que es propio de las experiencias del sujeto. Dice: “La necesidad es algo que existe en el espíritu, no en los objetos... no se haya ni en las causas mismas ni en la divinidad, sino que corresponde tan sólo al alma que considera la unión de dos o más objetos en todos los casos pasados” (Hume, 2005, p. 149)

De esta manera, Hume afirma que dicha *fuerza* que posibilita saber que siempre ante una misma causa se corresponderá un mismo efecto, depende de nuestra percepción de haber experimentado dicho suceso reiteradas veces. Así es como se genera la *habitualidad* en el espíritu, por lo tanto, la necesidad no será algo que corresponda a las cosas mismas, sino al ser humano que, mediante la memoria, tiene la posibilidad de saber lo que pasará ante un mismo suceso.

II.3 Relaciones entre el asociacionismo y el Conductismo

A partir de lo expuesto hasta aquí, surge la posibilidad de interpretar al empirismo moderno como una de las posibles influencias destacadas en el generación del Conductismo Skinneriano. Sus nociones acerca del asociacionismo de ideas, sobre todo la relación de causalidad expresada anteriormente, pueden ser tomadas en cuenta como la piedra de toque para que el pensador norteamericano haya generado sus propias teorías que luego aplicaría a la educación.

En su artículo denominado *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*, Carlos Leiva (2005) se propone analizar cuáles fueron las influencias directas más importantes de la corriente conductista. Y por sobre todas, destaca al empirismo de Hume como una de ellas. Allí afirma que: “El Conductismo está caracterizado por su concepción asociacionista; es decir, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (acción-consecuencia). En este sentido, el Conductismo comparte la teoría del saber del empirismo inglés, cuyo exponente más sólido es la obra de Hume (1977) denominada *El tratado de la naturaleza humana*” (Leiva, p. 68).

Como ya mencionamos anteriormente, la corriente empirista sostenida por David Hume comprende que el conocimiento humano es generado a partir de impresiones de la percepción sensorial que luego, por medio de la memoria generan ideas, las cuales se asocian con otras. A su vez, la corriente conductista sostiene que el conocimiento se genera a partir de estímulos y respuestas, en donde a partir de la generación de una causa, se produce un efecto, el cual se repetirá las veces que se lleve a cabo la primera.. Skinner representa el segundo momento de dicha corriente, a partir de una postura más moderna y refinada.

En otro artículo denominado *Teoría Asociacionista: sus autores y aportes psicológicos*, Oscar artillero Mimenza (2017), afirma que “El Conductismo usa como base la teoría asociacionista al considerar que la exposición a dos estímulos contiguos produce una vinculación entre ellos. Si un estímulo produce un efecto en el organismo, se generará una respuesta concreta hacia dicha estimulación. Si además de ello aparece un segundo estímulo en el momento o cerca del momento en que se produce un efecto, este estímulo será ligado al primero, terminando por generar una respuesta semejante.” (p.3)

Es en este sentido que ambos autores sostienen la relación que hay entre las dos corrientes, y como una puede haber influenciado la generación de la otra. Pero surge un problema al que hay que prestarle atención.

II.3.a El problema de la mente

Uno de los rasgos más llamativos y controversiales del Conductismo es su **reduccionismo antimentalista**, que ha sido interpretado como la inexistencia de la mente, pero según Leiva, esto no es así. Desde su perspectiva, considera que el punto al que quieren llegar los conductistas es que como no se puede tener una definición objetiva de la misma que no afecte a su método empírico puro, prefieren no entrometerse demasiado en el asunto. Según el autor, “lo que esta corriente rechaza es el uso de la introspección por imprecisa, no la existencia misma de la mente.” (Leiva, 2005, p. 68), es decir, según este punto de vista, no es que no exista algo así como la mente humana, sino la posibilidad de profundizar en ella, de poder inspeccionarla de lleno.

La mente, por tanto, de existir, no va a ser otra cosa que el reflejo de una realidad externa, independiente del sujeto cognoscente, que se genera a partir de los estímulos que recibe de afuera: “Se presume que, de existir la mente, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de esta y no al revés. Este es el principio de *correspondencia* que constituye una de las aristas importantes del Conductismo; por lo cual, el motor de la conducta humana sigue residiendo en el medio”. (Leiva, 2005, p. 69), por lo tanto, si la mente es generada a partir de lo que entendemos como la relación de un estímulo con su respuesta, la teoría de la asociación de ideas podría ser considerada una de las patas fundamentales a la hora de ponernos a pensar en la generación de la corriente conductista.

II.3.b El ambiente como condicionante del conocimiento

El Conductismo sostiene que el principio motor de la conducta se encuentra fuera del organismo, es decir, que es generado por el ambiente externo; por lo tanto, le da un rol pasivo al ser humano, en donde al recibir impulsos del exterior, respondiendo a contingencias ambientales, manifiesta sus respuestas conductuales: “En este sentido, el aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que necesita ser impulsada por el ambiente.” (Leiva, 2005, p. 69).

Entonces, al sostener que no hay algo intrínseco al ser humano que posibilite el conocimiento, sino más bien que este se genera a partir de estímulos externos, se puede vislumbrar una misma línea respecto de la idea de *tabula rasa*, donde todo el conocimiento en

el ser humano es generado a partir de experiencias externas, que permiten la generación de ideas y su posterior asociación.

II.3.c Sólo se puede conocer lo observable

Por su parte, Sergio Delgado (2010), en su escrito denominado *Del asociacionismo de Hume al Conductismo de Skinner*, hace hincapié en el supuesto de que solo podemos conocer aquello que podemos observar de las conductas humanas. Allí sostiene que “Sólo se puede conocer y creer en lo observable. Como se puede ver, en Hume está gran parte de la nihilidad epistemológica o de escepticismo metafísico que más tarde defenderá Comte y por último utilizarán Watson y Skinner como fundamentos para su teoría conductista: No hay sujeto cognoscente (yo), no hay objeto que conocer (substancia y existencia), no hay explicación ontológica de los fenómenos (razón) y no realidad en la que creer, solo se puede conocer lo observable por asociación y creer por medio de hábitos. De igual modo solo se podrá realizar una conducta debido a los hábitos y no a razones propias o valores del sujeto.” (Delgado, p. 1)

Del mismo modo, lo entiende Artillero Mimenza, cuando afirma que “La teoría de la asociación pasaría con el tiempo a ser uno de los principales pilares del Conductismo, el cual pretende investigar la conducta humana de forma científica a partir de lo observable.” (Artillero Mimenza, 2017, p.1)

De esta manera, podemos ver otra de las similitudes que hay entre estas dos corrientes de pensamiento. Ambas van en contra de supuestos metafísicos inabarcables por la percepción humana e indemostrables a partir de conductas. En dichas posturas, solamente se podrá hacer un análisis de aquello que se manifiesta abiertamente en la respuesta del ser humano a ciertos estímulos generados por el mundo exterior.

II.4 Críticas al asociacionismo como principal influencia del conductismo

Si bien son muchos los autores que sostienen al asociacionismo como la principal influencia del Conductismo, esto no es así para todos. Hay quienes piensan que dicha relación carece de sentido en base a algunos supuestos incompatibles entre ambas teorías. Un caso que remite a esta opinión es el de Carlos Alberto Romero Otálora (2012), quien en una publicación denominada *Fundamentos epistemológicos del Conductismo: De la causalidad moderna hacia el pragmatismo* enarbola una serie de críticas a las posibles relaciones que se puedan encontrar en ambas posturas y despliega su idea de que la principal influencia del Conductismo está dada por la corriente pragmatista.

Ya en el comienzo de su artículo, el autor intenta plasmar su postura de lleno, argumentando que “(...) el Conductismo no puede sostenerse epistemológicamente desde el paradigma de la causalidad, ya que es más cercano al pragmatismo. El pragmatismo es una postura que permite pensar la noción del conocimiento humano desde la perspectiva conductista, sin caer en la contradicción que se presenta al negar el estatuto ontológico de la mente que sostienen los diferentes conductismos” (Romero Otálora, 2012, p. 43). Aquí podemos ver que Otálora tiene una posición diametralmente opuesta a la que sostenía Artillero Mimenza en relación al estatus ontológico acerca de la existencia o no de la mente para los conductistas.

II.4.a La inexistencia de la mente

Si se niega de raíz la existencia de la mente, se deja en claro que la causalidad no podría ingresar como la fuente de la teoría conductista: “Esta contradicción consiste en que, al declarar la inexistencia de la mente, se debe negar la posibilidad del establecimiento de relaciones causales o de formulaciones representacionistas (positivismo lógico, por ejemplo), propias de la lógica de la modernidad, el verificacionismo o el falsacionismo” (Romero Otálora, 2012, p. 43).

El autor, justamente lo que plantea es que no es epistemológicamente posible hablar de causalidad en la medida que se sostenga la idea de que la mente no existe, puesto que esto sería una contradicción. Así lo afirma cuando dice que “(...) al asumir una posición no mentalista o no mediacional, el Conductismo no podría entenderse justificado a partir de la causalidad. Si se asume una posición ontológica en la que se rechaza la mente como agente causal de la

conducta, la “causa” de la conducta no se refiere (...) al concepto de asociación en el sentido del empirismo británico.” (Romero Otálora, 2012, p. 44)

Para tratar de defender dicha postura y realzar la idea de que la verdadera influencia del Conductismo ha sido el pragmatismo, plantea una serie de argumentos:

1. El Conductismo es una vertiente no mediacional, si se sustenta la categoría de causalidad, se incurre en mentalismo.
2. El Conductismo se basa en una posición pragmática que se identifica en la noción de organización del comportamiento por selección de contingencias de Skinner.
3. El pragmatismo permite asumir una posición no mediacional.
4. El pragmatismo permite comprender el cambio conceptual de causa por el de relaciones funcionales.

II.4.b Pragmatismo y Conductismo

Según Romero Otálora, el pensamiento de Skinner fue transformándose hasta concluir que “... el comportamiento humano se organiza por “efecto” de las consecuencias” (Romero Otálora, 2012, p. 45). El problema que allí reside según él, se da en la palabra efecto, ya que la misma permite generar una confusión respecto a las posibles influencias que podría tener por parte del empirismo británico. Pero la salvedad que hace el autor en este caso tiene que ver con el hecho de que el pensamiento de la modernidad “(...) considera que los efectos y las causas ya están predeterminados y el papel del científico consiste en buscar dichas regularidades a partir del conocimiento *a priori*” (Romero Otálora, 2012, p. 45).

En cambio, en el mundo contemporáneo, no se busca generar cierta uniformidad en los seres humanos a partir de nociones *apriorísticas* mediante las cuales poder realizar generalidades, sino más bien, poder interpretar cada organismo particular a partir de su historia u ontogenia, en donde se puedan ir rastreando las distintas características que allí aparezcan.

Por eso sostiene el autor, en primer lugar, que “Cuando Skinner se refiere a que el comportamiento se organiza de acuerdo con las contingencias, está ligando estrechamente el análisis experimental del comportamiento a la antidisciplina próxima o directa de la psicología que es la biología, pero más precisamente a la biología evolucionista.” (Romero Otálora, 2012, p. 45). Lo que se busca con esto es tratar de alejarse de explicaciones universales que pueda

dar la ciencia respecto a características humanas comunes, para tratar de explicar la variabilidad en el comportamiento humano a partir de las distintas contingencias que vayan apareciendo en el camino de cada persona.

II.4.c Verdad como práctica y no como correspondencia

Por otro lado, retoma a los pragmatistas norteamericanos que ya hemos analizado en el capítulo anterior, y destaca de ellos dos cuestiones que considera fundamentales y común a todos ellos: “(...) no hay una relación especial entre el conocimiento y el mundo, no hay posibilidad de representaciones “mentales” o formales exactas de la realidad” (Romero Otálora, 2012, p. 46). Según estos principios pragmatistas, el conocimiento no tiene que ver con representar un estado de cosas acerca del mundo, sino más bien, la capacidad de adaptarse a distintos ambientes, de poder generar las condiciones favorables para su entorno, en pos de mejorar las condiciones socialmente relevantes.

Por tanto, Romero Otálora destaca que “En ese sentido, la pretensión de Skinner de llevar a cabo una tecnología del comportamiento no parte de una noble causa social, parte del hecho de comprender que la verdad o el conocimiento no es una representación exacta de la realidad, sino que es perfectible, esto es, tiene variabilidad y a su vez puede ser constantemente reemplazado por otra noción” (Romero Otálora, 2012, p. 46). El hecho de que sea perfectible significa que puede ir modificándose en relación a las distintas circunstancias que se le presenten, como en el caso de los distintos reforzamientos que puedan aparecer en la vida estudiantil de un ser humano. Es decir, no hay nada definido en el conocimiento de los hombres, sino que este va variando según las vicisitudes a las que se enfrente.

Para finalizar con su escrito acerca de las motivaciones pragmatistas en las investigaciones Skinnerianas, el autor define que “En conclusión se puede señalar que el Conductismo, desde Skinner (así él mismo no lo haya advertido o no haya sido radical al respecto) se basa en una noción pragmatista del conocimiento, el Conductismo es pragmático por cuanto es coherente con una visión de la verdad alejada del hallazgo de esencias inmutables o estáticas” (Romero Otálora, 2012, p. 47).

Nuevamente la argumentación sobre de las variables del conocimiento humano se aleja de aquellas pretensiones metafísicas acerca de una representación exacta entre los estados mentales en el ser humano y un estado de cosas en el mundo. La verdad aquí, tiene que ver ya

no con una noción de correspondencia, sino más bien con la idea de que la misma se va construyendo en la práctica. Ella no se devela, sino que hace.

Conclusiones

Como se puede ver en este capítulo, hay dos posiciones bien marcadas acerca de cuáles serían las influencias teóricas más importantes con las que ha contado el Conductismo para sentar sus bases.

Retomando la mirada de Jauss (1982) acerca de la recepción de ideas, notamos como el pensador sostiene que "La relación que existe entre un texto y un lector, no es simplemente una relación privada, sino que está influenciada por toda una serie de factores sociales, históricos y culturales que condicionan la interpretación del texto" (p. 21). De esta forma, vemos cómo las interpretaciones acerca de las influencias teóricas en la generación del Conductismo en pedagogía pueden ser variadas, dependiendo los puntos teóricos que se tengan en cuenta y su posterior análisis.

Por un lado, vemos grandes coincidencias con los postulados del empirismo moderno, por el otro, aparece el pragmatismo como una posible alternativa a dichas cuestiones. Es evidente que ambas posturas pueden encajar perfectamente con algunos de los postulados conductistas. Analizaremos ahora si es posible tenerlas en cuenta a las dos o si ello implica caer en una contradicción

En relación a un posible antecedente teórico por parte de los postulados empiristas hacia el Conductismo, podemos ver similitudes en lo que respecta sobre todo a la cuestión del asociacionismo de ideas, en donde se sostiene que el conocimiento es algo que el sujeto va adquiriendo a partir de las experiencias que va teniendo con el mundo exterior, que conforman las ideas que se generan en su mente a partir de los modos de asociación explicados anteriormente. Por otra parte, se relaciona con la postura acerca del humano como una *tabula rasa*, esa hoja en blanco que se va llenando a partir de lo que capte del mundo exterior. Parecen ser dos postulados bastante fuertes para considerarlos como posibles influencias de la postura conductista.

Pero como marcábamos anteriormente, hay otra mirada al respecto y es la que propone al pragmatismo como la principal corriente de pensamiento a partir de la cual el Conductismo pudo desplegarse. Esta afirma que el Conductismo, al negar a la mente como un ente, no puede relacionarse ni interpretarse de la manera que lo entendían los empiristas, ya que la idea de causalidad perdería sentido, es decir, no se puede hablar de causa y efecto, en el sentido de que la mente no podría ser causa de ninguna conducta, puesto que no existiría, y por lo tanto se generaría una contradicción.

Si el conocimiento humano se va desarrollando a partir de sus consecuencias, esto significa que a medida que el aprendizaje se genera a partir de la acción misma que realizan los sujetos. Desde esta óptica, aprender no tiene que ver con captar una realidad estable a partir de nuestras impresiones, sino más bien con el hecho de que la misma cambia, se va modificando y son nuestras formas de comportamiento la que la van definiendo en relación a cómo podemos captarla.

Como vemos, ambas posturas tienen argumentos fuertes para determinar cuál sería la influencia filosófica más contundente de la postura conductista, sobre todo a lo que refiere a su mirada pedagógica. Las dos cuentan con puntos que pueden claramente encajar con los postulados más importantes de dicha corriente. Aunque también podemos notar, que hay un punto en el cual generaría una contradicción sostenerlas juntas.

Evidentemente tomar partido por una de las vías por sobre otra tiene que ver sobre todo, con la postura metafísica que se adopte en relación a la concepción de la mente que tiene el Conductismo, es decir, si se sostiene que el Conductismo niega la existencia de la mente como tal o si solo se la deja a un lado por ser un problema de índole complejo. En la medida que se crea una u otra postura al respecto, es que se pueden vislumbrar influencias de uno u otro lado, por lo que termina siendo relativo a tal creencia.

En principio, vamos a dejar abierta la posibilidad de que tanto el empirismo británico de la modernidad, como el pragmatismo norteamericano de fines del SXIX y principios del SXX puedan tomar el rol de ser aquella mirada que ha inspirado la generación de la teoría conductista en educación, ya que ambas tienen a favor distintos puntos de apoyo para ser consideradas como tales.

Capítulo 3: El Constructivismo pedagógico: contexto, surgimiento e influencias filosóficas y epistemológicas

III El Constructivismo como alternativa al Conductismo

III.1 Contexto histórico

Como alternativa al método conductual explicitado anteriormente, se desarrolló en Estados Unidos una corriente pedagógica innovadora que llevaría el nombre de Constructivismo. “El Constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Schunk, 2012, p.229). Las influencias más grandes de esta nueva manera de entender la instrucción pedagógica surgieron a partir de las investigaciones de Piaget y de Vygotsky en el campo de la psicología cognoscitiva, que puso en duda la aseveración del Conductismo, en cuanto a que los estímulos, las respuestas y las consecuencias eran adecuados para explicar el aprendizaje.

La teoría constructivista en los Estados Unidos se inició a partir de la década de 1960, durante un período de cambios significativos en la sociedad estadounidense. En este momento, los Estados Unidos se encontraron inmersos en la Guerra Fría, una larga confrontación ideológica y militar entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.

Este contexto histórico tuvo un impacto significativo en la educación y en la teoría constructivista en particular, ya que se enfocó en la importancia de la educación para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la seguridad nacional y la competitividad económica. Como resultado, hubo una mayor atención a la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y la educación se centró en el desarrollo de habilidades prácticas y en la resolución de problemas.

Además, durante este período hubo una mayor atención a la diversidad cultural y la justicia social. El movimiento por los derechos civiles y el movimiento feminista ganaron fuerza, lo que llevó a una mayor atención a la educación intercultural y la educación basada en la equidad.

El contexto cultural en los Estados Unidos durante este período también fue influenciado por el movimiento de contracultura de los años 60 y 70, que enfatizó la autoexpresión, la creatividad y la crítica a las estructuras sociales y políticas existentes. Esta influencia se puede ver en la educación, donde la teoría constructivista se enfoca en la

importancia del aprendizaje activo, la participación y la creatividad en el proceso de aprendizaje.

III.1.a Postulado pedagógico

Las teorías constructivistas han puesto gran énfasis en el procesamiento de información del aprendiz como una de las principales causas del aprendizaje. “el profesor debe respetar los errores (los cuales siempre tienen algo de la respuesta correcta) y estrategias de conocimiento propias de los niños y no exigir la emisión simple de la "respuesta correcta". Debe evitar el uso de la recompensa y el castigo (sanciones expiatorias) y promover que los niños construyan sus propios valores morales y sólo en aquellas ocasiones cuando sea necesario hacer uso más bien, de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, siempre en un contexto de respeto mutuo” (Ortiz Ocaña, 2013, p.12). De esta manera, los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa: ”Los profesores de diferentes disciplinas planean juntos el programa de estudios; enseñan a los estudiantes a autorregularse y a participar activamente en su aprendizaje estableciendo metas, vigilando y evaluando su progreso y explorando sus intereses para adelantarse a los requisitos básicos” (Schunk, 2012, p.231).

Ahora bien, ¿qué quiere decir que los aprendices construyen su propio aprendizaje? Significa, en términos generales, que no existen verdades absolutas que pueden ser corroboradas científicamente y queden exentas de dudas y supuestos, sino más bien, que lo que existe son interpretaciones acerca de la realidad y es a partir de ahí por donde hay que trabajar para que, quienes estén en el rol de aprendices, logren construir por sí mismos el conocimiento: “En términos estrictos, el Constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje (...) no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas crean su propio aprendizaje“ (Schunk, 2012, p.230).

Llevándolo al terreno de la pedagogía, dicha corriente postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y siga aprendiendo. El proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

Por eso, un supuesto fundamental del Constructivismo es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas. Para entender bien las materias, los aprendices deben descubrir los principios básicos. A diferencia de diversas posturas que sostienen que las estructuras mentales se vuelven un reflejo de la realidad, los constructivistas consideran que la única realidad que existe es el mundo mental de individuo.

III.2 Los principales constructivistas norteamericanos

III.2.a El pensamiento de Jerome Bruner

Particularmente, en EE. UU. se destacó un pensador llamado Jerome Bruner (1915-2016) que consideraba que la instrucción está bastante lejos de ser asociada a estímulo o aplicación de refuerzos externos y señalaba, además, que el aprendizaje exige la comprensión por parte de quien aprende y no la mera realización de las acciones que no entienden. Por otro lado, la educación tiene por finalidad reproducir la cultura en la cual está situada, y se configura como el instrumento que hace que los individuos inmersos en ella sean más autónomos y aptos para utilizar de mejor manera sus capacidades cognitivas.

El niño no sólo aprende la actividad sino también incorpora las reglas de interacción que regulan la tarea aprendida. De este modo, se trata de incorporar y asimilar el significado social y cultural de la misma. Al respecto Bruner dice: “Las relaciones entre el que instruye y el que es instruido nunca dejan de tener un efecto en la enseñanza. Y como el proceso instructivo es esencialmente social (...) es evidente que el niño (...) precisa un mínimo de las destrezas sociales necesarias para participar en el proceso educativo” (Bruner, 1972, p. 57). Según el autor norteamericano, debe existir una persona que promueva el desarrollo, guiando al niño, construyéndole andamiajes proporcionados por los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado.

III.2.b Aprendizaje por descubrimiento

Es fundamental, por tanto, la participación de quienes estén aprendiendo, ya que a partir de ahí se generarán conocimientos en sentido propio. El aprendizaje, en este sentido, se da a partir de descubrimientos. Si introducimos al alumno dentro de una participación “activa” en el proceso de aprendizaje, podremos notar que tendrá la oportunidad de ir construyendo conocimientos mediante el desafío constante a su inteligencia que supone el descubrimiento que realiza. Si el aprendizaje se propone como una tarea de descubrimiento, vislumbraremos que habrá una tendencia del alumno a volverse independiente (Manrique, 1999, p.233).

Surge aquí, entonces, el problema de la dependencia hacia el profesor que imparta los distintos conocimientos. La idea de entender el proceso de aprendizaje como una dinámica activa por el estudiante, implica que este puede llegar a ser alguien que por sus propios medios

logre construir los distintos conocimientos que vaya adquiriendo, por lo tanto, afirma el autor norteamericano que “La instrucción es un estado provisional cuyo objeto es hacer que el que aprende o soluciona problemas llegue a ser autosuficiente. Cualquier régimen correctivo entraña el peligro de que el estudiante dependa permanentemente de la corrección del tutor.” (Bruner, 1972, p. 71)

Hay tres modalidades de representación del aprendizaje en la teoría de Bruner. Estas son:

- Enactiva: es el aprendizaje por medio de una determinada acción. Se realiza sin palabras, como, por ejemplo, aprender a saltar la cuerda.
- Icónica: es la representación por medios perceptibles como mediante una imagen como puede ser un mapa mental que nos permita seguir una ruta.
- Simbólica: se da a través de un esquema abstracto como el lenguaje o cualquier otro sistema simbólico estructurado. Es la traducción de la experiencia en palabras que permiten otro tipo de transformaciones más complejas.

El adulto tendrá que hacer las tareas él mismo en primer lugar para demostrar a los niños que son plausibles de realización e inducirlos para que intenten realizarlas. Una posibilidad es hacer de cuenta como si fuera un juego para minimizar las posibilidades de errores y reducir la complejidad que pueda generar en él. Cuando la tarea ha podido ser dominada por el niño, ya podemos empezar a hablar de instrucción, pero es una instrucción en donde el protagonista será el niño que ha construido sus propios conocimientos. Más allá de lo que se entiende como una pedagogía de la memoria, lo que se busca aquí es que las personas puedan estimular la capacidad de reflexionar acerca de las cosas que el mundo nos presenta: “Si el niño no llega a desarrollar algún sentido de lo que llamo “intervención reflexiva” sobre el conocimiento que encuentra, estará actuando continuamente de afuera hacia dentro —el conocimiento le guiará y le limitará—, pero si logra hacerlo, será él quien controle y seleccione el conocimiento que necesite.” (Bruner 1998, Cap. X)

III.2.c Proceso de categorización y aprendizaje activo

Según la teoría cognitiva de Bruner, en el proceso de conocer y aprender el ser humano intenta categorizar los sucesos y elementos de la realidad en conjuntos de ítems equivalentes.

Así, experimentamos las vivencias y la realidad percibida creando conceptos a partir de la discriminación de los diferentes estímulos.

En este proceso de categorización, la información recibida del exterior es trabajada de forma activa, codificada y clasificada con una serie de etiquetas o categorías con el fin de posibilitar la comprensión de la realidad. Esta categorización permite la formación de conceptos y la capacidad de hacer predicciones y tomar decisiones.

A partir de este proceso, el ser humano puede ir generando conocimientos. Las categorizaciones no permanecerán fijas o cerradas, sino que irán modificándose a partir de las experiencias que vaya viviendo cada persona y, por ello, “Instruir a alguien (...) no es cuestión de obligarle a que aprenda de memoria los resultados, sino de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos (...) no para producir bibliotecas vivientes sobre el particular, sino para conseguir que el estudiante piense (...) por sí mismo...” (Bruner, 1972, p. 96).

Para el pedagogo norteamericano, el aprendizaje es activo y, el individuo adquiere una estructura cognitiva basada en la asociación con los conocimientos previos que le permite construir conocimiento y realizar inferencias. La educación consiste en inculcar habilidades y conocimientos a través de la representación de lo ya conocido. Justamente, la idea es ir generando conocimiento por descubrimiento, en donde la curiosidad del aprendiz será el motor de búsqueda y, en tal sentido, Bruner explicita que: “El aprendizaje y la solución de problemas dependen de la exploración o sondeo de alternativas. Y la educación ha de facilitar esa exploración del estudiante” (Bruner, 1972, p. 57).

El rol del profesor consistirá en dar el material adecuado y estimular a sus estudiantes a que sean ellos quienes investiguen sobre los distintos problemas que se planteen a partir de la observación de casos, comparación y análisis y no en dar todo el contenido acabado. Esto permite que puedan descubrir cómo funcionan las cosas de manera activa y no meramente memorística, por lo que “(...) se basa en el concepto de descubrimiento, en donde el niño produce información de su propia cosecha que luego contrasta o evalúa a la luz de las fuentes de información, con lo que aprende nuevos contenidos en el curso de este proceso” (Bruner, 2018, p. 294).

III.2.d David Ausubel y el aprendizaje significativo

Otro de los referentes más importantes del Constructivismo norteamericano ha sido David Ausubel con su teoría acerca del aprendizaje significativo. La base de esta postura está dada por la idea de que para que haya aprendizaje potencialmente significativo, la nueva información que entra en la mente de una persona tiene que interactuar con la estructura cognitiva previa de la misma. Por eso va a destacar que el elemento más importante que influye en el aprendizaje de un estudiante es lo que él ya sabe. De esta manera, se opondrá al aprendizaje por descubrimiento esbozado por Bruner, ya que de ninguna manera se puede afirmar que el mismo sea realmente significativo para el aprendiz.

La experiencia o exposición a situaciones específicas crean un hito en la percepción de quien las vive, afectando la estructura cognitiva con información de primera mano, verificada y percibida. Este proceso de percepción permite entonces incorporar de forma natural esta experiencia como aprendizaje.

Al interiorizar la experiencia, es más fácil, no sólo recordarla, sino hacerla parte de las habilidades propias y modificarla, según sea necesario, cuando se transformen los objetivos propuestos. Esta construcción cognitiva, es activada mediante procesos inclusores, patrones y conceptos conocidos que permiten obtener una solución lógica y efectiva.

En pocas palabras, la teoría Ausubel, busca que el individuo viva el proceso de aprendizaje de primera mano, exponiéndose a las situaciones y creando en su mente una estructura cognoscitiva acertada según su propia experiencia. Tal proceso fue denominado por Ausubel como la teoría del aprendizaje significativo.

III.2.e Enseñanza por exposición e interrelación de los conocimientos

El principal aporte de la teoría de Ausubel al Constructivismo es un modelo de enseñanza por exposición para promover al aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria.

De acuerdo con el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. “El alumno debe arreglar de nuevo la información, integrarla con la estructura cognoscitiva preexistente, y reorganizar o transformar

la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación de medios afines que hacía falta” (Ausubel, 1980, p. 38)

En el aprendizaje memorístico, los nuevos conocimientos se van acumulando en la memoria, pero sin quedar vinculados a los viejos conocimientos. No se genera una relación que permita un andamiaje entre ellos. En este tipo de conocimiento, la información acumulada es más fácil de olvidar, ya que es más volátil e inestable.

Si bien sostiene el autor que a veces pueda llegar a ser de utilidad para algunos momentos, no logra llegar a generar conocimientos complejos y elaborados, por lo que sostiene que “Extrapolar la teoría y los testimonios del aprendizaje por repetición a los problemas del aprendizaje escolar ha provocado consecuencias desastrosas. Perpetuó las concepciones erróneas sobre la naturaleza y las condiciones del aprendizaje de salón de clase” (Ausubel, 1980, p. 25).

El aprendizaje significativo se opone a la postura sostenida por Bruner, fundamentalmente, porque para que se produzca es necesario buscar de forma activa una vinculación personal entre los contenidos que aprendemos y aquellos que ya habíamos aprendido. Hay 3 tipos de aprendizajes significativos:

- **Aprendizaje de representaciones:** Se trata de la forma más básica de aprendizaje. En ella, la persona otorga significado a símbolos asociándolos a aquella parte concreta y objetiva de la realidad a la que hacen referencia, recurriendo a conceptos fácilmente disponibles.
- **Aprendizaje de conceptos:** En vez de asociarse un símbolo a un objeto concreto y objetivo, se relaciona con una idea abstracta, algo que en la mayoría de los casos tiene un significado muy personal, accesible solo a partir de nuestras propias experiencias personales, algo que hemos vivido nosotros y nadie más.
- **Aprendizaje de proposiciones:** surge de la combinación lógica de conceptos. Por eso, constituye la forma de aprendizaje significativo más elaborada, y a partir de ella se es capaz de realizar apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas

Para Ausubel, el sujeto construye su aprendizaje a través de sus propias interpretaciones, por tanto, su modelo saca al sujeto de su papel pasivo y lo empodera de un proceso de aprendizaje construido y relacionado con los conocimientos previos, utilizándolos para reestructurar y organizar la información. Dice el autor: “En el aprendizaje por recepción

significativo la tarea significativa potencialmente, o material, es aprehendida o hecha significativa durante el proceso de internalización. En el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante dicha internalización.” (Ausubel, 1980, p. 38).

Por eso, para lograr el aprendizaje significativo además de valorar las estructuras cognitivas del alumno, se debe hacer uso de un adecuado material y considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que, si esto no pasara, sería más difícil que el estudiante logre adquirir los nuevos conocimientos y el trabajo por parte del docente sería mucho mayor y complejo. “El profesor deberá generar el interés por la materia de estudio, inspirar el empeño por aprender, motivar a los alumnos y ayudarlos a inducir aspiraciones realistas de logro educativo” (Ausubel, 1980, p. 23).

III.2.f El rol activo del alumno y el docente como guía

De esta manera, una de las claves será la generación de actividades en donde sea el alumno el que tome un rol activo, ya que le permitirá opinar, debatir e intercambiar ideas para construir el aprendizaje utilizando su marco conceptual propio. Respecto de esto, “Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (Ausubel, 1980, p. 41).

En este sentido, el docente actuará más como un guía que acompañe el proceso de aprendizaje que como un depositador de nuevos conocimientos. Al ser un camino de libre construcción del conocimiento, el estudiante seguramente cometerá errores, por lo que el docente debe actuar para que sean corregidos o evitados. De esta manera, podemos observar como la educación se concreta al aprendizaje guiado o manipulado, encauzado hacia fines prácticos y específicos (Ausubel, 1980, p.22).

III.3 Antecedentes pedagógicos del Constructivismo

III.3.a El pensamiento de Jean Piaget

Una de las influencias más importantes del Constructivismo pedagógico norteamericano ha sido el Psicólogo suizo Jean Piaget, cuyos pormenorizados estudios sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño sirvieron de base para la psicología evolutiva y para la pedagogía moderna. Según sus propias palabras, el autor consideraba que ““El principal objetivo de la educación es crear individuos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho” (Piaget, 1973, p. 132)

Su pensamiento estaba fundamentado en una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes en el espacio, del tiempo y de la causa y el efecto.

El Constructivismo piagetiano argumenta que el aprendizaje es un proceso interno, ya que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio; por ello es importante proporcionar al niño espacios y recursos necesarios para promover su interaprendizaje. Es así que afirma: "El aprendizaje es una construcción activa del conocimiento por parte del individuo, no una simple absorción de información" (Piaget, 1950, p. 25).

La acción, por tanto, tendrá un papel predominante en el aprendizaje del niño, que es más que un simple movimiento corporal, es un acto intencionado dirigido a objetos externos con el fin de dar un significado a los mismos.

Para el autor, hay una serie de etapas en el desarrollo de la inteligencia del niño. Estas son:

- Estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Esta etapa constituye el período del lactante y dura hasta la edad de un año y medio o dos años. Es anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.
- Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Esta etapa abarca

desde los dos a los siete años. En ella nace el pensamiento preoperatorio: el niño puede representar los movimientos sin ejecutarlos. Es la época del juego simbólico y del egocentrismo y, a partir de los cuatro años, del pensamiento intuitivo.

- Estadio de las operaciones intelectuales concretas, de los sentimientos morales y sociales de cooperación y del inicio de la lógica. Esta fase abarca desde los siete a los once-doce años.
- Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

Para este autor el conocimiento se construye desde dentro y todos los sujetos tratan de comprender su medio estableciendo una relación entre el conocimiento que ya tienen y la nueva información.

Por su parte, la estructura cognitiva de los sujetos está construida por tres partes:

- Esquema: puede ser cognitivo o psicológico. Es la representación simplificada de la realidad que posee cada sujeto a través de conceptos prototípicos, pero no necesariamente los esenciales. Esta representación tiene mucha importancia en la enseñanza porque el profesor siempre tiene que impartir sus conocimientos en base a los esquemas que los estudiantes posean acerca de su realidad experiencial. Los esquemas, según nos desarrollamos, se complejizan en base a los diferentes niveles de interacción que tenemos con el medio que nos rodea. Piaget lo llama niveles de desarrollo cognitivo.
- Asimilación: es la incorporación de nuevas experiencias al marco de referencia actual del sujeto, es decir, al esquema previo que posee, a lo que ya sabe. La asimilación procura que el nuevo conocimiento se introduzca sin modificar ese esquema.
- Acomodación: es el proceso inverso a la asimilación, es la modificación de los esquemas actuales, para dar cabida al nuevo conocimiento y reequilibrar el desequilibrio producido. Se modifican esquemas del conocimiento y se acomodan.

Inicialmente el organismo actúa cuando entra en contacto con el entorno. Estas acciones iniciales son todas abiertas y se coordinan rápidamente en series, por ejemplo, el conjunto de acciones relacionadas con la succión. Estas series de acciones coordinadas forman lo que él llama esquemas. Los diversos esquemas que el organismo haya desarrollado en un momento

particular forman una estructura. Según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo instintivo a través de lo sensorio-motor a la estructura operativa del pensamiento del adulto. Para Piaget estas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles diferentes del conocer.

En resumen, los procesos cognitivos son acciones, ya que antes de convertirse en símbolos, primero se ha manipulado objetos, por tanto, las operaciones mentales se convierten en procesos decodificados del conocimiento, que surgen de la relación entre interacción con el exterior y de la interiorización de la realidad percibida.

III.3.b El pensamiento de Lev Vigotsky

Otro de los pensadores que han influenciado fuertemente al Constructivismo pedagógico ha sido Lev Vigotsky. Nacido en Rusia en 1896 e influenciado por las ideas marxistas de la época, supo destacar al ser humano como el único ser vivo capaz de modificar su medio para lograr sus fines, poniéndolo por encima de otras formas de vida.

De fuerte impronta anti-conductista, sus investigaciones estuvieron centradas sobre todo en la mediación social del aprendizaje y en el desarrollo de la conciencia. Rechazaba la teoría de la introspección, sosteniendo que el ser humano es un ente eminentemente social, así como el conocimiento es una construcción generada a partir de la interacción intersubjetiva, por lo que buscaba las influencias del entorno en la generación de las conciencias individuales. Así lo argumenta cuando afirma que “El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual (...) es cuando el lenguaje y la actividad práctica (...) convergen” (Vigotsky, 2009, p. 47).

Mientras que Jean Piaget sostiene que lo que un niño puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo, Lev Vygotsky piensa que este último está condicionado por el aprendizaje social. Así, mantiene una concepción que muestra la influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo. Por tanto, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mayor crecimiento de sus capacidades cognitivas. El autor enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento y pone gran énfasis en el rol activo del maestro mientras que las actividad mentales de los estudiantes se desarrollan de manera “natural”, a través de varias rutas de descubrimientos: la construcción de

significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

III.3.c El Constructivismo situado

En esta teoría, llamada también Constructivismo situado, se considera que sólo en un contexto social se logra el aprendizaje significativo, es decir, contrario a lo que está implícito en la teoría de Jean Piaget, no es el sistema cognitivo lo que estructura significados, sino la interacción social: “A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social...” (Vigotsky, 2009, p. 55).

El intercambio social genera representaciones interpsicológicas que, eventualmente, se han de transformar en representaciones intrapsicológicas. El Constructivismo social no niega nada de las suposiciones del Constructivismo psicológico; sin embargo, considera que está incompleto. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social.

Vygotsky definió a la Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia existente entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel de desarrollo potencial. Este último dependerá en gran medida de la colaboración de un mentor o guía que le instruya y oriente durante el aprendizaje de nuevas competencias. En el contexto escolar, ese rol de mentor o guía correspondería al maestro, pero también podría ser un compañero de clase con un nivel de desarrollo cognitivo superior.

En este sentido, la teoría de Vigotsky concede al maestro un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. Su rol, entonces, estará basado en acompañar y potenciar los descubrimientos que vaya haciendo el alumno en la clase, más que imponer conocimientos en su cabeza.

Otro aspecto importante en el desarrollo cognitivo de los seres humanos tiene que ver con el lenguaje y su despliegue en los primeros años de vida. En primer lugar, porque era un paso para que se produjera el lenguaje interiorizado, que resultará esencial en etapas posteriores y en segundo lugar, porque dicho lenguaje posee posibilidades comunicativas muy grandes que permiten la interacción.

El origen de todo conocimiento no es, entonces, la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse a sí mismo sobre aquellos asuntos que le interesan.

Aún más importante es el hecho de que el individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un dialogo continuo con otros seres humanos. No es que el individuo piense y de ahí lo haga, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y luego construye. Desde la etapa de desarrollo infantil, el ser humano está confrontando sus construcciones mentales con su medio ambiente.

De esta manera podemos observar como el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y, por lo tanto, cimienta conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El profesor cede su protagonismo al alumno, quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo el que se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Es el propio alumno que habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales. Es este el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el futuro.

III.4 Influencias filosóficas del Constructivismo

III.4.a El pensamiento de Immanuel Kant

Ahora bien, una de las posibles influencias más importantes que ha tenido la corriente constructivista a la hora de desarrollar sus pilares teóricos ha sido el pensamiento del filósofo moderno Immanuel Kant. Con el desarrollo de su tesis acerca del Idealismo Trascendental, en donde pudo lograr una síntesis entre el racionalismo y el empirismo, ha logrado cambiar el curso de la historia del pensamiento occidental.

En primer lugar, cabe destacar que Kant era un acérrimo racionalista hasta que pudo encontrarse con las lecturas de David Hume, quien, en palabras del autor, lo “despertó de su sueño dogmático” (Kant, 1959) como marcábamos en el capítulo anterior. Es así como se propuso hacer una indagación sobre la facultad de la razón, para ver hasta qué punto es ella la facultad por la que los humanos obtienen el conocimiento o si se necesita de algo más. De esta manera escribe la *Crítica de la razón pura*, su libro más importante, para desandar esta cuestión.

III.4.b La Revolución Copernicana

La principal revelación hecha por el filósofo alemán ha sido la realización de la llamada “Revolución Copernicana”, en donde intenta demostrar que ha lo largo de la historia de la filosofía se han equivocado a la hora de plantear el proceso de conocimiento, ya que se ha entendido siempre al sujeto desde una posición pasiva que recibe el material captado por la experiencia sin poner nada de sí. Por el contrario, Kant plantea que es el humano quien determina, en última instancia, la configuración del objeto y no al revés.

Al igual que Copérnico, quien planteó su teoría heliocéntrica, manifestando que el Planeta Tierra no era el centro del universo, sino que giraba en relación al sol, Kant intentará romper con toda una tradición filosófica, adjudicando al sujeto el papel activo a la hora de referirnos al conocimiento de los objetos, a través del idealismo trascendental. Dice Kant: “Llamo trascendental a todo conocimiento que se ocupa, en general, no tanto de objetos, como de nuestra manera de conocer los objetos, en la medida en que ella ha de ser posible *a priori*.” (Kant, 2009, p. 79)

Kant sostiene que los seres humanos no tenemos acceso al conocimiento de la realidad en sí misma, es decir, que no podemos conocer los objetos como son en sí. Sino que solo podemos conocer los fenómenos de los objetos, esto es, como los objetos se nos presentan a

nosotros. Hay una incapacidad gnoseológica del ser humano de llegar a captar las cosas en sí mismas como son. De esta manera, sostiene que es el ser humano el que tiene que poner algo de sí para llegar a obtener conocimiento. No se puede recibir pasivamente impresiones del mundo exterior, sino que somos sujetos activos que condicionamos como vamos a conocer el mundo.

Para tal empresa buscará demostrar la existencia de los juicios sintéticos *a priori*, aquellos que prueben que el conocimiento depende de las condiciones que ponga el sujeto sobre el objeto.

III.4.c Los juicios sintéticos a priori

A grandes rasgos, el objetivo del libro es demostrar que la razón por sí sola es incapaz de llegar a llegar al conocimiento y que, por lo tanto, se necesita también de la experiencia que nuestra percepción capta. Es así como el autor plantea: "... el problema propio de la razón pura está contenido en la pregunta: *¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori?*" (Kant, 2009, p. 75).

Según Kant, todo razonamiento está compuesto a partir de juicios, en donde a un sujeto se le agrega un predicado. En principio, plantea la existencia de dos tipos de juicio:

- **Analíticos:** son aquellos en los cuales el predicado está contenido en el sujeto, por lo tanto, no aportan nuevo conocimiento, sino que su única finalidad es esclarecer lo que ya estaba implícito. Son *a priori*, es decir, independientes de la experiencia, lo cual los hace ser universales y necesarios. Un ejemplo podría ser a la hora de dar una primera definición de triángulo: una figura de tres ángulos. En el sujeto ya está toda la información que el predicado explicita.
- **Sintéticos:** son aquellos en los que el predicado agrega nueva información al sujeto, ya que no está contenido en el mismo. Por esta razón, aquí sí se amplían y aumentan los conocimientos. Son *a posteriori*, ya que dependen de la experiencia, lo cual los hace ser contingentes, ya que dependen de cada caso en particular. Un ejemplo de esto puede ser la afirmación "la pared de la cocina es blanca", ya que la única forma de saberlo es si puedo ver la pared de la cocina, lo cual no significa que todas las paredes del mundo sean blancas.

Dicho de otra manera, en palabras del autor podemos resumirlo así: "Los juicios analíticos son, por tanto, aquellos en los cuales la conexión del predicado con el sujeto es

pensada por identidad; pero aquellos en los que esta conexión es pensada sin identidad, deben llamarse sintéticos.” (Kant, 2009, p. 69)

Ahora bien, el objetivo de Kant es rastrear algún tipo de juicio que permita hacer ciencia, vale decir, generar nuevo conocimiento, pero que a su vez pueda ser universal y necesario, algo que no pasaba en los juicios anteriormente explicitados. Así, plantea la posibilidad de la existencia de los juicios sintéticos *a priori*. Este tipo de juicio permite la generación de nuevo conocimiento, puesto que son sintéticos, es decir, se le agrega algo nuevo por parte del predicado al sujeto y se unen por medio de síntesis, pero al mismo tiempo son universales y necesarios ya que son *a priori*, lo cual significa que se va a dar para todos los casos de la misma manera.

III.4.d El tiempo y el Espacio

En relación con la forma en que los seres humanos pueden ir generando conocimiento, Kant va a realizar una extensa explicación donde intentará manifestar como se van suscitando los juicios sintéticos *a priori*. De esta manera, expondrá sus análisis en lo que se dio a conocer como la *Doctrina elemental de los elementos*, dividida en la *Estética Trascendental* y la *Lógica Trascendental*.

En la primera sección, el análisis estará abocado a interpretar como se genera el conocimiento en la conciencia humana. En primer lugar, la forma en que los sujetos tienen contacto inmediato con los objetos se llama intuición. Sólo es posible en la medida en que el objeto nos es dado, es decir, por medio de la sensibilidad. Ella es la capacidad que tenemos de recibir representaciones según la manera en que los objetos nos afectan. Los objetos nos son dados mediante la sensibilidad y ella únicamente es la que nos ofrece las intuiciones.

Ahora bien, los seres humanos contamos con intuiciones puras de la sensibilidad: el espacio y el tiempo. Estas serían como moldes a partir de los cuales el material recibido sin forma por la percepción humana se acomoda espaciotemporalmente en el sujeto. De esta manera, el objeto empieza a tomar forma y luego, por medio del entendimiento, podrá convertirse en un concepto. Tanto el tiempo como el espacio son formas o intuiciones *a priori*, es decir que son independientes de la experiencia. Por tal motivo, son universales, comunes a todos los sujetos y forman parte indispensable de su configuración que le permitirá llegar a obtener conocimiento

III.4.e El entendimiento

Por otro lado, en una sucesión ontológica, luego de que el espacio y el tiempo comiencen a dar forma al material recibido desde el exterior por medio de la experiencia, el entendimiento será el encargado de convertir dicho material espaciotemporalmente ordenado, en un concepto por medio de las categorías.

Así como el sujeto cuenta con las formas puras de la sensibilidad, también tiene en el entendimiento las categorías que permitirán por medio de un proceso de síntesis ir constituyendo el conocimiento de los objetos recibidos por las impresiones. Una vez que se haya generado la síntesis entre las intuiciones puras y las categorías puras, se puede hablar de que se ha producido conocimiento en un sujeto.

III.5 Relaciones entre Constructivismo e idealismo trascendental

En base a lo expuesto recientemente podemos plantear la hipótesis de que el Constructivismo ha tenido grandes influencias del pensamiento kantiano. Como mostrábamos, el pensamiento de Kant profesa firmemente la noción de que el conocimiento generado en el ser humano está condicionado por una participación activa por parte del sujeto a la hora de encontrarse con los objetos del mundo y no al revés, como se ha creído históricamente a lo largo del tiempo en filosofía. De esta manera, intentaremos rastrear de qué forma los postulados del filósofo alemán han servido de apoyo para las bases constructivistas.

En relación a lo dicho, escribe Carlos Antonio Londoño Ramos en su escrito *Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget* (2008): “ El criticismo kantiano es una de las fuentes filosóficas del constructivismo (...) La tesis central del Constructivismo sostiene que el conocimiento no es una copia de lo real, como piensa el realismo ingenuo; tampoco es una pura invención creativa, como sucede con la literatura. El conocimiento, así como la comunicación y los criterios éticos, son construcciones análogas a las de la geometría o del álgebra. Esto significa que a partir de la acción sobre los objetos y con los otros sujetos, se efectúan combinaciones de relaciones que permiten aprender inteligentemente y tomar conciencia de las operaciones” (p. 76).

Acá podemos ir observando la relación planteada más arriba, en donde ambas posturas luchan con cierto realismo ingenuo que sostendría la existencia de una realidad en la cual el sujeto debe adaptarse pasivamente para conocer, y en cambio postulan la necesidad de la actividad de un sujeto sobre el mundo exterior para poder conocerlo realmente. Es el sujeto quien pone las condiciones sobre el conocimiento de los objetos, y no al revés. En Kant, esto se manifiesta a través de los juicios sintéticos *a priori*, aquellos explicitados anteriormente, que le sirven para generar su revolución copernicana. En cuanto a la postura Constructivista, lo marcamos también en las exposiciones de los teóricos, quienes dan cuenta de que el aprendizaje de un sujeto tiene más que ver con lo que pueda él mismo ir descubriendo a partir de su práctica, más que a partir del hecho de recibir un depósito de saberes.

Continúa el autor colombiano y dice: “Las consecuencias educativas de la pedagogía activa se centran en la máxima del «aprender haciendo». En el Constructivismo, adicionalmente, se sostiene que «sólo entendemos lo que podemos construir o reconstruir» y, por ello mismo, significa un retorno a la praxis humana” (Londoño Ramos, 2008, p. 76). Es el concepto de “aprender haciendo” el que nos interpela en este respecto. El conocimiento, como

decíamos recién, no tiene que ver con la posibilidad de que el maestro deposite distintos saberes en la conciencia de los estudiantes, pues serán ellos quienes, mediante las distintas actividades que puedan ir haciendo, lograrán generar distintos aprendizajes que les posibilitarán ampliar su conocimiento.

El rol activo del sujeto toma un protagonismo superador que tiene su anclaje en la mirada trascendental del conocimiento humano: “En el Constructivismo se investiga la formación de la inteligencia a partir de la coordinación de la acción, lo cual significa que la acción de por sí no es la mera sensibilidad pasiva, sino que la experiencia activa misma ya es inteligente.” (Londoño Ramos, 2008, p. 88) Así como para Kant el espacio y el tiempo no eran hechos objetivos de la realidad por fuera de la mente humana, sino más bien aquellos “moldes” a partir de los cuales cada sujeto iba a poder recibir el material exterior y ordenarlo para luego (ontológicamente) categorizarlo, en la mirada constructivista se da de manera análoga la composición del conocimiento por parte de un sujeto activo.

Por su parte, en su escrito *Constructivismo, Fenomenología y Educación* (2006), Juan Alberto Vargas Télles, continúa por la misma senda y expone: “(...) es necesario partir de la base, bastante demostrada, de que el sujeto construye sus diferentes niveles de conocimiento a lo largo de la ontogenia. La cognición humana no es estática, más allá del registro de estímulos, es dinámica, está en continua renovación desde sus propias crisis experimentadas en la asimilación y la acomodación de nuevos esquemas; por ello no puede afirmarse que en algún momento el conocimiento esté definitivamente acabado.” (p. 22)

El conocimiento no es algo acabado, sino más bien, algo dinámico que nunca se detiene. Esta es la tesis que quiere defender el autor y que se relaciona con los postulados kantianos acerca de su mirada trascendental acerca de cómo los sujetos se acercan y comprenden los objetos del mundo, dándoles un sentido. Nunca tendremos un conocimiento absoluto de lo que nos rodea, siempre estaremos poniendo de nuestra partes las formas puras de la sensibilidad y las categorías del entendimiento para ir construyendo los conceptos que nos permitirán conocer.

En una línea similar, Londoño Ramos destaca la relación que hay entre la postura kantiana y el Constructivismo, ya que en ambas se sostiene la autonomía subjetiva para ser en el mundo. Si bien hay estructuras que responden a la generalidad de lo humano, en ambas miradas se destaca la noción de que es el sujeto individual el que va conociendo mediante sus propias vivencias y va teniendo un punto de vista acerca de lo que lo rodea. Sobre esto

manifiesta: "Como en el criticismo, el Constructivismo también defiende la autonomía del sujeto, pero desde su proceso de formación que tiene su dinamismo interno. La autonomía se gesta por medio de la descentración del sujeto que construye estructuras universales y amplía la toma de conciencia." (Londoño Ramos, 2008, p. 88)

De esta manera, podemos entender cómo, a partir de la mirada de algunos teóricos de la educación, la postura acerca del idealismo trascendental kantiano ha funcionado como una influencia sumamente importante en la realización de los postulados teóricos del Constructivismo en general y cómo ha sido aplicado también para la generación del Constructivismo pedagógico, pero, como veremos a continuación, hay algunas cuestiones a tener en cuenta para ver si esto es así realmente.

III.6 El pragmatismo como una alternativa al idealismo kantiano

Una alternativa a la idea de que el idealismo trascendental Kantiano sea la principal influencia de los postulados teóricos del Constructivismo es, una vez más, el pragmatismo filosófico. Algunas coincidencias entre ambas posturas nos llevan al siguiente análisis. Adriana Mejía Alcauter y Víctor R. Escalante Jarero (2012) sostienen que “Entre a las conclusiones prácticas y éticas que se derivan del componente filosófico común a todas las formulaciones constructivistas, están las de entender y tratar a los seres humanos en consideración a su dignidad de sujetos autónomos, capaces de ofrecer interpretaciones diversas y válidas del mundo y lo real, que si bien no todas serán igualmente válidas, su validez no provendrá de ningún supuesto ajuste con una esencial y absoluta forma de ser de lo real, sino de su habilidad para ofrecer conocimiento útil para los humanos “ (p. 4).

Aquí podemos observar cómo las bases constructivistas distarían de la mirada Kantiana en relación a su concepción sobre la realidad, ya que esta última la separa del mundo de los fenómenos privándola de la percepción humana, hecho que se alejaría completamente de los principios sostenidos por dicha postura pedagógica, como bien se marcó recientemente.

Según Pablo Durán Palacios, en su escrito *Reflexiones en torno al valor pedagógico del Constructivismo* (2013), “ John Dewey, filósofo y psicólogo estadounidense de la primera veintena del siglo XX, es uno de los precursores del Constructivismo. “ (p. 174) En este sentido podemos empezar a vislumbrar ciertas influencias del pensamiento de John Dewey en los postulados constructivistas, como por ejemplo, el hecho de que es la vida democrática, aquella que permitirá un mejor desempeño de los estudiantes, puesto que se parte de la base de su autonomía para poder ir forjando el conocimiento por ellos mismos. “... es el ser humano quien construye y perfecciona progresivamente el conocimiento, y este proceso influye en la organización sociocultural; esta dinámica se da dentro de todo el despliegue de la experiencia individual y social.” (Durán, 2013, p. 175) La posibilidad de ser sujetos libres es la plataforma de cualquier idea constructivista ya que a partir de ello es que se puede considerar al conocimiento como parte de una construcción personal y no como una imposición escalonada.

Por otro lado, se puede ver la influencia del pragmatismo en los principios constructivistas en la importancia que ambas posturas le dan a la experiencia y a la participación activa de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, como ya fue marcado anteriormente. Ambas miradas enfatizan la importancia de la educación para la vida de los jóvenes y relevante de conectar el aprendizaje con la vida real.

Dewey enfatiza en la importancia de la experiencia práctica y el aprendizaje significativo, en donde este tiene que ser activo por parte del sujeto, en lugar de ser simplemente un receptor pasivo, lo cual se puede interpretar como una influencia en la mirada constructivista sobre la enseñanza de conceptos a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones por parte del estudiante. En este punto se pueden notar similitudes con la posibilidad de que el planteo kantiano tenga influencias en ambas posturas pedagógicas.

En el caso de Pierce, podemos notar cómo el autor afirma que nuestras ideas y conceptos están arraigados a la realidad material y que nuestro conocimiento se adquiere a través de la experiencia. Esta noción se puede ver en los postulados constructivistas cuando se estipula que el conocimiento se va generando por medio del descubrimiento y el uso de materiales concretos en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

Una vez más, nos topamos con dos corrientes de pensamiento que pueden ser tomadas en consideración para entender las influencias de una corriente pedagógica, en este caso el Constructivismo.

Siguiendo nuevamente la línea de la teoría de la recepción de Jauss (1982), podemos notar como "La obra literaria no es simplemente un objeto pasivo que espera ser interpretado, sino que es un texto que interactúa activamente con el lector y lo invita a participar en un proceso de construcción de significado" (p. 12). Es así que el panorama de interpretación conceptual que aquí se lleva a cabo puede tener diferentes aristas. Una vez más entra en juego la postura metafísica que se tome en cuenta a la hora de meterse de lleno en el análisis.

Si bien podemos notar ciertas similitudes en la corriente del idealismo trascendental y el Constructivismo pedagógico, sobre todo en lo que tiene que ver con el rol activo del sujeto en cuanto a la generación de conocimiento, no debemos olvidarnos que Kant hace una distinción entre lo que es Noúmeno y Fenómeno, entre la cosa en sí y aquello que es percibido por la sensibilidad humana. ¿Qué significa esto? Que si bien Kant quiere generar una metafísica que sirva como ciencia general, deja planteado el supuesto de que la realidad está más allá de la captación humana, lo cual parecería ser un problema si lo queremos relacionar con la mirada constructivista de la realidad, puesto que esta última niega por principio cualquier supuesto metafísico a partir del cual se pueda ordenar la realidad.

Es decir, si nosotros sostenemos que hay algo incognoscible para el sujeto, pero que a su vez existe y se mantiene como punto de partida de todo lo real. Sólo queda aquello que podemos conocer como netamente fenómeno (lo cual sería un grado menos en el orden del ser), estamos pretendiendo que aquello que conocemos no es la "verdadera" realidad, sino algo superfluo que nos sirve para contentarnos al creer que podemos llegar a algo firme cuando en realidad no lo es. La pregunta es, ¿puede el Constructivismo pedagógico tener como una de sus influencias más importante a una teoría que cuenta con este postulado metafísico acerca de lo real como fundamento y condicional de posibilidad de todo lo demás? ¿O acaso va en contra de sus principios fundamentales?

Por otro lado, vemos cómo en los principales postulados constructivistas hay muchas similitudes con las ideas más fuertes del pragmatismo, por ejemplo la idea de que el conocimiento se construye a través de la experiencia y la acción práctica, entendiendo que el

aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo que han aprendido en situaciones prácticas y reales.

Por otra parte, ambas posturas sostienen que el conocimiento es algo dinámico, en constante evolución, que nunca se detiene y que tiene que ver sobre todo con una actitud activa del sujeto, quien es el que lo va construyendo a partir de su creatividad y su flexibilidad para resolver los distintos problemas que se presenten en su realidad circundante, adaptándose a los cambios que se vayan generando en ella.

De esta manera, podemos pensar que tanto la teoría de conocimiento de Kant como los principales postulados pragmatistas han sido de suma importancia para la realización del Constructivismo, en tanto ambas tienen puntos en común en relación con la actividad del sujeto a la hora de generar el conocimiento, ya que se desprende de las mismas la noción de que no hay cabida para la pasividad cognoscitiva, sino más bien todo lo contrario.

Conclusiones generales

Esta claro que en el campo del conocimiento, la recepción y la interpretación de distintas ideas es sumamente necesaria para la generación de nuevas teorías y miradas acerca de diversos tópicos. A su vez, como podemos notar, en el ámbito pedagógico, las variadas corrientes se van sucediendo en relación con los cambios tanto contextuales como netamente intelectuales. De esta forma, en el presente escrito hemos podido hacer un análisis comparativo histórico-conceptual acerca de las estrategias pedagógicas generadas en EE. UU. durante el SXX y manifestar cuáles han sido sus influencias teóricas más trascendentes.

Hemos visto también, a partir de la teoría de la recepción de ideas, los distintos puntos claves para poder entender cómo son recibidos ciertos conceptos para ser aplicados por diversos enfoques. Lo que permite dicha corriente es habilitar la posibilidad de interpretar las ideas generadas por un autor en un momento dado, manifestando que las mismas no son cerradas, sino más bien, que tienen más posibilidad de ser recibidas por nuevos pensadores y diversas corrientes de pensamiento, para luego poder ser analizadas con diferentes sentidos, dependiendo del contexto donde sean usadas, así como también la mirada subjetiva de quien los recibe y busca aplicarlas.

En esta investigación, muchos de los conceptos analizados y relacionados no aparecen necesariamente de manera explícita, sino más bien, han sido desglosados a partir de la posibilidad de encontrar ciertos puentes teóricos que permitieron generar relaciones entre la Pedagogía y la Filosofía. Hemos intentado mostrar cómo algunas de las corrientes pedagógicas más destacadas de la historia, pero sobre todo del SXX en EE. UU., pueden tener distintos puentes teóricos con diversas teorías filosóficas acerca del conocimiento humano y cómo también, se pueden brindar distintas interpretaciones acerca de dichas relaciones.

El objetivo principal de esta investigación consistió en poder mostrar el nexo relacional entre conceptos gnoseológicos y conceptos pedagógicos, para así, poder determinar cuáles han sido las influencias más resonantes de la educación norteamericana del siglo pasado. Es en este sentido, que la teoría de la recepción juega un papel importante para dicho análisis, ya que habilita a romper ciertos moldes de literalidad impuestos a lo largo de la historia del pensamiento, elaborar una hermenéutica que permita salir de lo establecido, ha servido sobremanera para que este análisis pudiera llegar a buen puerto.

Este escrito se nutre, por sobre todo, del pragmatismo filosófico como aquella corriente que ha cambiado la forma de entender el accionar humano en el mundo libre y democrático del

SXX y que ha jugado un papel sumamente decisivo en el campo educativo. Como hemos expresado en la introducción de este trabajo, la idea era poder comprobar o no, si dicha corriente de pensamiento ha sido la gran influencia tanto del Conductismo pedagógico como del Constructivismo.

En el primer capítulo indagamos acerca de la aparición de una corriente pedagógica sumamente innovadora para la época: La Escuela Nueva. Pudimos describir y destacar sus avances más vitales y realizar un reocrido por los puntos más salientes de su creador, el pensador John Dewey. Allí repasamos las bases de pedagógicas de un movimiento intelectual que tendría una repercusión mundial sumamente importante. Al mismo tiempo, pudimos describir y relacionarlo con el Pragmatismo Filosófico. Ambas corrientes son manifiestamente inseparables ya que están íntimamente relacionadas.

En el capítulo dos hicimos un análisis acerca del Conductismo en educación. A partir de la descripción de un contexto favorable para generar nuevas ideas pedagógicas, estudiamos acerca de las bases teóricas que Skinner describió para generar nuevas formas de relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. En este caso surgieron dos posibles influencias filosóficas: el Empirismo Británico, por un lado, y el Pragmatismo Filosófico, por otro. A partir de un análisis pormenorizado, pudimos mostrar cómo ambas corrientes pueden ser tomadas en cuenta como antecedentes teóricos de dicha corriente de pensamiento, dependiendo de la postura metafísica que se tome respecto de cómo entendemos la mente humana.

Por último, en el tercer capítulo nos introducimos en las bases teóricas del Constructivismo. Entendiendo a esta corriente como totalmente opuesta al Conductismo, pudimos realizar un seguimiento de sus puntos más destacados y que más han influenciado en la educación posterior. En este caso, surgieron también dos alternativas de posibles antecedentes teóricos filosóficos, como lo son el Idealismo Trascendental y, nuevamente, el Pragmatismo. Una vez más, se abren los dos caminos como alternativas a tener en cuenta como la principal corriente gnoseológica que ha influenciado una mirada pedagógica en particular. En este caso del Constructivismo, queda abierta la puerta acerca de cual puede ser la más destacada.

A partir de lo analizado durante todo este recorrido, podemos sacar diferentes conclusiones:

- El SXX en EE. UU. ha sido sumamente fructífero en cuestiones educativas. Se puede percibir a partir de la reciente investigación la amplitud de miradas respecto del campo

pedagógico y las diferentes vertientes en relación con un tópico tan complejo. La originalidad y la creatividad de los teóricos norteamericanos en dicho tópico ha sido sumamente importante para el progreso en tal sociedad, así como la influencia que ha tenido en el plano mundial.

Con el objetivo de romper con un tipo de pedagogía tradicional que se había mantenido durante mucho tiempo, las nociones aquí detalladas lograron marcar un antes y un después en relación con la concepción de la mente humana, llevándola a un progreso nunca visto. De esta manera, podemos sostener que los cambios introducidos en educación los últimos tiempos, mucho tienen que ver con las investigaciones realizadas por parte de los teóricos aquí analizados.

- Los cruces y relaciones que se pueden establecer entre diferentes disciplinas son fundamentales para lograr obtener interpretaciones mucho más sólidas que si se las analizara por separado. Es sumamente fructífero poder encontrar puentes conceptuales que permitan entender de dónde vienen ciertas investigaciones y postulados sobre cualquier temática dentro del campo del conocimiento.

En este sentido, la Filosofía es sumamente importante a la hora de ponernos a analizar alguna disciplina científica, pues nos da la posibilidad de reflexionar al respecto con herramientas sólidas que estimulan nuestra capacidad de poner en duda ciertas imposiciones establecidas.

Se demuestra en este trabajo cómo las influencias de la pedagogía exceden sus propios límites y se pueden encontrar más allá de lo que explícitamente nos quieran dejar ver, a partir de la generación de una hermenéutica sobre los conceptos principales de cada una de sus teorías.

- Las teorías filosóficas de la modernidad tienen un peso específico tan fuerte que hasta el día de hoy pueden seguir rastreándose sus influencias en distintos aspectos del campo intelectual. Si bien en este escrito, las mismas son solamente una posible parte del análisis expuesto, no caben dudas del peso que han tenido y siguen teniendo en relación con diversas cuestiones relacionadas al conocimiento humano

En este caso han sido las miradas el empirismo británico generado principalmente por Locke y por Hume, y el idealismo trascendental kantiano. Ambas corrientes marcaron

un antes y un después en la historia del pensamiento y siguen teniendo mucha fuerza hasta el día de hoy.

- El pragmatismo es una corriente de pensamiento sumamente trascendental en la historia del SXX debido a los cambios que propició a la hora de entender el conocimiento humano. Las influencias que ha tenido en distintas disciplinas son indudables, y llegan hasta nuestros días, sobre todo en lo que tiene que ver con la cultura intelectual norteamericana.

Hemos podido observar cómo se lo puede vincular con distintas corrientes pedagógicas y de qué manera ha potenciado a distintos pensadores, quienes explícita o implícitamente, se han basado en muchos de sus principios a la hora de establecer sus distintas miradas sobre la educación lo concerniente a la capacidad cognitiva que tiene un estudiante dentro del marco académico.

En este sentido podemos afirmar que se lo puede interpretar como una de las grandes influencias que ha tenido la educación norteamericana del SXX, al menos en lo que respecta a las corrientes analizadas. Aunque no es la única, ya que se ha demostrado que también se lo puede analizar en base a su relación la edad moderna y algunas de sus teorías, como lo son el empirismo y el idealismo trascendental.

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Artillero Mimenza, O. (2017). *Teoría Asociacionista: sus autores y aportes psicológicos*. Psicología y mente, Universidad de Barcelona
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa*. Ed. Trillas S.A.
- Barrena, S.; Nubiola, J. (2014). *Charles Pierce, un pensador para el SXXI*. La Torre del Virrey: revista de estudios culturales. Universidad de Navarra.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental*. Ed. Herder.
- Barrio Maestre, J.M. (2000). *Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje*. *Revista de Educación* (Ministerio de Educación y Cultura), Madrid. 351-370
- Bruner, J. (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Alianza.
- Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*, Ed Morata.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*, Ed. Hispano Americana.
- Cirigliano, G. (1962). *Análisis fenomenológico de la educación*. Facultad de Ciencia de la Educación, Universidad Nacional del Litoral.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Delgado, S. (2010). *Del asociacionismo de Hume al conductismo de Skinner*, Filosofía, Psicoterapia.
- Descartes, R. (2004). *Meditaciones metafísicas*. Terramar.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*, Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Centro editor de América latina.
- Durán, P. (2014). *Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo*. Ideas y Valores.
- Giménez, M. (2017). *Lo educativo como experiencia fenomenológica*. *Praxis y Saber, revista de investigación y pedagogía*. 253–268. 8(18)

- Herbart, J.F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.
- Hume, D. (2002). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Biblioteca Nueva.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. Ed. Porrúa.
- Iser, W. (1972). *El acto de leer: una teoría del efecto estético*. Ed. Suhrkamp.
- Jauss, H. (1982). *Hacia una estética de la recepción*. Prensa de la Universidad de Minnesota.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Ed Colihue.
- Kant, I. (1959). *Prolegómenos*. Aguilar.
- Lamanna, E. (1964). *Historia de la Filosofía III (de Descartes a Kant)*. Hachette S.A.
- Leiva, C. (2005). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. Tecnología en Marcha. Vol. 18 N.º 1.
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- Londoño Ramos, C.A. (2008). *Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 73-96. N.º 10
- William, J. (1957). *El significado de la verdad*. M. Aguilar.
- William, J. (2005). *Psicología para profesores*. Biblioteca Americana.
- Mantovani, J.(1968). *Educación y plenitud humana*. El Ateneo.
- Manrique C. y Tafur Puente, R.(1999). *El Constructivismo y sus implicancias en Educación*, Dialnet. 217-244. Vol. 8. N.º 16.
- Medina Rivilla, A. ; Domínguez Garrido, M. (2009). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Univérsitas.
- Mejía Alcauter, A. y Escalante Jarero, V. (2012). *Componente filosófico del constructivismo*, Contribuciones a las Ciencias Sociales.
- Ochoa Restrepo, F. (2021). *John Dewey: Filosofía y exigencias de la educación*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 132-163. 6(12 y 13)
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Universidad de Magdalena.

- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Piaget, J. (1950). *La psicología de la inteligencia*. Routledge & Kegan Paul.
- Pavlov, I. (1969). *Reflejos incondicionados e inhibiciones*. Ediciones Península.
- Pineau P. (2013). *Como la noche engendra el día, y el día engendra la noche*. Eudeba.
- Peirce, C. (2004). *Qué es el pragmatismo*. Traducción castellana de Norman Ahumada: Fondo de Cultura Económica
- Peirce, C. (1978). *Lecciones de Harvard sobre pragmatismo*. Collected Papers.
- Rojas Rivera, Y. (2010), *La influencia de la escuela activa de John Dewey (acción, experiencia y conocimiento) en el pensamiento de Moisés Sáenz en la escuela secundaria en sus inicios y en la educación secundaria técnica en la actualidad*. Universidad pedagógica nacional.
- Romero Otálora, C. (2012), *Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causalidad moderna al pragmatismo*. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*. 41-48.
- Rodríguez González, D. y García Díaz, M. (2006). *Una perspectiva práctica de la teoría de la recepción*. Universidad central “Martha Abreu” de las villas facultad de humanidades.
- Guzmán Pitarch, J. (2005). *Las teorías de la recepción: su concreción en la literatura*. I. F. P. Castelló II.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson Educación.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Labor.
- Vargas Téllez, J.A. (2006). *Un análisis de Paradigmas en psicología*, Universidad de León.
- Vandewalle, B. (2005). *Kant. Educación y crítica*. Nueva Visión.
- Vigotsky, L. (2009), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.

