

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE EN EL SIGLO XX: DESDE LA ESCUELA NUEVA AL CONSTRUCTIVISMO

TEACHING THINKING IN CHILE IN THE TWENTIETH CENTURY: SINCE THE NEW SCHOOL UNTIL CONSTRUCTIVISM

Jaime Caiceo Escudero¹

Resumen

A lo largo de toda su historia, Chile ha estado abierto a las ideas pedagógicas surgidas especialmente en países europeos o norteamericanos. En la Colonia, hacia la pedagogía de las diversas congregaciones religiosas llegadas al país desde España. Durante el Chile Republicano del siglo XIX, a la pedagogía europea francesa y alemana y en el siglo pasado estuvo influenciado principalmente por los principios pedagógicos de la *Escuela Nueva*, tanto del norteamericano John Dewey como de otros representantes de esa escuela del viejo mundo. El objetivo de este artículo es describir el pensamiento de la *Escuela Nueva* en Chile expresado especialmente en las diversas transformaciones y/o reformas educacionales (Congreso de Educación de 1912, Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, Reforma Educacional de 1927, Reforma Educacional de 1945, las transformaciones de 1953, la Reforma Educacional de 1965 y la Reforma Educacional de 1996). A través de este análisis descriptivo se visualizará cómo se avanza del *¿Cómo Pensamos?* de Dewey hasta el constructivismo presente en Piaget, Bruner, Gardner y la *Psicología Pedagógica* de Vygotsky. Se cuestionará al mismo tiempo, si ha habido aportes y readecuaciones a esos pensamientos en Chile o se han asumido literalmente.

Abstract

Chile, throughout its history, has been open to the pedagogical ideas particularly from European and North American countries. In the colony different religious congregations from Spain arrived in the country with the idea of teaching. During the Chilean Republican period in the nineteenth century, this country was influenced mainly by the European pedagogy such as German and French and in the last century by the pedagogical principles of the New School of the American representative John Dewey and European representatives from the school of the old world. The main objective of this paper is to describe the thinking of the New School in Chile expressed especially in different transformations and/ or educational reforms: Education Congress Reform (1912), Compulsory Primary Education Act, (1920), Education Reform 1927, Education Reform 1945, The Transformation in 1953, the Education Reform (1965) and Education Reform (1996). Improvements in terms of "How do we think?" from Dewey to the constructivism of Piaget, Bruner, Gardner and the pedagogical psychology of Vygotsky will be visualized through this descriptive analysis. At the same time, some questions will be presented to find out if rearrangements and contributions to this thinking in Chile have appeared or if they have been assumed literally.

INTRODUCCIÓN

Desde la Colonia, como territorio dependiente de la corona española, Chile estuvo abierto al pensamiento extranjero en los diversos ámbitos del saber; en el plano educacional, la pedagogía de las primeras congregaciones

religiosas dependientes de la Iglesia Católica hizo su aparición en el país con el objeto de educar en la fe católica. Sólo dos instituciones se crearon bajo el amparo directo de la corona española: La Real Universidad de San Felipe fundada en 1747 y la Academia de San Luis en 1797; esta última poseía una orientación diferente a las anteriores: Su fundador, Manuel de Salas, perseguía educar a los jóvenes en el nuevo ideario científico de la Ilustración; pretendía que los alumnos aprendieran a aplicar las ciencias a la agricultura, minería e industria.

¹ Profesor de Filosofía de la Educación y Metodología de la Educación, Pre y Post Grado Universidad de Santiago de Chile. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina. jcaiceo@hotmail.com

Al lograr su Independencia, los nuevos gobernantes decidieron que el naciente estado fuera tomando la iniciativa educacional; ello se percibió desde José Miguel Carrera quien, como primer Director Supremo, fundará el Instituto Nacional en 1813; O'Higgins, segundo Director Supremo (1818-1823) intentó fundar una escuela formadora de maestros con el modelo Lancasteriano.

En la primera mitad del siglo XIX, la educación chilena recibió las influencias filosóficas propias de la época en Europa, las cuales habían ayudado a impulsar la Independencia Americana: La Ilustración francesa, el Enciclopedismo y el Racionalismo.

En 1878 se comisionó a José Abelardo Núñez para que se trasladara a Europa y Estados Unidos -quien viajó acompañado de Claudio Matte-, a fin de estudiar sus sistemas educativos. De esta forma, el modelo francés presente hasta ese momento en la formación de maestros, se cambió por el alemán, el cual durará por cerca de 20 años.

El objetivo de este artículo es describir la situación de la educación chilena a lo largo del siglo XX, teniendo como hilo conductor la presencia de la *Escuela Nueva* en la persona de John Dewey; se analizará especialmente el pensamiento pedagógico de Dewey y de sus seguidores hasta llegar a la concepción del constructivismo de Vygostky, presente en la Reforma vigente en el país.

La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a fuentes primarias y secundarias; se han analizado textos originales de distintos autores, a partir de los cuales, se han precisado las diferentes líneas de pensamiento pedagógico presentes en Chile. El autor de este trabajo, a su vez, ha efectuado diferentes investigaciones sobre aspectos puntuales de la Historia de la Educación en el país y, especialmente, ha analizado la presencia de la *Escuela Nueva* en Chile (CAICEO, 2005) y la vida y el pensamiento de los diferentes Premios Nacionales de Educación (CAICEO, 2007).

BREVE ESBOZO DE LA PRESENCIA DE LA ESCUELA NUEVA EN CHILE

La *Escuela Nueva* y, el pensamiento de Dewey especialmente, llegaron a Chile a comienzos del siglo XX a través de educadores de mentalidad laicista. Los planteamientos

pedagógicos de esa corriente fueron resistidos por la educación católica hasta que el sacerdote jesuita Alberto Hurtado al desarrollar su tesis doctoral en Lovaina en 1935 concilió la pedagogía de Dewey con la educación católica.

Tal como ya se indicó, el pensamiento pedagógico de la *Escuela Nueva* y específicamente de Dewey, llegó a Chile a partir de educadores laicistas, puesto que desde mediados del siglo XIX representantes de esa corriente dominaban el sistema educacional chileno (CAICEO, 1988). Los primeros rastros los encontramos en el Congreso General de Enseñanza Pública realizado en 1902, en el cual un grupo encabezado por José A. Encina defiende la tesis de una educación especial con contenidos prácticos en contra de la tesis sostenida por Diego Barros Arana y Valentín Letelier de una educación general de alto nivel cultural; los defensores de esta última posición ganaron por el momento. Sin embargo, en forma más explícita se recurrió al pensador norteamericano cuando, en 1904, Carlos Fernández Peña fundó la *Asociación de Educación Nacional*, la cual elaboró una Declaración de Principios (33 en total), basada, entre otros, en la Declaración de Principios de la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos.

Por otra parte, en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria realizado en 1912 se había acentuado la crítica a la educación enciclopedista, memorística, propia de la influencia alemana, que regía en el país desde fines del siglo anterior; esta visión cientista y humanista fue defendida en esta oportunidad por Enrique Molina. Sin embargo, esta postura ahora perdió, pues el planteamiento de una educación con orientación económico-productiva iniciado en 1902 por Encina tuvo en esta oportunidad más defensores, como Darío Salas y Maximiliano Salas Marchant, quienes habían estudiado en Estados Unidos y se habían interiorizado con los planteamientos deweyianos; ellos propusieron una educación que respondiera más a las necesidades del país, más nacional, a pesar de su inspiración norteamericana.

Posteriormente, Darío Salas entregó otro aporte a la discusión educacional al publicar en 1917 *El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario*. La gran obra del pedagogo Salas contiene un diagnóstico de la situación educacional chilena, pero a su vez, una proposición educativa en la que sobresale la

importancia de la *acción social de las escuelas* y la unión entre *democracia y educación*. En su exposición está claramente presente el pensamiento educativo de John Dewey. En el prefacio agradece explícitamente la influencia que ha recibido de aquél en su planteamiento pedagógico.

Influídos también por Dewey y la *Educación Nueva*, un grupo de profesores creó en 1922 *La Asociación General de Profesores*, la cual editará un periódico, *Nuevos Rumbos*, que se publicó entre junio de 1923 y noviembre de 1926. Posteriormente, entre 1926 y 1928, editará un *Boletín Nacional*. En dichas publicaciones se difundirá el pensamiento educativo de la *Escuela Activa* y especialmente de Dewey.

Toda esta presencia del pensamiento del pedagogo norteamericano en Chile influirá definitivamente en la Reforma Educacional que se implementó en 1928. El educador Luis Galdames ejercía el cargo de Jefe de Educación Secundaria en ese momento. La mencionada Reforma abarcaba toda la educación chilena, desde la primaria hasta la universitaria. Sin embargo, desde octubre de 1928 se detuvo en algunos aspectos, manteniéndose el espíritu inicial sólo en la enseñanza primaria. Ese espíritu está en el mensaje que a los padres de familia dio en marzo de 1928 el Jefe del Departamento de Educación Primaria y futuro Premio Nacional de Educación 1983, don Luis Gómez Catalán (citado por Núñez, 1978):

La escuela nueva es la escuela activa... Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio... El niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento en lugar de llenarse la memoria. No va a 'aprender por aprender' sino va a 'aprender a trabajar'. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles... Se va a conceder más libertad al niño para que la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no sea un delito, porque la escuela sea un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio.

Al año siguiente, Ferrière recorrió el país, constatando que el gobierno no había abandonado los principios de la *Escuela Nueva* sino que más bien quería proceder gradualmente. De esta forma se ha instaurado definitivamente el planteamiento de Dewey en la educación chilena. A su vez, han viajado también mujeres a estudiar a Estados Unidos con este educador; entre ellas sobresalen Amanda Labarca e Irma Salas.

Fue la señorita Salas quien señaló que Chile fue el primer país que recibió la influencia del gran pedagogo norteamericano (CELIS, CAICEO, 1992). Ella lo conoció personalmente, pues se doctoró (ph.d.) en la Facultad de Educación en la Universidad de Columbia en 1930. Al regresar a Chile tendrá una activa participación en la difusión del pensamiento de Dewey, tanto como académica de la Universidad de Chile como en sus cargos directivos en el Liceo Experimental Manuel de Salas (1933-1943) y en la preparación del Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria (1945), plan puesto en práctica en seis liceos, denominados renovados, a contar del año siguiente. La acción de estos liceos se interrumpió en 1953, cuando Ibáñez reformuló los Planes de Estudios de la Educación Secundaria. Sin embargo, gran parte de la nueva metodología introducida y aspectos como el Consejo de Curso, la Orientación y la existencia de Profesores Orientadores, un nuevo sentido del Profesor Jefe y el Gobierno Estudiantil, se mantuvieron. En el mencionado Plan de Renovación participaron importantes educadores que posteriormente serán galardonados con el Premio Nacional de Educación, instituido en 1979 (CAICEO, 2007); entre ellos se destacan Roberto Munizaga, Eliodoro Cereceda, Marino Pizarro y Hernán Vera.

Paralelamente, en la Universidad Católica de Chile se realizaron en 1926 una serie de *Conferencias Pedagógicas*, dictadas por el Hermano Emilio de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, con motivo de la inauguración del Curso de Pedagogía. En ellas - seis en total - expuso el avance de la ciencia pedagógica en relación a la pedagogía católica. A lo largo de todas sus exposiciones, el religioso no rechazó expresamente a los representantes de la *Escuela Nueva*, pero tampoco acogió todos sus planteamientos; le preocupaba mucho el problema de los fines educativos. Había en ese punto una contradicción entre el fin del

hombre católico, Dios, y el fin mecanicista o naturalista del hombre, que postulaban algunos pedagogos de la *Escuela Nueva*. Valoró sí los métodos activos en los talleres de trabajo manual, en el laboratorio de ciencias, etc.

A su vez, en la misma Universidad Católica se efectuó en 1930 una *Semana sobre Educación Católica* con motivo de la Encíclica *Divini Illius Magistri* de S.S. Pío XI, promulgada el 29 de diciembre del año anterior (CAICEO, 1990). Allí hubo varios oradores, entre los cuales cabe mencionar a Monseñor Miguel Miller, don José María Cifuentes, Monseñor Gilberto Fuenzalida, Sra. Carmen Fernández, Monseñor Juan Subercaseaux, Srta. Luisa Joerissen, Sr. Pedro Lira Urquieta, Sr. Guillermo González Echeñique y el Presbítero Oscar Larson. Algunas de las ponencias se referían a los representantes de la *Escuela Nueva*, siendo discrepantes entre ellas. Así, por ejemplo, Mons. Gilberto Fuenzalida criticaba a la escuela nueva como pedagogía naturalista; en cambio, la Srta. Luisa Joerissen, de origen belga, planteó que la *Educación Nueva* ha sido discutida por los católicos, pero más bien en sus principios filosóficos, aceptando sus ensayos prácticos.

De lo señalado en los párrafos anteriores se puede concluir que no todos los representantes de la *Escuela Nueva* pensaban en lo filosófico exactamente lo mismo; los unía más bien un conjunto de aplicaciones pedagógico-técnicas importantes y renovadoras. A su vez, los católicos no tenían el mismo grado de conocimiento de los planteamientos anteriores; algunos confundían a los pedagogos modernos con los representantes de la *Escuela Nueva*, lo cual era un error.

Mientras tanto, el sacerdote jesuita Alberto Hurtado había estado realizando sus estudios de Noviciado y Juniorado, tanto en Chillán (Chile) como en Córdoba (Argentina). Al llegar a Europa a completar su formación filosófica y teológica se esperaba que por su preocupación social y las sugerencias de su director espiritual, el P. Fernando Vives, estudiaría, además, Sociología. Sin embargo, sus superiores lo enviaron a estudiar Pedagogía para fortalecer sus colegios en Chile con personas bien preparadas. Al iniciar su estudio en Lovaina, el P. Hurtado quiso efectuarlo lo mejor posible, haciendo un aporte significativo a uno de los problemas científico-pedagógicos que preocupaban a los católicos, tanto en Europa como en Chile: buscar los puntos de conciliación entre la *educación católica* y la *educación nueva*.

Esa fue por lo demás, su intención original, según él mismo lo indicó en la presentación de su tesis doctoral. Empero, como el tema de investigación era muy amplio, lo circunscribió al pensamiento de John Dewey. Su posición, además, concordaba con la de un distinguido jesuita alemán, el P. José Schroteler, quien en 1930 acababa de bosquejar la debida actitud católica frente a la *Educación Nueva* en una Asamblea General de los Católicos Alemanes: estar a la vanguardia en la Pedagogía, asumiendo los aportes de las ciencias.

De esta forma, precisado el problema, el P. Alberto realizó una buena y actualizada síntesis del pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey, para lo cual no incluyó todas sus obras, pero sí las fundamentales. Al exponer minuciosamente la filosofía y pedagogía del pensador norteamericano, concluyó que su filosofía osciló de un absolutismo hegeliano a un experimentalismo, y en ella hay serios reparos para un católico, especialmente por su agnosticismo. Sin embargo, su pedagogía la fue gestando independiente de su sistema filosófico y, por lo mismo, hay muchos principios pedagógicos conciliables con el cristianismo. Importantes para el P. Hurtado son los aportes metodológicos de Dewey y su doctrina filosófico-pedagógica. Sobre los primeros indicó que todos son conciliables con el cristianismo; y sobre lo segundo señaló que así como San Agustín *cristianizó* a Platón y Santo Tomás a Aristóteles, es posible hacer lo mismo con Dewey; vale decir, estudiar el valor pedagógico intrínseco de su doctrina filosófico-pedagógica, completada por la Revelación y corregida por una filosofía natural más justa. Realizadas las precisiones anteriores, resumió en 14 puntos los aspectos pedagógicos importantes de Dewey, conciliables con el cristianismo y que él mismo asimiló para su labor posterior.

Al regresar a Chile el P. Hurtado inscribirá su acción educativa en el ámbito de la *educación social* (CAICEO, 1989), porque perseguía alcanzar en las personas involucradas cambios profundos: les hacía tomar conciencia de la doctrina social de la Iglesia para que de esa forma cambiaran como personas y proyectaran también cambios sociales en su medio. Toda la obra del P. Hurtado lleva este sello de formador de hombres comprometidos con su tiempo y su historia.

Es importante agregar que el objeto del P. Hurtado, en el sentido de *cristianizar* a Dewey, se alcanzó en Chile de alguna forma cuando en 1963, a propósito del planeamiento integral de la

educación, asumido por el Estado en la década anterior, el Cardenal Raúl Silva Henríquez, como Presidente de la Comisión Episcopal para la Educación, hizo una declaración en la cual los principios educativos católicos estaban entrelazados y complementados con los de Dewey. A modo de ejemplo, se indican algunos conceptos: *actitud vital, educación social, educación funcional, sistema escolar flexible, atención de los intereses de los educandos, incorporación de los progresos científicos y recursos técnicos, énfasis en la educación técnico profesional*, etc. (MINEDUC, 1964). Ayudó a ello la amplia difusión que Alberto Hurtado hizo del pensamiento de Dewey en Chile, especialmente en sus artículos publicados por la revista *Estudios y La Revista Católica* entre 1936 y 1939.

El gobierno de Chile se había comprometido en 1958, a nivel continental, -como se indicó en el párrafo anterior- a efectuar un Planeamiento Integral de la Educación. En ese contexto se ubica el Plan de Integración Educacional, teniendo como Proyecto de Experimentación inicial el denominado Plan Arica, el cual se efectuó en la ciudad de Arica, puerta norte de Chile, entre 1961 y 1971. Este proyecto fue muy importante como experiencia de integración de los diferentes niveles del sistema escolar y el inicio de una renovación educacional que se consolidará en la Reforma Educacional de 1965. Núñez (1979, p. 160), señala al respecto:

El sentido democratizador del Plan Arica, su concepción integral del proceso educativo, el funcionalismo del currículo, el intento de aplicar el método científico a una empresa de renovación, el carácter activo del aprendizaje, la atención a las diferencias individuales y la exploración de aptitudes e intereses, etc., son dimensiones cuyo fundamento se encuentra en las influencias filosófico-educacionales que se han descrito como tempranamente incorporadas a la Pedagogía Renovada en Chile.

De los antecedentes anteriores, se desprende claramente la influencia de las ideas innovadoras de John Dewey en ese proceso.

Otro hecho relevante de la presencia de la *Escuela Nueva* en Chile corresponde a la Reforma Educacional iniciada en 1965 por el gobierno de Eduardo Frei Montalva; la influencia en ella se da especialmente por los discípulos de Dewey, cuyo

pensamiento curricular y evaluativo es ampliamente usado en ese proceso reformista.

Durante el gobierno de Salvador Allende (1970 – 1973) y la dictadura militar (1974-1990) se mantuvieron en líneas generales el esquema curricular y los principios pedagógicos antes enunciados. Más aún, se completó el proceso democratizador del sistema escolar iniciado en 1920 al conseguir que al inicio del retorno a la democracia en el país (1990), se hubiera logrado la cobertura total de la educación básica (8 años de escolaridad) y el 70% de la educación media (4 años de escolaridad).

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN CHILE: DESDE DEWEY HASTA VYGOTSKY

En este apartado se pretende demostrar que el pensamiento pedagógico vigente en los últimos años en el país (desde la Reforma iniciada en 1996), vale decir, el constructivismo de Vygotsky, es un continuo que se inició con John Dewey (1859-1952) hacia fines del siglo XIX y prosiguió con otros autores, como Piaget, Bruner y Gardner durante el siglo XX. En todo caso, el planteamiento del pensador norteamericano se expresó más explícitamente en una de sus obras más emblemáticas: *How we think (Cómo pensamos)*, publicada en inglés en 1910 y de la que se editó en 1989 una versión en castellano; esta obra representa fielmente sus ideas en cuanto a la formación del pensamiento, destacando el desarrollo del pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar (DEWEY; 1989, p. 21); para ello realiza un extenso análisis filosófico y psicológico de los procesos del pensamiento humano. Acorde con ello, el educador debe conducir a sus alumnos al pensamiento reflexivo (DEWEY, 1989, p. 237); al respecto, plantea que aún cuando el niño en forma innata posee curiosidad e imaginación, el educador debe fomentar en él una actitud científica que propenda a que éste tenga un pensamiento reflexivo, lo que lo llevará a ser innovador y progresista.

Para este autor, el niño tiene una actitud natural marcada por su vivísima curiosidad, imaginación fértil y amor a la investigación experimental que, en definitiva, es la actitud del espíritu científico que aunado con una capacidad lógica llevan al alumno a poseer un pensamiento reflexivo. Por otra parte, los pensamientos concreto y abstracto son propios del ser humano;

el paso desde el pensamiento concreto al abstracto sólo se logra, según el pedagogo americano, al familiarizar al alumno con las propias experiencias y realidades cercanas y, a su vez, interrelacionándolos entre sí; sin embargo, hay que respetar el tipo de pensamiento que posee cada persona, pues no existen estudios que indiquen que el pensamiento concreto sea mejor que el abstracto; ambos son válidos. Lo importante es desarrollar la capacidad del pensamiento real del ser humano, el cual posee su propia lógica, es decir, ordenado, racional y reflexivo. La labor del educador es fundamental dentro de este proceso, pues se transforma en quien guía y otorga los medios necesarios al estudiante para el logro de sus aprendizajes y, por lo tanto, el pensamiento reflexivo. En este proceso el estudiante debe tener una participación activa, un espíritu científico donde la observación sea el vehículo para llegar al fin. Del mismo modo, la información que recibe de diversos medios aporta al estudiante la posibilidad de llegar a sus propias conclusiones y, por ende, al aprendizaje significativo, que finalmente es internalizado en su vida.

En síntesis, cinco son los principales aspectos que el docente debe tener presente en su labor de acuerdo al pensamiento de Dewey: (1) Consideración de alguna experiencia actual y real del niño; (2) identificación del algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; (3) inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; (4) formulación de la hipótesis de solución y (5) comprobación de la hipótesis por la acción. Finalmente, cuatro puntos del pensamiento pedagógico de Dewey son importantes de subrayar aún hoy: (1) La educación debe preparar al estudiante para ser útil a la sociedad (pragmatismo); (2) la educación debe basarse en los intereses del alumno; (3) el niño “aprende haciendo”; (4) el profesor dirige el aprendizaje, respondiendo preguntas cuando el alumno lo necesita y propiciando que el medio estimule la respuesta necesaria.

Jean Piaget (1896- 1980), por su parte, plantea el cognitivismo o teoría psico-genética que, consiste en establecer que una conducta, sea motora, perceptiva, memorística o propiamente inteligente, es un intercambio entre el sujeto y el mundo exterior; donde el aprendizaje es un proceso de modificación interna que se produce como el resultado de la interacción procedente del medio y el sujeto activo. Para él, la experiencia y

el aprendizaje no son suficientes para explicar el conocimiento y su origen; ya que es necesaria una estructuración y va a depender de la actividad del sujeto de llegar a ese conocimiento, teniendo como base el funcionamiento de su propia vida (génesis). Las distintas investigaciones llevadas a cabo en el dominio del pensamiento infantil, le permitieron poner en evidencia que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente, siguiendo sus propias leyes sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintas etapas antes de alcanzar el nivel adulto. Tales estadios o etapas son cuatro: (1) Sensorio-motriz: Comprende desde la etapa del nacimiento del niño hasta la edad de 2 años aproximadamente; en este estadio los sentidos son fundamentales y en conjunto con su capacidad motora comienza a explorar y descubrir el mundo inmediato que lo rodea. Es en este periodo donde empiezan a formarse las primeras estructuras cognoscitivas que servirán de base a las nuevas de acuerdo al desarrollo evolutivo. (2) Pre-operacional: Abarca el período comprendido entre los 2 y 7 años; corresponde a la etapa del pensamiento y del lenguaje caracterizado en el juego simbólico y lúdico; el dibujo, el juego y las imágenes en este periodo son fundamentales; asimismo, imita conductas y paralelamente van desarrollando más habilidades lingüísticas y habilidades para enumerar y clasificar. (3) Operaciones concretas: Comprende el período entre los 7 y los 11 años, en que el niño se expresa a través del lenguaje y de todo lo relativo a lo práctico y operatorio, surgiendo la inteligencia pre-conceptual, es decir, los procesos de razonamiento se hacen lógicos aplicándose a problemas concretos y reales y el niño se va convirtiendo en un ser social. (4) Operaciones formales: Se inicia desde los 12 años en adelante; en este período el joven logra la abstracción sobre conocimientos concretos que son entradas hacia los pensamientos lógicos inductivos y deductivos; el adolescente aplica la lógica, razona en base a enunciados y formula hipótesis. En el plano moral desarrolla sentimientos idealistas y morales; al mismo tiempo, comienza a configurar su personalidad.

El principal interés de Piaget se centró en el área cognoscitiva y, en un sentido más amplio, en las relaciones que se forman entre el individuo conocedor y el mundo que trata de conocer. El autor se considera a sí mismo como un *epistemólogo genético*, pues se interesa por

conocer e investigar el origen y la naturaleza del conocimiento y cómo se da éste a través del desarrollo; estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica, genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo; describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado.

Este planteamiento pretende explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su conocimiento, a partir desde sus primeras relaciones con el entorno hasta su desarrollo como adultos. Procesos que no se podrían llevar a cabo si no se conocen o ejecutan ciertas estructuras mentales que están en la base de los aprendizajes, según Piaget. Estas estructuras mentales son cinco: (1) Esquema: Es una actividad humana que se repite en forma refleja o voluntaria. (2) Estructura: Es una integración equilibrada de esquemas. (3) Organización: Un objeto no puede ser jamás percibido ni aprendido en sí mismo sino a través de las organizaciones de las acciones del sujeto que aprende. (4) Adaptación: Es un atributo de la inteligencia, mediante la cual *asimila* nueva información que adquiere y por la *acomodación* se ajusta a esa nueva información. (5) Equilibrio: Es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento, es decir, cuando existe un *equilibrio interno* entre la asimilación y la acomodación.

Piaget (1950) nos habla del *conocimiento*, como las operaciones propias de la actividad cognoscitiva y no el contenido de estas operaciones; está más preocupado del proceso de génesis de las *operaciones del pensar* (formular hipótesis y controlarlas) que en el proceso de los *productos del pensar*. Cuando él habla de *conocimiento*, está pensando en la actividad cognoscitiva en sí misma, en los pasos o procesos que el sujeto realiza, más que en el producto o resultado que éste obtiene. En resumen, el conocimiento es considerado una operación y no un producto.

En síntesis, siguiendo los aportes de Piaget, el educador debe tener en cuenta cuatro aspectos: (1) Los educandos necesitan aprender a través de experiencias concretas. (2) Respetando los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia se posibilita el aprendizaje. (3)

Esta propuesta pedagógica se basa en la noción de estructuras operatorias. (4) El aprendizaje parte desde los intereses del niño y en su propia actividad. Finalmente, no hay que olvidar que la observación es clave para identificar los estadios o etapas del desarrollo evolutivo y que los procesos de formación de conceptos siguen una pauta invariable a través de los estadios claramente definibles y que aparecen en determinadas edades (maduración); tales estadios tienen que experimentarse y atravesarse en un determinado orden antes que pueda darse una etapa posterior (jerarquía).

A su vez, Jerome Bruner (1915) ha sido en los últimos decenios un gran impulsor de la psicología cognitiva a partir de la fundación que realizó del Centro de Estudios Cognitivos en la Universidad de Harvard en 1960. Este tipo de psicología surgió como una alternativa a las teorías de comportamiento que dominaron esta ciencia en la primera mitad del siglo 20. Ha publicado diversas obras, pero en castellano sobresalen *Desarrollo cognitivo y educación* (1995) y *Realidad mental y mundos posibles* (1988) con un pensamiento constructivista en el campo de la educación. En la teoría de desarrollo cognitivo el principal interés se encuentra en el desarrollo de las capacidades mentales; la educación debe perseguir la posibilidad de que los niños vayan más allá de los aprendizajes por condicionamiento. El niño desarrolla su inteligencia poco a poco en un sistema de evolución. Distingue tres sistemas de procesamiento de la información para transformar la información recibida y construir modelos de la realidad: la acción, las imágenes mentales y el lenguaje. De estos sistemas de procesamiento derivan tres sistemas para representar modelos mentales y la realidad: (1) Representación Enactiva: representar mediante la reacción inmediata de la persona; aprendizaje por medio de una determinada acción. (2) Representación Icónica: representar mediante una imagen parecida a lo representado. (3) Representación Simbólica: representar mediante un símbolo arbitrario que no se parece a lo representado. Bruner (1915) constata que incluso las personas que han logrado acceder a la representación simbólica utilizan a menudo la icónica y la enactiva para aprender cosas nuevas. Cada niño puede utilizar el nivel de representación que le permita su nivel de desarrollo; por lo mismo, rechaza la introducción demasiado temprana en el

lenguaje formal; el aprendizaje significativo se logra mejor si se pasa por las tres etapas.

El eje fundamental de esta teoría es la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante en situaciones de aprendizaje problemáticas, concebidas para retar la capacidad del aprendiz en la resolución de problemas diseñados de tal forma, que el estudiante aprenda descubriendo. Se busca alcanzar objetivos de aplicación para que el alumno traduzca o interprete lo comprendido, es decir, supone una comprensión previa de un método o concepto. Este método tiene variadas formas de adquirir conceptos que son apropiadas para alcanzar diferentes tipos de objetivos, y es muy útil para individuos con diferentes niveles de capacidad cognitiva. Dentro de los métodos de descubrimiento, se encuentran el descubrimiento inductivo, el descubrimiento deductivo y el descubrimiento transductivo.

El autor distingue entre alumno (aprendiz) y profesor (docente). El primero juega un papel importante puesto que él es un protagonista activo para desarrollar su capacidad de imaginación, de intuición, deducción y potenciar al máximo su capacidad de descubrir y crear; así como su habilidad para clasificar, establecer relaciones, comparaciones, analogías, explorar alternativas de solución de problemas, entre otras. El docente, por su parte, es un mediador entre el aprendiz y el conocimiento, es un facilitador del aprendizaje, diseñando estrategias y actividades acordes con el conocimiento que desea enseñar. El desarrollo es entendido como resultado de los procesos de interacción guiada, y la individualidad del niño tiene lugar en el interior de un marco en cuya organización y funcionamiento el docente juega un papel clave. El docente simplifica al niño la situación para que éste sea capaz de responder de forma independiente, no reduciendo el problema sino proporcionando recursos para que el niño lo resuelva, esto es lo que se denomina andamiaje.

Con estos planteamientos se está en pleno constructivismo, el cual es un enfoque que sostiene que el individuo (tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Así el aprendizaje se hace significativo, ya que el alumno como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente y este puede ser por descubrimiento o receptivo. Una acción educativa, por lo tanto, no se valida por su volumen y relevancia de lo que enseña sino por lo que los estudiantes efectivamente asimilan y aprenden. El educando dejó de ser visto como mero receptor del acto de enseñar y pasó a ser considerado como sujeto de aprendizaje; como consecuencia, un buen punto de partida de esta teoría, podría ser el concepto de apropiación del conocimiento, el que remite a la sustancial diferencia entre recibir la noticia de ese conocimiento y el posesionarse efectivamente de él. En síntesis, la aplicación de este pensamiento pedagógico aumenta la autoestima del alumno, fomenta el pensamiento crítico y produce un aprendizaje fácilmente transferible a situaciones nuevas.

Por otra parte, Howard Gardner (1943) planteó en 1983 la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en su obra *Frames of Mind*. Para este autor,

la inteligencia no es una sustancia en la cabeza como es el aceite en un tanque de aceite. Es una colección de potencialidades que se completan. Cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia. (GARDNER, 1987, p. 21).

Gardner postula que existen distintas inteligencias (Inteligencias Múltiples), que marcan las potencialidades (por ende, las habilidades) y acentos significativos de cada individuo (rasgos intelectuales diferenciadores), lo cual compone las fortalezas y debilidades que constituyen la inteligencia como un espectro en expansión. Esta multiplicidad de inteligencias debe ser estimulada en sus potencialidades, con la finalidad de hacer del aprendizaje una experiencia motivadora y enriquecedora para el alumno. Cada persona tiene por lo menos ocho inteligencias (habilidades cognoscitivas); y estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semi-autónomas. Las inteligencias se desarrollan de forma distinta entre unos y otros, y también las

distintas culturas y segmentos de la sociedad pueden potenciar unas más que otras. Tales inteligencias son: (1) Lingüística: Vinculada con las habilidades para escribir, leer, contar cuentos, hacer crucigramas, y desarrollar pensamientos a través de una oratoria coherente. Los profesionales con esta capacidad desarrollada serán principalmente escritores y oradores. (2) Lógico – Matemática: Tipo de inteligencia donde se aprecia el interés y la capacidad en ocupar los números de manera efectiva y el razonamiento de forma adecuada. Las abstracciones, inferencias y clasificaciones son parte de este tipo de inteligencia, y sus resultados profesionales serán individuos científicos y matemáticos. (3) Corporal y Kinésica: Inteligencia asociada a la habilidad de los movimientos del cuerpo y el manejo con destreza de distintos objetos. En este grupo se encontrarán deportistas, bailarines y artesanos, entre otros. (4) Visual y Espacial: Los niños que tienen esta habilidad desarrollada son aquellos que piensan en imágenes y dibujos, gustan de dibujar y se comunican evidenciando al mundo a través de la vista. De adultos, si potencian esta inteligencia, estos niños serán pintores o arquitectos. (5) Musical: Individuos con capacidades para apreciar y producir sonidos, ritmos y melodías. Si potencian profesionalmente esta habilidad, los poseedores de este tipo de inteligencia serán, en el futuro, compositores o músicos. (6) Interpersonal: El poseedor de la inteligencia interpersonal será un individuo conectado con las necesidades de su entorno, y sabrá responder de manera efectiva a ellos, a través de consejos y expresiones sociales apreciadas por sus receptores. En este grupo se hallarán consejeros y líderes políticos. (7) Intrapersonal: La poseen los individuos conscientes de su propio ser. Su locus interno está desarrollado, su autoestima es alta y prefieren independencia en su actuar. Generalmente, desearán estar solos. Los profesionales que muestran el perfil de este tipo de inteligencia, son generalmente psicoterapeutas y líderes religiosos. (8) Naturalista: Corresponde a la tendencia a la observación y estudio de la naturaleza. Este tipo de inteligencia es principalmente demostrada por biólogos, herbolarios y personas cuya inclinación es ecológica.

La propuesta pedagógica de Gardner, en el ámbito del aula, se centra en promover al interior de los centros educativos la necesidad de hacer transformaciones en los procesos didácticos y de

generar enfoques educativos innovadores centrados en el estudiante y su aprendizaje, teniendo presente que lo importante es el proceso de construcción de conocimientos y no tanto su transmisión; también hay que modificar los criterios de evaluación. Las habilidades o inteligencias ya están presentes en un individuo, por lo tanto, la tarea no consiste en entregar información, sino en aplicar las metodologías más adecuadas en la búsqueda de la identificación de las inteligencias y la potenciación de ellas. Hay que invitarlo a construir, a que descubra en qué puede ayudar a los demás, a que sepa que así como tiene dificultades, también es más hábil en actividades específicas, y que por la misma razón, puede ser parte de un engranaje donde, bien emplazado, cumplirá una función y un deber dentro de la sociedad que crece y se desarrolla. Textualmente señala:

Dado que los individuos presentan un potencial diferenciado, por la sinergia de sus inteligencias, el sistema educativo debería aprovechar estos hechos demostrados científicamente, para transformarse en beneficio del aprendizaje del individuo, garantizando que todos reciban una educación que maximice su propio potencial intelectual y los haga mejores personas, tanto individual como socialmente (GARDNER, 1999, p. 43).

El siguiente cuadro mostrará algunas formas de conocer e identificar las necesidades e intereses según cada inteligencia, para así potenciarlas de forma adecuada:

Niños con marcada tendencia	piensan	Les encanta	Necesitan
(1) Lingüística	En palabras	Leer, escribir, contar historias, jugar juegos con palabras, etc.	Libros, elementos para escribir, papel, diarios, diálogo, discusión, debates, cuentos, etc.
(2) Lógico-matemática	Por medio del razonamiento	Experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, etc.	Cosas para explorar y pensar, materiales de ciencias, cosas para manipular, visitas al planetario y al museo de ciencias, etc.

(3) Espacial	En imágenes y fotografías	Diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, etc.	Arte, lego, videos, películas, diapositivas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, libros ilustrados, visitas a museos, etc.
(4) Corporal-kinética	Por medio de sensaciones somáticas	Bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular	Juegos de actuación, teatro, movimientos, cosas para construir, deportes y juegos físicos, experiencias táctiles, experiencias de aprendizaje directas, etc.
(5) Musical	Por medio de ritmos y melodías	Cantar, silbar, entonar melodías con la boca cerrada, llevar el ritmo con los pies o las manos, oír, etc.	Tiempos dedicados al canto, asistencia a conciertos, tocar música en sus casas y/o en la escuela, instrumentos musicales etc.
(6) Interpersonal	Intercambiando ideas con otras personas	Dirigir, organizar, relacionarse, manipular, asistir a fiestas, mediar, etc.	Amigos, juegos grupales, reuniones sociales, festividades comunales, clubes, aprendizaje tipo maestro/aprendiz.
(7) Intra-personal	Muy íntimamente	Fijarse metas, meditar, soñar, estar callados, planificar.	Lugares secretos, tiempo para estar solos, proyectos manejados a su propio ritmo, alternativas, etc.
(8) Naturalista	Vinculándose con su medio natural	La naturaleza, los ambientes puros, la ecología	Aire puro, espacios abiertos, contacto con lo natural.

Finalmente, Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), ruso, es considerado el mayor exponente del constructivismo; estudió derecho, medicina, historia, psicología y filosofía durante el régimen zarista en Moscú, graduándose en el año de la revolución bolchevique (1917). Al

exponer su planteamiento de que sólo los seres humanos poseen la capacidad para transformar el medio para sus propios fines en el Congreso de Psiconeurología en Leningrado en 1924, inició el desarrollo de su teoría socio-histórica, incorporándose al año siguiente al Instituto de Psicología de Moscú. Poco después de su muerte se publicó su obra más relevante, *Pensamiento y Lenguaje*. La teoría socio-histórica, elaborada junto a sus colaboradores Leontiev y Luria, inspirada en la filosofía marxista, sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) no está determinado puramente por factores hereditarios del individuo ni por su ambiente. La conciencia estaría dada por la apropiación de las formas históricas socio culturales, la experiencia colectiva expresada por los signos, los que comprenden señales, números y palabras. Las Principales características de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) son: (1) Están constituidos en la vida social y son específicos de los seres humanos. (2) Regulan la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno. (3) Están regulados conscientemente o la necesitaron en algún momento de su constitución (pueden haberse automatizado por el ejercicio reiterado). (4) Utilizaron durante su organización, formas de mediación, particularmente, mediación semiótica. En el ser humano hay dos procesos psicológicos, los naturales y los culturales. La evolución de los Procesos Psicológicos Naturales o Elementales - que el hombre comparte con los animales- no porta en sí misma ningún rumbo que los lleve a una transformación en Procesos Psicológicos Superiores; por ello se requiere el aspecto cultural para entender que lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores. El sujeto se constituye a partir de la apropiación de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones psicológicas dadas en la vida social; la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. Es aquí donde se despliegan las prácticas escolares. Los procesos psicológicos superiores se caracterizan por un mayor grado de autonomía, de dominio voluntario del comportamiento, de control consciente sobre las propias operaciones psicológicas y por el uso necesario de instrumentos de mediación.

Es importante recalcar el hecho de que, para Vygotsky, toda operación psicológica se constituye primero en el plano inter-subjetivo y

luego en el plano intra-subjetivo. Es por ello que se puede afirmar que el desarrollo se liga a los procesos de interiorización y éstos a dispositivos de interacción. Respecto a la interacción entre desarrollo y aprendizaje, Vigotsky reconoce la existencia de tres posiciones teóricas: (1) Independencia de ambos procesos: el aprendizaje es un proceso externo que no intervendría activamente en el desarrollo, el cual pasa a constituirse en la condición previa para el aprendizaje, el cual aprovecharía los logros del desarrollo y no modificaría el curso del mismo; en este grupo teórico se sitúa Piaget. (2) Identidad de ambos procesos: esta es la esencia de un grupo diverso de teorías, destacando W. James, quien señala que el desarrollo es el dominio de los reflejos condicionados, reduciéndose el aprendizaje a la formación de hábitos y quedando identificado con el desarrollo; ambos procesos ocurren simultáneamente y coinciden en todos los puntos. (3) Combinación de las aproximaciones anteriores; en esta postura menciona a K. Koffka - alemán, fundador de la teoría de la Gestalt- quien establece que el desarrollo está compuesto de dos procesos que actúan de manera conjunta: la maduración y el aprendizaje; el primero prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje, el cual, a su vez, estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

En su planteamiento Vigotsky (1992) parte señalando que,

[...] el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo, es decir, que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje, sino que "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje". (AZNAR, 1992, p. 109).

Por lo mismo, el pensador ruso reconoce la existencia de dos niveles evolutivos: (1) Nivel evolutivo real: Lo que el niño es capaz de hacer él solo; define las funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. (2) Nivel evolutivo potencial: Todo aquello que el niño es capaz de hacer si es ayudado; este nivel puede llegar a ser más indicativo de su desarrollo mental; define aquellas funciones que no han madurado aún, pero que se hallan en proceso de maduración. Vigotsky señala que sólo considerando estos dos niveles se podrá conocer y determinar el nivel de desarrollo mental de una

persona.

Vigotsky señala que se deben considerar estos dos niveles, pues sólo así se podrá conocer y determinar el nivel de desarrollo de una persona. En este contexto surge el concepto central de su teoría aplicada en educación: La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual la define como:

Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (VYGTSKY, 1989, p. 133).

La educación debe centrarse en la ZDP, porque da importancia a las conductas o conocimientos en proceso de cambio y no a las conductas fosilizadas. En este sentido, el docente no debe quedarse con descubrir cómo el niño ha llegado a ser lo que es sino cómo el niño puede llegar a ser lo que aún no es. El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, siendo centrales los conceptos de *interacción* e *interiorización*. En cualquier aprendizaje o función en el desarrollo de la persona, aparecen dos esferas: La social (entre personas) y la psicológica (dentro de cada persona). No hay que olvidar que

[...] la interacción es un proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través de signos... el origen de todas las funciones psicológicas superiores hay que situarlo, en la teoría de Vigotsky, en la relación entre los seres humanos, lo cual subraya la importancia de la interacción con otros ... el desarrollo de la persona requiere el estar mediado y estimulado por la interacción social" (AZNAR, 1992, p. 110).

Sin embargo, se debe tener presente que no toda interacción es generadora de aprendizaje, sino sólo aquella que se sitúa entre los límites de las zonas real y potencial de desarrollo. El contacto del niño con la realidad se produce a través de agentes culturales que mediatizan ese

contacto. La mediación es central en la teoría de Vigotsky, pues es la que permite el contacto entre el conocimiento y los niños, en definitiva, el aprendizaje. En este contexto se inscribe otro de los principios fundamentales de su teoría: La ley de doble función, reconociéndose primero la mediación externa, que implica una interacción social, y luego la mediación interna, que ocurre en el plano mental (estrategias internas). Las herramientas y los signos cumplen una función de mediadoras, constituyéndose en medios de adaptación. Las herramientas (materiales) están orientadas hacia los otros, hacia el mundo social y el control de la naturaleza. Los signos, en cambio, no son materiales sino se constituyen en un medio de la actividad interna que apunta al dominio de uno mismo (están internamente orientadas). Los distintos agentes culturales que actúen como mediadores, deben definir la tarea de aprendizaje por encima de la zona de desarrollo real del sujeto, siendo su acción inversamente proporcional al nivel de competencia real, es decir, comenzaría un proceso de desandamiaje progresivo. La acción educativa o del adulto hace de andamio para que así a través de esta mediación el niño pueda acceder al mundo e interactuar de igual modo con éste. De este modo, lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de un adulto lo podrá hacer mañana por sí sólo.

Finalmente, es conveniente tener presente las siguientes consideraciones centrales respecto a este pensamiento educativo: (1) El aprendizaje debe ser entendido como el motor del desarrollo. (2) El desarrollo requiere la mediación e interacción social. (3) La escolaridad debe privilegiar acceso al dominio de instrumentos de mediación y a las formas de conceptualización de la ciencia. (4) La educación debe centrarse en la ZDP, porque da más importancia a las conductas o conocimientos en proceso de cambio que a las conductas fosilizadas. (5) Las actividades de aprendizaje no deben dirigirse a niveles educativos ya alcanzados; hay que conseguir aquello que aún no se tiene, porque: *“lo que ya se sabe no puede aprenderse”*. (6) La posición de la imitación dentro de su teoría nos invita a potenciar el trabajo en grupo como una posible fuente de trabajo. (7) Toda acción educativa debe integrar la ley de la doble función y la ZDP.

Esta teoría constructivista se está transformando en el paradigma pedagógico del sistema escolar chileno. Poco a poco deja de ser una sugerencia para pasar a transformarse en el

modelo educativo que predominará en las aulas, llevando a los docentes a centrarse en el aprendizaje significativo y en la construcción del propio aprendizaje por parte del niño.

CONCLUSIONES

Llama la atención que habiendo sido a comienzos del siglo pasado contemporáneos Dewey y Vygotsky, el pensamiento del segundo se haya conocido sólo recientemente en nuestro país. En efecto, tal como se describió en el punto III de este trabajo, la pedagogía de Dewey estuvo influyendo en el sistema educacional chileno desde comienzos del siglo XX y hasta bien avanzado el mismo; en la Reforma de 1965 estuvo presente más bien el pensamiento de discípulos suyos, tales como Tyler y Bloom. Sólo en la década del 70 se comenzó a exponer en las escuelas formadoras de maestros la pedagogía de Piaget y sólo a partir de la década del 90, con la vuelta a la democracia al país se empezó a introducir la pedagogía constructivista de Bruner, Gardner y especialmente de Vygotsky. Una de las razones de la no presencia anterior de esta teoría estaría en que antes del derrumbe del muro del Berlín (1989) el pensamiento del pensador ruso - principal líder de esa teoría- no se había difundido lo suficiente a occidente; más aún, algunos aspectos habían sido censurados por el régimen soviético y habían sido retirados de sus publicaciones, situación que se aclaró con la perestroika y la glasnost llevadas a cabo por Mijaíl Gorbachov. Otra de las razones obedecía a que la dictadura militar en Chile no iba a permitir la presencia de un inspirador soviético en el sistema educativo.

Desde 1990, los ojos de Chile se pusieron en el sistema educativo español; allí se había introducido con fuerza el constructivismo; de esta forma también se inicia su introducción en nuestro sistema educacional, situación que se ha ido consolidando en las dos últimas décadas. Hasta el momento no se nota una adecuación de tal teoría a nuestra realidad y tampoco algunos exponentes connotados chilenos. Situación distinta respecto al pensamiento de Dewey que tuvo a grandes exponentes como los señalados en páginas precedentes y más aún de credos diferentes (Irma Salas, laicista y Alberto Hurtado, católico) y con ciertas adecuaciones a nuestra realidad educacional. Seguramente aún no existe la suficiente perspectiva histórica para poder tener

una visión diferente a la enunciada respecto al constructivismo.

Con todo lo expuesto, el autor piensa haber cumplido con los objetivos planteados inicialmente, en forma especial, la descripción de la presencia de la *Escuela Nueva* en las principales reformas del siglo XX en Chile y el análisis de los principales continuadores de la pedagogía durante el siglo XX, concluyendo que los fundamentos del constructivismo ya estaban en ciernes en el *Cómo Pensamos* de Dewey.

FUENTES DE CONSULTA

- AZNAR, Pilar (Coord.) (1992). **Constructivismo y Educación**. España: Tirant le Blanch.
- BAQUERO, Alejandro (1997). **Vigotsky y el Aprendizaje Escolar**. España: Aique.
- BRUNER, Jerome (1988). **Realidad Mental y Mundos Posibles**. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1995). **Desarrollo Cognitivo y Educación**. Madrid: Morata.
- CAICEO, Jaime (1988). "Educación en Chile: ¿Predominio Laicista o Cristiano?". **Boletín de Investigación**, Vol. 6, Nos. 1 - 2, 95 / 100. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CAICEO, Jaime (1990). "El Padre Hurtado y John Dewey: Presencia Educativa de sus Pensamientos en Chile". *Introducción* a la obra del P. Hurtado publicada en Chile: **El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica**, Santiago de Chile: Ipes Blas Cañas.
- CAICEO, Jaime (1989). "El Ideario Educativo del Padre Alberto Hurtado". **La Revista Católica**, N° 1.084, Santiago de Chile, octubre-diciembre, pp. 339/350.
- CAICEO, Jaime (1995a). "Corrientes Filosóficas Presentes en la Historia de la Educación Chilena" en **Revista de Historia de la Educación**, Vol. No. 1. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Historia de la Educación.
- CAICEO, Jaime (1995b). "Influencia Pedagógica de Dewey en Chile" en **Estudios Paraguayos**, Vol. XVIII, Nos. 1-2, diciembre 1990-1995. Asunción del Paraguay: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.
- CAICEO, Jaime (1997). "El Pensamiento Pedagógico de Viola Soto Guzmán". **Foro Educativo**, Vol. No. 2, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, pp. 109/128.
- CAICEO, Jaime (2005). "Algunos Antecedentes sobre la Presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el Siglo XX". **Anuario de Historia de la Educación**, N° 6. Buenos Aires (Argentina): Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Prometeo Libros, pp. 31/49.
- CAICEO, Jaime (2007). "Premios Nacionales de Educación: Influencia de la Escuela Nueva". **Revista Intramuros**, Año 7, N° 19, julio, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, pp. 16/21.
- CAICEO, Jaime (2009). "Estado, Iglesia y Sistema Educativo durante la República en Chile". **Revista HISTEDBR On-line**, N° 35, setembro - ISSN: 1676-2584, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, pp. 3/18: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>
- CELIS, Luis; CAICEO, Jaime et al. (1992). **Filósofos y Educadores. El Pensar Chileno en el Siglo XX**. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- COX, Cristián (Editor) (2003). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- DEWEY, John (1963). **Democracia y Educación**. Buenos Aires: Ed. Losada.
- DEWEY, John (1997). **How We Think**. New York: Dover (Edición original: 1910). *Como Pensamos* (1989). Barcelona: Ed. Paidós.
- FUENTEALBA, Luis (1983). "El Pensamiento Pedagógico de Irma Salas". Barcelona: **Revista de Pedagogía Comparada**, Vol. XII, N° 52.
- GARDNER, Howard (1986). **La Nueva Ciencia de la Mente**. Barcelona: Ed. Paidós.
- GARDNER, Howard (1987). **La Teoría de las Inteligencias Múltiples**. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, Howard (1999). **Mentes Extraordinarias. Cuatro Retratos para Descubrir nuestra propia Excepcionalidad**. Barcelona: Ed. Cairós.
- GARDNER, Howard (2000). **La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas**. Barcelona: Paidós.
- GUZMAN, Andrés et al. **Principales Reformas y propuestas Educativas durante el Siglo XX**. Santiago de Chile: C.P.E.I.P. (Documento N° 5.238).
- HEVIA, Renato (Editor) (2003). **La Educación en Chile hoy**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- HURTADO, Alberto s.j. (1990). **El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica**. Santiago de Chile: 1ª ed., Ed. Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas; 2ª ed., Universidad Católica Blas Cañas, 1994.
- LABARCA, Amanda (1939). **Historia de la Enseñanza en Chile**. Santiago de Chile: Publicación Universidad de Chile, Imprenta Universitaria.
- LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei y VIGOTSKY, Lev (1986). **Psicología y Pedagogía**. España: Akal.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1990). **El Árbol del Conocimiento**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 7ª edición.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1964). **Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena**. N° 1, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). **Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI**. Santiago de Chile: MINEDUC (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena).

NÚÑEZ, Iván (1978). **Reforma y Contrarreforma Educacional en el Primer Gobierno de Ibáñez: 1927-1931**. Santiago de Chile: Servicio de Extensión de Cultura Chilena, S.E.R.E.C..

NÚÑEZ, Iván (1979). **La Descentralización y las Reformas Educativas en Chile 1940-1973**. Santiago de Chile: P.I.I.E..

NÚÑEZ, Iván (1982). **Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973**. Santiago de Chile: P.I.I.E..

NÚÑEZ, Mario (1989). "Tendencias Educativas Detectadas en el Siglo XX en el Liceo Chileno" en **Conferencias del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación**. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2004). **Chile, Revisión de las Políticas Nacionales de Educación**. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

PIAGET, Jean (1950). **Introduction a l'Épistémologie Génétique. Tome III. La Pensée Biologique, la Pensée Psychologique, la Pensée Sociologique**. París: PUF.

PIAGET, Jean (1978). **Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia**. México: Ed. Siglo XXI.

PIAGET, Jean (2008). **La Representación del Mundo en el Niño**. Madrid: Ediciones Morata, 10ª edición.

PIMIENTA, Julio (2008). **Constructivismo. Estrategias para Aprender a Aprender**. México: Pearson Educación, 3ª edición.

Revista de la Asociación de Educación Nacional (1908). Año V, Santiago de Chile.

Revista de Pedagogía Comparada (1983). Vol. XII, Nº 52, Barcelona.

Revista Universitaria. Santiago de Chile, Año XI, Nº 5, Julio 1926. Santiago de Chile, Año XI, Nº 10, Diciembre 1926. Santiago de Chile, Año XV, Nº 8, noviembre 1930.

SALAS, Darío (1917). **El Problema Nacional. Bases para la Reconstrucción de Nuestro Sistema Escolar Primario**. Santiago de Chile.

SALAS, Irma et al. (1945). **Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

SALAS, Emma (1988). Santiago de Chile: **Entrevista** del 2 de agosto.

SOTO, Fredy (2000). **Historia de la Educación**. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -C.P.E.I.P.-

TRYPHON, Ana (Comp.) (2000). **Piaget y Vygotsky: La Génesis Social del Pensamiento**. Buenos Aires: Ed. Paidós.

TOURAINÉ, Alain (1998). **Igualdad y Diversidad. Las Nuevas Tareas de la Democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

VYGOTSKY, Lev (1986). **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: Fausto ediciones.

VYGOTSKY, Lev (1989). **Procesos Psicológicos Superiores**. España: Editorial Crítica.

VYGOTSKY, Lev (1997). **Obras Escogidas, Vol. 1-5**. Madrid: Visor.

VYGOTSKY, Lev (2001). **Psicología Pedagógica**. Buenos Aires: Aique.

Endereço para Correspondência: Av. Vicuña Mackenna 4860, San Joaquín, Santiago-Chile.

E-mail: jcaiceo@hotmail.com