

Los ciclos en educación

Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante

Julián de Zubiría Samper (Compilador)

Los ciclos en educación

Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante

Julián de Zubiría Samper (Compilador)

 **MAGISTERIO**
EDITORIAL
Pedagogía
Dialogante

Los ciclos en educación

Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante

Julián de Zubiría Samper

Gerardo Andrade Medina

Bertha Sarmiento Bautista

Jhon Jaime Marín Niño

Vanessa Vargas Duarte

Henry Diego Sampedro Vanegas

Colección Pedagogía Dialogante

LOS CICLOS EN EDUCACIÓN

Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante

© Autores

Julián De Zubiría Samper

Gerardo Andrade Medina

Bertha Sarmiento Bautista

John Jaime Marín Niño

Vanessa Vargas Duarte

Henry Diego Sampetro Vanegas

Libro ISBN: 978-958-20-1404-9

Primera edición: 2009

© Cooperativa Editorial Magisterio

www.magisterio.com.co

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito del editor.

Contenido

Los ciclos en educación

Presentación

Capítulo primero

La historia de un concepto: Los ciclos en la educación

Primeras aproximaciones al concepto: Rousseau y Freud
La Teoría de los estadios en Piaget y el concepto de ciclo en la actualidad

¿Qué se ha revisado de la Teoría de los estadios en Piaget en la conceptualización actual de los ciclos?

¿Cuál es el aporte de la psicología genética en la conceptualización actual de los ciclos en educación?

Los Enfoques Histórico-culturales y la caracterización de los ciclos

Capítulo segundo

Los principios de caracterización de los ciclos desde la Pedagogía Dialogante

Primer principio

La interdependencia entre pensamiento y lenguaje

La interdependencia entre la dimensión cognitiva y la praxiológica

La interdependencia entre la dimensión cognitiva y la valorativa

Las disincronías en las dimensiones humanas

Segundo principio

Tercer principio

El ciclo Exploratorio (Grados 0, 1º y 2º).

El ciclo Conceptual (3º, 4º y 5º).

El ciclo Contextual (6º, 7º y 8º).

El ciclo Proyectivo (9º, 10º y 11).

Cuarto principio

Quinto principio

Hacia la Pedagogía Dialogante

La Pedagogía Dialogante y el desarrollo valorativo por ciclos

La Pedagogía Dialogante y el desarrollo cognitivo por ciclos

La Pedagogía Dialogante y el desarrollo del lenguaje por ciclos

La edad de desarrollo y la ubicación de los estudiantes en un curso determinado

Los factores escolares y la edad de desarrollo de un estudiante

Referencias de los capítulos 1 y 2

Capítulo tercero

La educación valorativa en la perspectiva de los ciclos educativos

De las religaciones a las fuentes de la ética

La consideración de las fuentes de la ética como marco interpretativo

Una aproximación a las etapas del desarrollo ético

Una propuesta para la educación valorativa por ciclos

Las tensiones fundamentales

Inclusión - exclusión

La acción del sujeto - la acción del medio

Ser "uno mismo" - ser "cualquiera"

Autonomía - dependencia

Las competencias éticas y los ciclos

La comprensión de sí mismo

La comprensión del otro

La comprensión del contexto

La comprensión de la trascendencia

Referencias

Capítulo cuarto

El desarrollo cognitivo en la escuela

El desarrollo cognitivo en el ciclo Exploratorio (grados 0, 1 y 2).

El desarrollo cognitivo en el ciclo Conceptual (3º, 4º y 5º grados).

La formación de conceptos y la mediación de los docentes

La función de la mediación

La graficación y diagramación de conceptos media el proceso de organización cognitiva

El desarrollo cognitivo en el ciclo Contextual (6º, 7º y 8º grados).

A manera de introducción: adolescencia y pubertad

Caracterización del desarrollo cognitivo del joven en el ciclo Contextual

Desarrollo de las competencias cognitivas en el ciclo Contextual

Qué es un razonamiento y cuál es su estructura

Tipos de razonamiento

Los tres tipos de razonamiento y la generación de hipótesis

El desarrollo cognitivo en el ciclo Proyectivo (9º, 10º y 11º grados).

Caracterización del joven en este ciclo

Caracterización del desarrollo cognitivo del joven en el ciclo Proyectivo

La argumentación: fundamento del desarrollo cognitivo en el ciclo Proyectivo

Referencias

Capítulo quinto

El desarrollo de la competencia comunicativa en la perspectiva de los ciclos educativos

Consideraciones preliminares: adquisición y desarrollo del lenguaje

Desarrollo de la competencia comunicativa

Implicaciones del concepto de ciclo para el desarrollo de la competencia comunicativa

Discurso, lectura y libertad

La importancia de establecer distintos niveles de desarrollo

Desarrollo de la competencia comunicativa en el ciclo

Exploratorio

Lectura textual

Producción escrita

Producción oral

Lectura y producción de lenguajes no verbales

Desarrollo de la competencia comunicativa en el ciclo

Conceptual

Lectura inferencial

Producción escrita

Producción oral

Lectura y producción de lenguajes no verbales

Desarrollo de la competencia comunicativa en el ciclo

Contextual

La lectura contextual de discursos

Producción escrita

Producción oral

Lectura y producción de lenguajes no verbales

Desarrollo de la competencia comunicativa en el ciclo

Proyectivo

La lectura crítica de discursos

Producción escrita

Producción oral

Lectura y producción de lenguajes no verbales

Referencias

Presentación

En el último tiempo el concepto de ciclo ha aparecido con fuerza en los documentos de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED 2008 y 2009a y 2009b). En su propuesta inicial se habla de cinco ciclos para caracterizar la Educación Básica y Media, incluyendo entre ellos el llamado “año cero” o de tránsito entre la Educación Inicial y la Educación Básica. Esta visión es contraria a la caracterización lineal y acumulativa que venía rigiendo en la estructura organizativa de la educación en Colombia y que se expresaba en una numeración continua de los grados desde el cero hasta el once; caracterización, que de acuerdo con Davíдов (1987), expresaba el principio del “carácter sucesivo” con el cual se organizaba el aprendizaje en la escuela tradicional. La nueva visión por ciclos, a juicio de la Secretaría de Educación, “busca superar la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza” y contribuir de esta manera a mejorar “la calidad de la educación bogotana” (SED, 2008: 9). La propuesta se acerca más al sistema de organización adoptado desde años atrás por varios países latinoamericanos y por algunas muy pocas innovaciones educativas en Colombia, entre ellas, el Claustro Moderno y el Instituto Alberto Merani.

Desde hace más de dos décadas, el Instituto Alberto Merani (IAM) viene trabajando mediante una estructura organizada en ciclos que cubre toda la escolaridad básica y media, y el año de transición desde la educación inicial. Cada ciclo tiene una duración de tres años, para un total de doce años de escolaridad, y cuatro ciclos diferenciados cualitativamente entre sí: Exploratorio, Conceptual, Contextual y Proyectivo. Cada uno de ellos ha sido caracterizado de manera integral según el desarrollo cognitivo, valorativo, social, comunicativo y praxiológico alcanzado por niños y jóvenes. En cada uno hay un énfasis en alguna de las dimensiones humanas y así mismo, existe una actividad rectora en torno a la cual se articulan las demás.

Para llegar a esta caracterización, en el IAM tuvimos inicialmente en cuenta principios de la psicología genética formulada por Piaget e Inhelder (1969, edición 1980; 1974 y 1985), los cuales revisamos y reelaboramos a partir de las lecturas de algunos exponentes de la Escuela Histórico-cultural, en

particular, de los desarrollos de Elkonin (Davídov et al, 1987), Davídov (1978, 1987, 1988 y 1979, edición 1990), Wallon (1948a, 1948b y 1953; edición, 1987 y 1984) y Merani (1965 y 1969). Así mismo, la puesta en práctica de los ciclos en la Institución durante estas dos décadas ha generado nuevas revisiones y reconceptualizaciones que deben ser tenidas en cuenta en una caracterización actual de los ciclos en educación colombiana.

Este libro argumenta cómo creemos que se deberían comprender los ciclos escolares y explica cómo llegamos a su caracterización actual y a considerar el desarrollo integral del individuo y no el aprendizaje como la finalidad esencial de la educación. Para tal fin, la obra se divide en cinco capítulos. En el primer capítulo se exponen los dos marcos teóricos que en mayor medida deben ser tenidos en cuenta en una caracterización por ciclos en la actualidad: la teoría psicogenética piagetiana y los enfoques histórico-culturales. En el capítulo segundo se explica y desarrolla una propuesta para la organización por ciclos atendiendo al nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes a nivel cognitivo, valorativo, social, comunicativo y praxiológico formulada en el marco de la Pedagogía Dialogante implementada en la última década en el Instituto Alberto Merani. En los tres capítulos siguientes se expone la caracterización de los diversos ciclos desde la perspectiva del desarrollo ético y valorativo (capítulo tercero), del desarrollo cognitivo (capítulo cuarto) y del desarrollo sociolingüístico (capítulo quinto).

Este trabajo ha sido realizado por diversos docentes y directivos del Instituto Alberto Merani, quienes se encuentran vinculados a la Institución desde hace más de una década. Se trata de Julián De Zubiría (capítulos 1 y 2), pedagogo e investigador, miembro fundador del Instituto Alberto Merani y Director del mismo desde 1991, Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual de la Universidad Católica del Ecuador, profesor de cursos postdoctorales en universidades de Venezuela y Panamá, profesor de postgrados en México, Chile, Ecuador y Colombia, y autor de diversas obras en pedagogía; el filósofo Gerardo Andrade (capítulo 3), miembro fundador, Director de Publicaciones y Jefe del área de Valores en la Institución; Bertha Sarmiento (capítulo 4), Especialista en Modificabilidad y Desarrollo Intelectual de la Universidad de la Serena en Chile y la Universidad Iberoamericana, y Jefe del Área de Sociales del Merani; Jhon

Jaime Marín (capítulo 4), Magíster en Desarrollo Intelectual de la Universidad Javeriana y Coordinador de Postgrados del Politécnico Grancolombiano; Vanessa Vargas (capítulo 5), Magíster en Educación de la Universidad Javeriana y Coordinadora Académica de la institución; y Henry Sampedro (Capítulo 5), Magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana y Jefe del Área de Lenguaje del Instituto Alberto Merani.

Diversos estudios mundiales y nacionales sobre las instituciones que alcanzan mayores niveles de éxito (Davis y otros, 1992; Edmonds, 1982; OCDE, 1994 y De Zubiría et al, en prensa) han encontrado un conjunto de variables asociadas a la calidad educativa y entre ellas destacan la definición de un PEI claro y compartido, con el cual se identifiquen docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa en general. Así mismo, resaltan la necesidad de centrarse en competencias esenciales y en precisar los currículos en torno a ellas. El trabajo por ciclos facilita que se eleven los niveles de identidad de la comunidad educativa con el PEI y que el currículo se delimite y se centre en competencias esenciales; al hacerlo, el trabajo por ciclos favorece la calidad de las instituciones educativas.

Cada ciclo se constituye en una unidad articuladora del trabajo pedagógico llevado a cabo en una institución educativa. En torno a ella se vinculan los docentes para enfrentar de manera conjunta las prioridades del desarrollo de niños y jóvenes. En consecuencia, el trabajo de los docentes, organizado por ciclos, demandará acuerdos sobre las características que debe presentar la mediación en valores y actitudes, en operaciones intelectuales e instrumentos del conocimiento; en competencias sociocomunicativas propias de los niños y jóvenes de dicha edad de desarrollo; y en las actividades rectoras que la institución impulsará.

Los ciclos deben articular el trabajo en competencias básicas. En torno a ellas deben existir acuerdos previos para potenciar el impacto de los docentes en el desarrollo integral de los estudiantes y para garantizar una evaluación formativa, dialogante e integral del estudiante. Así mismo, el tránsito de un ciclo a otro significa que ha variado la edad de desarrollo de los estudiantes y que se ha producido un cambio cualitativo en las actividades centrales que realizan dichos estudiantes y en las maneras de organizar el pensamiento; en la resolución de las tensiones valorativas, y en los niveles de desarrollo de sus competencias sociolingüísticas. De esta manera, pensamiento, valores y lenguaje adquieren el carácter de áreas

transversales que orientan la acción conjunta de todos los docentes en un momento del desarrollo de los estudiantes.

Todos los docentes de un ciclo determinado priorizan la mediación en desarrollo del pensamiento, valores y lenguaje; es decir, todos los docentes priorizan el trabajo y la evaluación por competencias (De Zubiría, 2008). Y esta acción conjunta de todos los docentes es la que garantiza que se trabaje integralmente y que la escuela supere la visión racionalista, dicotómica, informativa y fragmentaria que la ha caracterizado hasta la fecha. Cada docente, trabajando de manera aislada y fragmentada, de ninguna manera garantizará que la meta del desarrollo se convierta en la prioridad de una institución educativa. Esta acción conjunta de todos los docentes es condición *sine qua non* para que la escuela deje de estar centrada en el aprendizaje y convierta la humanización del ser humano en su prioridad esencial. De manera que la escuela enseñe a todos los niños y jóvenes a pensar, sentir, actuar, e interactuar como solía decir Merani. Así lo entendemos en el IAM desde hace dos décadas. Y allí podemos encontrar algunas de las explicaciones del éxito que hemos tenido en educación.

Julián De Zubiría Samper

Capítulo primero

La historia de un concepto: Los ciclos en la educación

Julián de Zubiría Samper

En este capítulo se rastrean los orígenes del concepto de ciclo en educación, desde sus versiones iniciales e incipientes en Rousseau y Freud hasta sus formulaciones más completas y elaboradas en la perspectiva de la psicología genética y de los enfoques histórico-culturales. Directamente Piaget no pensó una organización escolar que reprodujera su caracterización evolutiva por estadios, dado que su trabajo fue esencialmente epistemológico. Sin embargo, su teoría representa un referente obligatorio, el cual debe ser revisado en un estudio histórico de caracterización por ciclos, dado que corresponde al primer esfuerzo general y sistemático por caracterizar el desarrollo humano a nivel cognitivo organizado por estadios. Por su parte, los enfoques histórico-culturales propusieron diversas alternativas e insistieron en algunos principios a tener en cuenta en una caracterización por ciclos de la escuela. En particular, Elkonin y Wallon elaboraron diversos sistemas de organización de la educación por ciclos, a partir de *actividades rectoras* en el caso de los desarrollos adelantados en la Unión Soviética en las primeras décadas del siglo anterior, y a partir de *criterios globales e integrales y alternancias funcionales*, en la versión desarrollada por Henry Wallon en Francia a mediados del siglo pasado y la cual intentó plasmar en el sistema educativo francés durante el breve período que ocupó el cargo de Ministro de Educación y el que permitió inmediatamente elaborar el Plan de reforma educativa Langevin-Wallon¹, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial.

Primeras aproximaciones al concepto: Rousseau y Freud

En 1956 la Asociación Psicológica de Lengua Francesa convocó un encuentro internacional bajo el título de “Los estadios en la psicología del niño”. En dicho encuentro se hicieron presentes los más importantes psicólogos que en el momento debatían la temática a nivel internacional, destacándose entre ellos Piaget, Inhelder, Wallon y Zazzo (Piaget et al, 1963). En la ponencia sustentada por Osterrieth en el encuentro, afirma que la noción de *estadio de desarrollo* es una noción “esencialmente europea”. Y tiene toda la razón el profesor belga, ya que prácticamente todos los teóricos que se han referido a la existencia de estadios en el desarrollo han sido europeos. Así lo vemos desde Rousseau hasta Piaget y Wallon, pasando por Freud, Saussure, Erikson² o el mismo Osterrieth. Una de las principales excepciones la constituye el psicólogo norteamericano Gessel, quien intentó realizar una completa caracterización del desarrollo del niño desde el nacimiento hasta los diez años. Sin embargo, salvo este trabajo, los más importantes esfuerzos por sistematizar el desarrollo humano en ciclos evolutivos diferenciados, hasta el momento, han sido realizados en el continente europeo.

Posiblemente fue Rousseau el primer filósofo y educador que de manera relativamente clara y diferenciada consideró que el niño pasaba esencialmente por tres etapas: hasta los 12 años o período en el cual predominaban los sentidos, entre los 12 y los 15 en el cual se debería asignar un mayor énfasis a la razón; y a partir de los 15, momento en el que se desarrolla en el individuo el sentido moral y religioso. Esta caracterización es la que conduce a Rousseau a defender una educación centrada en el desarrollo de los sentidos hasta la pubertad. Según su planteamiento, con el niño no se debe ni razonar, ni sermonear, ya que la razón “es lo que se desarrolla con mayor dificultad y más tardíamente” (Rousseau, 1762, edición, 1979: 44). Lo esencial –dirá– es educarle el tacto, el olfato y la vista, favorecer su contacto con la naturaleza y permitirle jugar de manera libre. Necesariamente el niño tendrá que enfrentar el dolor para que efectivamente aprenda a vivir por sí mismo y para que posteriormente no quede “inerme ante el sufrimiento”. Sufrir es lo primero que debe aprender, y lo que tendrá más necesidad de saber. Concluye incluso que hay que alejarlo del mundo de los libros y la lectura, ya que estos son “propriadamente los instrumentos que torturan a los menores”³. De lo que se trata es de que el niño vivencie, juegue, eduque su cuerpo y experimente

directamente con la naturaleza, ya que “la experiencia antecede a las lecciones”. “No conozco –dice– que nunca un niño al que se ha dejado en libertad se haya muerto”⁴.

La paradoja de la vida de Rousseau no puede ser más dicente: entregó a sus cinco hijos a un orfanato y luego se dedicó a reflexionar sobre cómo se debería educar a los propios hijos, produciendo dos décadas después su profunda obra “El Emilio o de la educación” (1762, edición 1979), que bien puede considerarse como el primer manifiesto público de la *Escuela Nueva y Activa* que se desarrollará un siglo después por las reflexiones adelantadas por Dewey (1859-1952) en Estados Unidos; Claparède (1873-1940) en Suiza; Cousinet (1881-1973) y Freinet (1896-1966) en Francia; Decroly (1871-1932) en Bélgica; Montessori (1870-1952) en Italia, y Nieto Caballero (1889-1975) y Hostos (1839-1903) en América Latina⁵.

Desde un marco diferente, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, Sigmund Freud (1856-1939), formulará un conjunto de estadios para caracterizar el desarrollo de la personalidad en el individuo. Según su criterio, las dos pulsiones esenciales de la vida serán la del placer –Eros– y la de la muerte –Tánatos–; y ello le permitirá caracterizar la evolución del niño esencialmente a partir de como resuelva la pulsión y la necesidad sexual, criterio esencial en la caracterización de los estadios evolutivos por los que atraviesa un individuo, desde esta perspectiva.

Los principales aportes de Freud se ubican en torno al papel del inconsciente y al del placer en la vida. A diferencia de lo que nos permite pensar el sentido común, muchas de las cosas que creemos, decimos y hacemos, no las pensamos o decimos porque quisiéramos hacerlo, sino porque existen fuerzas internas que nos obligan a ello. Somos seres mucho menos racionales de lo que creemos, más instintivos y más hedonistas de lo que aparentamos. Somos seres movidos por instintos y pulsiones poco conscientes ligadas con el placer, la represión y el temor. Para Freud, en la búsqueda de placer el ser humano se enfrenta a múltiples instituciones y costumbres sociales que terminan por ser interiorizados por la persona en su proceso de formación familiar, social y escolar.

Medio siglo atrás, Marx había ubicado el carácter social de la conciencia humana (Marx y Engels, 1876, edición 1976); y ahora, el psicoanálisis –en especial en la versión de Fromm– encontraba el carácter social de nuestro inconsciente. Marx había considerado que nuestras ideas tenían un origen

social, cultural e histórico; Freud encontrará que también nuestras represiones y temores tienen un origen social; pero será propiamente Fromm, particularmente en su obra *Espíritu y sociedad*, quien identifique el carácter histórico y cultural de los complejos e instintos (Fromm, 1996: 32) y quien reconozca como propias de un período histórico algunas características atribuidas por Freud a la naturaleza humana. Algo similar propondrá Erikson en su teoría del desarrollo humano al crear propiamente una teoría sociobiológica (Erikson, 1950, edición 1993 y 1963, edición 1993).

El padre del psicoanálisis había demostrado que deformábamos la realidad por nuestros tabús, temores, mecanismos de defensa, proyecciones y deseos reprimidos. Lo que vemos e interpretamos también proviene de las represiones de las que hemos sido presos. En sus propios términos (Freud, 1930, edición, 1979 5):

En condiciones normales nada nos parece tan seguro y establecido como la sensación de nuestra mismidad, de nuestro propio yo. Este yo se nos presenta como algo independiente unitario, bien demarcado frente a todo lo demás. Sólo la investigación psicoanalítica —que por otra parte, aún tiene mucho que decirnos sobre la relación entre el yo y el ello— nos ha enseñado que esa apariencia es engañosa.

Al ubicar y estudiar este conjunto de características, bien podría considerarse a Freud como el gestor del concepto que siete décadas después divulgaría con incalculable éxito Goleman (1997): *la inteligencia emocional*. Lo que intentó hacer Freud fue bastante similar a lo propuesto décadas después por Goleman: mejorar la conciencia de nuestros actos inconscientes; y al hacerlo, que esto nos ayude a manejar de mejor manera la neurosis generada por la represión. En este sentido, volver consciente el inconsciente tendría el papel liberador que se busca a través del psicoanálisis. Fromm irá más lejos, ya que para él, el psicoanálisis facilitaría nuestra humanización en tanto permitiría superar la enajenación de la que nos hace presos el inconsciente (Fromm y Suzuki, 1960, edición, 1994: 116).

La tesis central que desarrollará Fromm es que la sociedad es represiva y creativa frente al ser humano, en tanto que para Freud la sociedad es esencialmente represiva.

Toda sociedad –afirma– excluye ciertos pensamientos y sentimientos de ser pensados, sentidos y expresados. Hay cosas que no sólo “no se hacen” sino que ni siquiera “se piensan”. En una tribu de guerreros, por ejemplo, cuyos miembros viven de matar y robar a los miembros de otras tribus, podría haber un individuo que sintiera repulsión a matar y robar. Sin embargo, es muy improbable que tuviera conciencia de este sentimiento, porque sería incompatible con el sentimiento de toda la tribu... (Fromm y Suzuki, 1960 edición, 1994: 112).

El anterior apretado marco conceptual, nos permite entender por qué en la caracterización evolutiva freudiana lo esencial es la tensión de la pulsión sexual y la manera como se maneje. Para Freud los estadios evolutivos son modos de organización psicológica relacionados con la pulsión sexual. Los estadios son, de esta manera, *modos de organización psíquica que se caracterizan por su enraizamiento biológico, ligado a una zona erógena y un determinado modo de relación con la realidad* (citado por Clapier-Valladon, 1987: 76). Por su parte, Fromm (1996) criticará el excesivo peso dado por el psicoanálisis al individuo, y mostrará la conveniencia de involucrar las condiciones sociales en su estudio.

Dada la caracterización anterior, los principales estadios para el padre del psicoanálisis serían:

La etapa oral, la cual se establece desde el nacimiento hasta alrededor de los 18 meses. El foco del placer es, por supuesto, la boca. El mundo existe para ser chupado y mordido; y eso es lo que hace el infante en todo momento al llevar a su boca todos los objetos para chuparlos o morderlos. El destete realizado por la madre conducirá al niño a suplantarlo por el dedo o el *chupo* en algunas culturas.

En términos de Piaget, en este período el niño le aplica el esquema de succión al mundo y gracias a él lo “conoce”:

En una palabra, asimila una parte de su universo a la succión, hasta el punto de que su comportamiento inicial podría expresarse diciendo que, para él, el mundo es esencialmente una realidad susceptible de ser chupada (Piaget, 1964, edición 1974: 19).

Según Freud, la pulsión del placer se centra en esta primera etapa en la boca, y de allí que el niño intente llevar los objetos a la boca para ser

succionados. Lo que prima –dirá Freud– es la pulsión del placer.

La segunda etapa es *la anal* y se extiende desde los 18 meses hasta los tres o cuatro años de edad. El foco del placer se traslada al ano. El goce surge de retener y expulsar las heces. Y la actividad central realizada por el niño durante el período es la de controlar esfínteres. A nivel más general, se evidencia el ansia de la posesión. El niño quiere poseer los objetos y las personas; de allí que sea simultáneamente el período de las “pataletas” o mecanismo usado por el niño para obligar a padre y madre a saciar sus personales deseos. Como puede verse, sigue rigiendo la pulsión del placer, y ésta se expresa eróticamente a través del ano, y socialmente, en la búsqueda de la satisfacción a toda costa de su propio deseo.

La etapa fálica va desde los tres o cuatro años hasta los seis o siete. El foco del placer se centra en los genitales. De allí que se inician con frecuencia tactos en los propios genitales. Es también el período caracterizado por el *complejo de Edipo* en los hombres, o amor sexualizado por la madre que genera celos por el propio padre. Según Freud, este período es acompañado en los niños del temor a la castración que les genera el reconocimiento de las niñas, y el temor de que les pase lo mismo que supuestamente les ha pasado a ellas (la “pérdida del pene”⁶). A nivel general, es un período de ansiedad muy alto, porque los niños se atemorizan frente a su propio desarrollo. Hipotéticamente el pensamiento mágico, tiene como función esencial tranquilizar al menor de sus propios temores (Saussure en Piaget et al, 1963: 27).

La etapa de latencia dura desde los seis hasta los doce años aproximadamente. Freud supuso que durante este período la pulsión sexual se suprimía al servicio del aprendizaje. Según dicho planteamiento, la mayoría de los niños de estas edades están bastante ocupados con sus tareas escolares, y por tanto “sexualmente calmados”⁷. Es el período conocido coloquialmente como el “Club de Tobi”⁸, en el cual niños y niñas se distancian y dejan de reconocerse mutuamente.

*La etapa genital*⁹ empieza en la pubertad y representa el resurgimiento de la pulsión sexual, dirigida más específicamente hacia las relaciones sexuales con el otro género. La libido se exagera y se convierte en el centro del desarrollo social del joven. Se piensa, se siente, se valora y se vive todo desde una perspectiva esencialmente sexual.

Dos ideas de la teoría psicoanalítica deben resaltarse en una actual

caracterización de los ciclos en educación:

En primer lugar, el papel concedido a la represión en la formación de la personalidad. De esta manera, un modelo educativo familiar o escolar excesivamente autoritario promoverá la formación de individuos neuróticos, centrados en exceso en la norma y con gran temor frente a la expresión de sus propios deseos¹⁰. Al reconocer el papel de la represión, Freud resalta la necesidad de promover la conciencia frente a nuestros propios actos inconscientes. A nivel individual, conocer el origen de los traumas, las frustraciones o las proyecciones, nos ayudaría a conocernos a nosotros mismos, con toda la complejidad que ello involucra ya que somos fácilmente presos de nuestros engaños y nuestros propios mecanismos de defensa (podríamos incluso llegar a pensar que la persona más fácil de engañar es uno mismo). El conocimiento de nosotros mismos debe ser una finalidad esencial en la escuela¹¹, particularmente en el ciclo Contextual; pero comprendiendo la dificultad que tenemos los seres humanos de conocernos a nosotros mismos, tal como lo demostró Freud, y lo que lo condujo a crear un sistema de orientación del individuo que le ayudara a enfrentar sus propios mecanismos de defensa: el psicoanálisis.

A nivel social, la educación debería ayudar a los estudiantes a conocer el “malestar de la cultura”; debería hacer visibles los mitos y tabúes sociales y culturales. Esto nos permitiría evidenciar que múltiples procesos que pensamos, sentimos o realizamos, no los hacemos de manera consciente. Son actos, ideas y sentimientos inconscientes que la escuela podría hacer más conscientes.

En consecuencia, el principal aporte de Freud a la educación en nuestros días es el de reivindicar la dimensión sensible afectiva en la formación de la escuela y el reconocer el papel que tendría que tener la escuela para formar un individuo que fuera más consciente de las limitaciones y deformaciones que genera la represión.

En segundo lugar, Freud llama la atención sobre una dimensión poco tenida en cuenta en la escuela a lo largo de la historia: la sexualidad, y la necesidad de involucrarla en la mediación escolar y en la caracterización por ciclos. A nuestro modo de ver, éste es un aspecto esencial en los dos últimos ciclos: Contextual y Proyectivo; pero en la perspectiva original del psicoanálisis debería estar presente desde la infancia. El niño es, para Freud, un “perverso polimorfo” sexualizado desde la tierna infancia¹². En la educación

debe tenerse en cuenta que en el ciclo Contextual el impulso sexual cumple un papel central en el proceso de socialización. En el Proyectivo, tendrá que convertirse en una variable esencial a tener en cuenta en la caracterización del proyecto de vida personal y social.

La Teoría de los estadios en Piaget y el concepto de ciclo en la actualidad

La visión estructuralista piagetana es un referente obligado en la caracterización de los ciclos en educación, aunque una buena parte de sus postulados debe ser reconsiderada actualmente a la luz de los desarrollos de la psicología cognitiva y de los planteamientos de los Enfoques Histórico-culturales.

El aporte principal de Piaget fue el de caracterizar el desarrollo cognitivo, de una manera profunda, rigurosa y sistemática, y haber comprendido que las estructuras cognitivas con las que representamos el mundo se construyen a lo largo de la vida.

Como es ampliamente reconocido, Piaget generó una verdadera revolución cognitiva al sustentar que nuestra relación con el mundo está mediada por las representaciones mentales, que éstas se sustentan en nuestros esquemas, que están organizadas en forma de estructuras jerárquicas, que se desarrollan mediante procesos invariantes de asimilación y acomodación, y que varían cualitativamente en el proceso evolutivo del individuo en busca de equilibrios dinámicos cada vez más estables y duraderos. Contradiendo el sentido común, su teoría sostuvo que algunas de las categorías fundamentales de la realidad no están en la realidad sino en nuestras propias mentes (Pozo, 1987).

La visión de Piaget en torno a los estadios corresponde a una aproximación estructuralista como también la podemos observar en la economía y la historia en Marx y Engels (1876, edición 1976) con sus conceptos de modo de producción y formación económica; en la lingüística en Saussure con los conceptos de significante y significado; en Chomsky con sus conceptos de estructura profunda y estructura superficial del lenguaje (Manoliu, 1973), o en la antropología en Levy-Strauss (1968) en sus estudios sobre las

estructuras de parentesco y los mitos, entre otros.

Para Piaget (Piaget et al, 1963), los estadios son estructuras de conjunto que expresan el desarrollo cognitivo de los individuos, presentan de manera universal una sucesión constante; y en ellos las habilidades adquiridas en uno se mantienen en el siguiente; es decir, que tienen un carácter integrativo.

Son *estructuras de conjunto* ya que lo que caracteriza un estadio son los esquemas que de manera jerárquica, sistemática y organizada está en capacidad de construir un individuo. Estas acciones se convierten en operaciones mentales cuando se interiorizan, alcanzan la reversibilidad y se integran en un sistema de conjunto (Piaget et al, 1963 y Piaget, 1980); de allí que la inteligencia simbólica parta necesariamente de la inteligencia práctica o sensoriomotora. En sus propios términos:

Las operaciones tales como la reunión de dos clases (los padres reunidos con las madres constituyen los padres) o la adición de dos números son acciones elegibles entre las más generales (los actos de reunir, de ordenar, etc., intervienen en todas las coordinaciones de acciones particulares), interiorizables y reversibles (a la reunión corresponde la disociación, a la adición la sustracción, etc.). No están nunca aisladas, sino coordinadas en sistemas de conjunto (una clasificación, la serie de los números, etc.). No son tampoco propias de tal o cual individuo, sino comunes a todos los individuos de un mismo nivel mental; y no sólo intervienen en sus razonamientos privados, sino también en sus intercambios cognoscitivos (Piaget e Inhelder, 1980: 100).

Pero lo esencial es que la estructura mental gobierna en su conjunto las maneras de pensar. Así, por ejemplo, un individuo que haya adquirido pensamiento formal, independientemente del contenido que esté abordando, leerá e interpretará la realidad objetiva y simbólica de manera hipotético-deductiva, privilegiando lo posible y controlando las variables, lo que en algunas ciencias permitirá hablar de procesos *ceteris paribus*; es decir, procesos de análisis que se realizan manteniendo todo lo demás como constante. Algo análogo podría decirse para cada uno de los estadios, y de esta manera en el primero se privilegia la actividad sensoriomotriz, en tanto que en el segundo dichas acciones se han transformado (interiorizado) en actividades mentales y alcanzan la reversibilidad en el tercero (con lo cual

aparecen propiamente las operaciones mentales). En el cuarto estadio¹³, las operaciones mentales se convierten en proposiciones para ser trabajadas a nivel hipotético y deductivo, mediante el uso de operaciones mentales inductivas, abductivas y deductivas.

En el tránsito del primer al segundo estadio el papel central lo cumple la aparición de la función simbólica o semiótica. Al surgir el pensamiento y el lenguaje, se lleva a cabo la más grande revolución cognitiva en la historia humana, y con ello se produce una crucial ruptura evolutiva, ya que el pensamiento dota al niño de las herramientas para evocar acontecimientos vividos en tiempos y espacios pasados, a la par que también le permite proyectar eventos que podrían suceder en otros tiempos y lugares. De esta manera, el pensamiento permite superar las barreras del tiempo y el espacio.

El tránsito del segundo al tercer período se produce al aparecer las operaciones mentales. Las acciones propias del primer período se han interiorizado y han alcanzado la reversibilidad, o posibilidad de “devolución” que tiene una acción mental. Aparece así un pensamiento lógico pero referido exclusivamente a lo concreto. Con ello, se configura la segunda gran revolución cognitiva en la historia humana.

El tránsito al último estadio evolutivo se produce cuando el pensamiento puede razonar de manera lógica, ya no sobre situaciones concretas como en el estadio anterior, sino en torno a situaciones hipotéticas. Con ello, las proposiciones, construidas en el proceso cognitivo, se convierten en el elemento sobre el cual pensar, y se configura de esta manera una última ruptura evolutiva general en la evolución filogenética humana. De allí en adelante el pensamiento seguirá desarrollándose, sostiene Piaget, pero no volverá a tener rupturas cualitativas que permitan pensar en nuevos estadios evolutivos.

Como puede verse, en Piaget hay una clara finalidad evolutiva: alcanzar un equilibrio mayor. En este sentido, para Piaget, la evolución filogenética y los procesos de desarrollo tienen una direccionalidad. El desarrollo, en consecuencia, es un continuo proceso hacia una mayor capacidad de anticipación y diferenciación con el medio ambiente (Piaget, 1975). Esta direccionalidad y finalidad de la evolución también la encontraremos en Marx al caracterizar sus formas superiores de organización social hacia las que –de acuerdo a su teoría– marcharían todas las sociedades; y en general,

esta direccionalidad prevista para el desarrollo será común en los pensadores modernos, por oposición a los postmodernos. Marx y Engels, expresan una visión teleológica, la cual los conduce a una tesis muy similar a la de Piaget, y de allí que concluyen que la revolución socialista se debería presentar en las sociedades de mayor nivel de industrialización. Con esta tesis, paradójicamente, ratificaron una visión esencialmente lineal del desarrollo, muy propia del pensamiento moderno.

La idea de que los estadios son estructuras de conjunto se refiere en Piaget a la dimensión cognitiva. “Esta noción adquiere un sentido preciso en el campo de la inteligencia, más aun que en otros”, sostuvo en el debate contra Wallon y Zazzo (Piaget, edición, 1963: 42). Esto es así ya que el criterio que utiliza al caracterizar los estadios es exclusivamente cognitivo, de allí que se refiera a los estadios indistintamente como estadios o como estadios mentales; y que cuando hable del nivel de desarrollo utilice el término en su acepción amplia y general, o se refiera indistintamente al “desarrollo mental”. Pese a lo anterior, posteriormente Piaget supuso que existía un paralelo entre el desarrollo cognitivo y el afectivo, y que este último dependía del desarrollo cognitivo alcanzado por el individuo. En sus propios términos:

El aspecto cognoscitivo de las conductas consiste en su estructuración, y el aspecto afectivo, en su energética (o, como decía P. Janet, en su “economía”). Estos dos aspectos son, a la vez, irreductibles y complementarios: no hay que extrañarse, pues, de hallar un paralelismo notable entre sus respectivas evoluciones. (Piaget e Inhelder, 1980: 31).

La tesis de considerar el desarrollo evolutivo esencialmente determinado a nivel cognitivo será discutida y abandonada por Wallon cuando afirma que “abordar este problema en su aspecto únicamente intelectual es hacer necesariamente un trabajo un poco abstracto y un poco superficial” (Wallon, 1953, compilado por Palacios, 1987). En su reemplazo, Wallon propondrá una caracterización de los estadios polivalentes, dialéctica e integral, como explicaremos posteriormente.

Para Piaget, los estadios tienen un *carácter integrativo*. Ello implica que las adquisiciones de un estadio se conserven necesariamente en el siguiente¹⁴. En sus propios términos: