



Educere
Universidad de los Andes
educere@ula.ve
ISSN (Versión impresa): 1316-4910
VENEZUELA

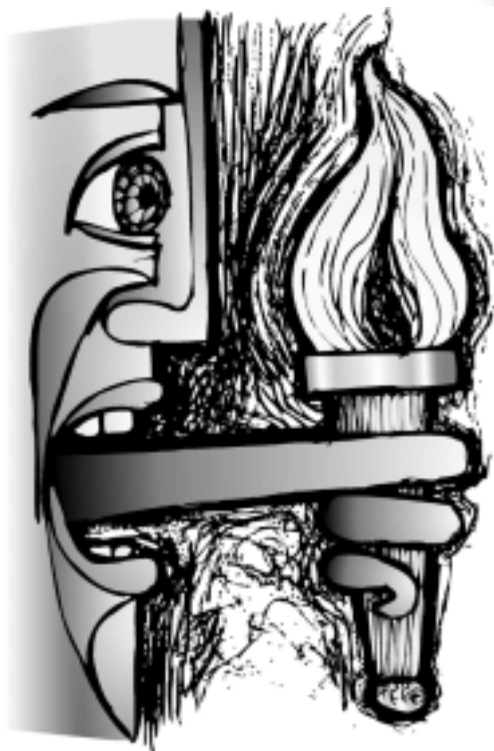
2001
Leonor Alonso
EL PARADIGMA REINANTE Y SU PAIDEIA
Educere, abril-junio, año/vol. 5, número 013
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela
pp. 7-12

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México



Artículos arbitrados



EL PARADIGMA REINANTE Y SU PAIDEIA

LEONOR ALONSO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

Resumen

En el marco de las Ciencias Humanas un paradigma es un modelo de la realidad en la que estamos inmersos y como tal genera su propia *paideia*. En este artículo nos preguntamos cuál es el paradigma que ha creado la *paideia* del siglo XX y respondemos que el paradigma evolutivo. Con él se ha introducido la dimensión temporal de evolución y tránsito y así mismo, el elemento narrativo, "recapitulador" e histórico en el conocimiento. Proponemos que si el elemento narrativo orienta el *currículum* escolar lo que debe recapitularse en las unidades didácticas es la historia de las capacidades humanas para dar sentido al universo y no sólo lo que "sobrevivió" desde el punto de vista evolutivo-científico.

Abstract THE DOMINANT PARADIGM AND ITS PAIDEIA

In the humanistic sciences a paradigm is a model of the reality that surrounds us and as such creates its own paideia. This article argues that the paideia of the 20th century was created by an evolutionary paradigm. This introduced into consciousness the temporal dimension of evolution and transit, as well as the "recapitulating" and historical narrative element. The article proposes that if the narrative element directs the scholastic curriculum, what the pedagogical units should do is to recapitulate the history of human skills in order to give meaning to the universe, and not merely that which has "survived" from an evolutionary and scientific point of view.

LEONOR ALONSO

7

S

Artículos

e me pidió que hablara sobre los nuevos paradigmas en la educación. Mi intervención responderá a la pregunta: ¿qué paradigma sostiene la educación del siglo que termina y del siglo que se inicia?

Sabemos que desde sus comienzos la humanidad ha discutido la imagen de la realidad en la que estamos inmersos según dos modelos: ¿somos espectadores de una película que se hizo de una vez para siempre, de la que sólo el director conoce el final? ¿O estamos en un mundo en evolución en el que el futuro no ha sido determinado, en el que el futuro es una construcción que siempre está en marcha? Como veremos esta segunda imagen del mundo es el paradigma reinante.

Quiero comenzar mi exposición recapitulando, que es el comienzo de toda construcción. El uso del término paradigma se remonta a Grecia, *paradeigma* fue usado por Platón en varios sentidos (Ferrater-Mora, 1994): “ejemplo”, “copia”, “patrón”, “modelo”. Platón tendió a usar el término “ejemplo” como algo “ejemplar” y “copia” como el “plan” según el cual las cosas sensibles (buenas y malas) están hechas. Ser paradigmático es ser ejemplar y modélico, ser norma de las llamadas realidades, las cuales son tales en cuanto se acercan a su modelo. De manera que el paradigma es un modelo porque las cosas, buenas o malas, están hechas según él. Por otro lado, los que están privados de conocimiento no tienen un modelo.

Sin embargo, nuestra noción actual de paradigma proviene, seguramente, de la filosofía de la ciencia o epistemología, a partir de la obra *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas S. Kuhn (1978). La idea de Kuhn es que la “ciencia normal”, tal como es entendida comúnmente, opera dentro de un marco regido por modelos teóricos, no cuestionados, en el que se van acumulando los conocimientos y resolviendo las perplejidades que la humanidad se plantea. Este marco teórico determina las interpretaciones a los resultados de las observaciones y rechaza, por metafísico, todo lo que no entre en ese marco. Cuando aparecen anomalías en el paradigma se reajustan los conceptos sin rechazar el paradigma. Cuando las anomalías son excesivas (en este caso en vez de perplejidades aparecen problemas) ponen en duda la validez del paradigma, adoptado inconscientemente, entonces, se produce una revolución científica. Cuando esto ocurre, incluso las observaciones establecidas hace mucho tiempo cambian de significado, son reinterpretadas de acuerdo con el nuevo paradigma. La afirmación más radical de Kuhn es que no hay un cuerpo de observación neutral que se pueda usar para

decidir entre dos teorías en competición. Esta idea ha sembrado la duda desde entonces sobre la objetividad y la racionalidad del conocimiento humano (Gregory, 1995).

El concepto de *episteme*, propuesto por Michel Foucault, es semejante al de paradigma. Con él hace referencia a la estructura subyacente, inconsciente, profunda, que delimita el modo como los objetos son percibidos, agrupados, definidos en el campo del conocimiento. Una *episteme* no puede estudiarse como una historia, sino como una arqueología; no hay progreso dentro de una *episteme*. Por ello, aunque la *episteme* moderna ha dibujado el perfil del hombre como aquel que hace su propia historia, es más bien la disposición general de la *episteme* lo que instaura las ciencias humanas modernas que permiten constituir lo humano como objeto de estudio. Así no es el hombre el que hace su propia historia, sino que es la *episteme* la que hace tal hombre (Foucault, 1966). El aspecto más radical de Foucault es considerar que lo que importa en una *episteme* no son las continuidades sino las discontinuidades, las rupturas, la ausencia de centro y la dispersión. Por ello la *episteme* no cuaja ni como visión del mundo ni como estructura regida por reglas, en todo caso las reglas no determinan la *episteme* sino que surgen del “cuadro” que como en las imágenes de la TV está formado por series discontinuas.

El paradigma reinante...

Nos preguntamos ahora ¿cuál es el paradigma o *episteme* reinante? ¿cuál delimita el modo en que los objetos son definidos? ¿cuál genera su propia *paideia*? ¿cuál absorbe conceptos nuevos y los reinterpreta? ¿cuál impregna las observaciones del mundo y de la vida de los hombres?: *El evolucionismo*. El evolucionismo en tanto que metáfora científica del tiempo es, a nuestro modo de ver, el paradigma reinante. “La emergencia de paradigmas evolutivos ha conducido a introducir la paradoja del tiempo en el ámbito de la ciencia (...) en todos los fenómenos que percibimos a nuestro alrededor (...) encontramos una ‘flecha del tiempo’ [pero] ¿cómo esta flecha del tiempo puede emerger del no-tiempo? ¿El tiempo que percibimos es una ilusión? Esta es la paradoja del tiempo (...) El tiempo es nuestra dimensión esencial fundamental. Es la base de la creatividad de los artistas, filósofos y científicos” (Prigogine, 1994:19-21).

Pero la idea de evolución que designa la acción o efecto de desenvolverse, desplegarse, desarrollarse algo en el tiempo, no es una idea moderna (Ferrater-Mora, 1994). El evolucionismo como teoría según la cual la

realidad entera, o ciertas realidades, tal como las especies animales, no son estáticas, o no siguen patrones inmutables y eternos tiene una larga historia. En el pensamiento oriental, chino e hindú, se admite que hay un principio último del cual han ido surgiendo todas las cosas. En la filosofía presocrática (Anaxímenes y Anaximandro) se propone que todos los seres: animales, plantas y humanos se han originado a partir de fuerzas vitales básicas. Heráclito pensaba que los cambios constantes eran los rasgos básicos de la naturaleza: “todo fluye”, “no podemos descender dos veces al mismo río”, decía. En este sentido, una parte de la filosofía antigua concibe el mundo en forma no estática y fija. Posteriormente en el siglo XVII, se discutió cómo tiene lugar la evolución del organismo: si mediante *epigénesis* (o sucesiva incorporación de partes) o mediante *preformación* (o crecimiento de un organismo ya formado al principio en proporción más reducida). La filosofía romántica (Herder, Schelling, Goethe) difundió las ideas de progreso y evolución a partir de “formas primitivas” y con ello se acercaron a las filosofías orientales que imaginaron un principio del que todas las cosas surgen.

La imagen de la evolución del siglo pasado estaba muy ligada al darwinismo, el cual enseña que la selección natural es una explicación de la adaptación y la diversidad de la vida. Esta idea fue usada por Herbert Spencer (y el capitalismo salvaje) para justificar el desarrollo de las sociedades basado en las nociones de “lucha por la vida” y “sobrevivencia de los más aptos”, nociones que continúan en la teoría sociobiológica, la cual explica la diversidad cultural en términos de selección natural, contribuyendo así a embarrar el legado de Darwin. Hoy los neodarwinistas admiten el papel del azar y “los cambios silenciosos” en los cambios evolutivos, lo que conduce a pensar que muchos de estos cambios no se relacionan con la selección natural. Esto podría hacernos creer que el paradigma evolucionista se tambalea, sin embargo éste acepta, por un lado, el puro azar y, por otro, las explicaciones que abordan lo milagroso, sucesos únicos perpetuados por la endogamia y que tiene resonancias bíblicas en el relato de la génesis de la humanidad. Además, el descubrimiento reciente del ADN dio una base material a la herencia, y con el desarrollo casi fantástico de la biología molecular hemos aprendido una cosa sorprendente: “¡Son los mismos genes los que producen el cuerpo de una mosca y el de un humano! Si nos lo hubieran dicho hace 10 años nadie lo hubiera creído” (Jacob, 1997:23). Esta interpretación del origen de la vida desplaza lo humano del centro a la periferia y con ella retomamos las filosofías antiguas.

Esta historia no ha sido sustituida por otra más

convinciente, no hay por tanto nuevos paradigmas en el panorama del conocimiento de este siglo; las ciencias humanas merodean el evolucionismo agregando nuevos conceptos como: azar, caos, complejidad, todos ellos son agregados que a modo de epigénesis se añaden al núcleo conceptual no desbancado.

...Y su paideia

En fin, lo que quiero decir es que las teorías que han influido de manera determinante en la educación del siglo XX, resultan ser, a mi modo de ver, interpretaciones del evolucionismo en tanto metáfora científica sobre el tiempo. Las teorías pedagógicas más influyentes de este siglo han introducido la dimensión temporal: son *teorías del proceso de formación de la persona*, de sus potencialidades, de sus límites. No obstante, las teorías del desarrollo humano no son uniformes (¡a Dios gracias!). Para ilustrar esto recurriré a dos imágenes que pueden hacernos visualizar las más esenciales propiedades atribuidas a los seres vivos y al proceso de su formación. Una de ellas es el *crystal*, con su talla exacta y su capacidad de refractar la luz, es modelo de perfección e imagen de la invariabilidad y de la regularidad de estructuras específicas. La otra es el *fuego*, imagen de la constancia de una forma global exterior a pesar de su agitación interna (Piatelli-Palmarini, 1983). “Cristal y llama, dos formas de belleza perfecta de las cuales no puede apartarse la mirada, dos modos de crecimiento en el tiempo, de gasto de la materia circundante, dos símbolos morales, dos absolutos, dos categorías para clasificar hechos, ideas, estilos, sentimientos”, nos dice Calvino (1994:85). Yo encuentro cristal y fuego en los tres grandes teóricos del desarrollo humano que han inspirado la *paideia* de este siglo: Freud, Piaget y Vygotsky. Las teorías psicológicas que nos proponen están constituyendo las realidades pedagógicas, en la cultura occidental, en lugar de describirlas simplemente. ¿Cuáles son las realidades así constituidas?

Freud, llama, nos dio una imagen de la infancia como una historia que no nos deja atrás. Los logros y experiencias de la infancia son constituyentes del posterior “sí mismo” y nos recuerda con el poeta que “el niño es el padre del hombre”, que quien cuida los niños y las niñas cuida la humanidad. Nos invita también a expresar, hacer consciente, y deshacer, el destino en el que nuestra propia historia nos ha colocado. Nos narra también un drama cultural donde cabe lo irracional y el inconsciente. Antes de Freud el inconsciente había sido descrito como la bestia ciega y enardecida; Freud fue el

primero en darle el papel del oponente inteligente y con principios, un creador de inteligencia. Con ello Freud nos invita como educadores a leer los grandes relatos de la humanidad donde el héroe no es el que triunfa en los recintos de la acción sino el que es consciente, el que triunfa en la realidad psíquica, el que comprende.

De la misma manera que Freud recurre al pasado para alterar su efecto, Piaget defiende la autosuficiencia del presente para explicarse a sí mismo. Si Freud toma sus metáforas del drama y de los mitos, Piaget recurre a la lógica de la ciencia para explicar el pensamiento: todo lo que sucede por medio de la historia es alimento para el crecimiento del pensamiento. El pensamiento digiere ese alimento de un modo compatible con su lógica interna presente. Su respetuosa explicación de la autosuficiencia de la mente infantil, en función de su propia lógica, es el legado cristalino que nos dejó. Piatelli-Palmarini encuentra llama en Piaget, yo encuentro cristal, el cristal con su talla exacta, y su capacidad para refractar la luz. Lo que en Freud es movimiento, en Piaget es cristal, modelo, estructura donde el devenir encuentra su cauce.

Vygotsky por su parte nos recordó algo que habíamos olvidado: que el aprendizaje humano es la fusión creativa de la cultura y la conciencia y los niños no son agentes solitarios conquistando el mundo por su cuenta. Que la conciencia humana necesita para su formación, por un lado, de la mediación de símbolos e instrumentos culturales y por otro, de la mediación de otras conciencias. Nos recuerda entonces Vygotsky, si usamos las metáforas del cristal y el fuego, que la conciencia no es ni sólo cristal ni sólo fuego, no crece ni naturalmente como el cristal, ni crece sólo con el fuego de la cultura –siempre móvil aunque guarde la forma externa– y pone el énfasis en la capacidad humana para revivir, crear y cambiar la organización psíquica originaria, llegando así, en su constitución, a estilos individuales de conciencia.

Recreando el esquema recapitulador

Nuestro paradigma es el tiempo y sus metáforas: hay en el horizonte un ensanchamiento al universo todo entero de la idea de inestabilidad, de fluctuaciones, de evolución y tránsito. Tanto es así que los científicos nos hablan de la “historia del universo” en la que la humanidad y la ciencia se encuentran en transición (Prigogine 1994). Con ello, el elemento narrativo en la descripción de la naturaleza es esencial y las narrativas orales de los pueblos no alfabetizados nos parecen hoy más pertinentes que

ayer en tanto historia de las relaciones humanidad-naturaleza.

Quisiera preguntarme entonces si el esquema “recapitulador” de los paradigmas evolutivos puede ser mantenido hoy de forma creativa en la Educación Básica. Primero que nada deberíamos rechazar de los esquemas recapitulacionistas en los que se describe la historia cultural como una sucesión causal que proporciona un sustrato lógico y psicológico al *currículum*. Según este esquema, el desarrollo cultural se interpreta de manera análoga al de la evolución de las especies: en tanto que el crecimiento natural está determinado por la selección natural. Por el contrario, lo que ha de recapitularse son las formas de conocimiento, es decir, la educación entendida como un proceso en el que la persona recapitula las capacidades de dar sentido a las cosas realizadas, inventadas o descubiertas en la historia cultural; historia que es la transformación simbólica de la experiencia sensible en *sentido*. Este proceso es la fusión creativa de la conciencia y la cultura tal como propuso Vygotsky. O dicho de otra manera, el desarrollo psíquico se entrelaza con el conocimiento de la historia cultural; no podemos separar mente y conocimiento, aprendizaje y constitución psíquica. La fusión parte de una capacidad humana fundamental: la de dar sentido al mundo y ponerlo bajo control consciente.

Si lo que ha de recapitularse son las formas de conocimiento hemos de ocuparnos, en el proceso de la educación, no sólo de lo que “sobrevivió” desde el punto de vista evolutivo-científico. Si la historia cultural ha de proporcionar orientación al *currículum*, entonces, la astrología y la astronomía, la alquimia y la química, el mito, la filosofía y la literatura, la magia y la medicina, no serán interpretadas en tanto que superación de la ignorancia por el saber y la razón; serán interpretadas en cuanto historia de las capacidades humanas para dar sentido al universo. ¿Cómo lograr esta comprensión? Es sabido que el *pensamiento narrativo* es una forma primaria e irreductible de la comprensión humana (Bruner, 1994). Las narraciones, tras ciertas transformaciones en la memoria, reflejan una predisposición mental que compartimos todos los pueblos del mundo en todo tiempo y lugar. La capacidad para comprender narraciones es más básica para la inteligencia humana que cualquier otra forma de pensamiento medida en los CI.; es la forma arquetípica en la que la información se organiza en un todo coherente para proporcionar continuidad, conexión entre las partes y significado a un contenido.

Una conclusión importante para la educación se deriva de esta forma de pensamiento: habría que

sensibilizarse y ponerse en disposición de organizar lo que se pretende enseñar en forma narrativa. La tarea del profesor que quiera conseguir que sus clases y unidades didácticas sean accesibles y significativas consiste en aprender a utilizar las principales características de la forma narrativa en la planificación y la enseñanza. Se trata de pensar en una clase, o unidad didáctica, como un buen cuento que contar en vez de pensar en un conjunto de objetivos que cumplir. De paso, como propone Egan (1991), conviene señalar que una narración bien construida da pie a la adquisición de un conocimiento preciso y a utilizar los procedimientos de inferencia y de descubrimiento. ¿Cuál es el canon de un buen cuento que puede utilizarse para configurar el contenido de las clases o unidades didácticas a lo largo del *currículo* en la educación Básica?. Es sabido que las historias para ser recordadas mejor tiene una estructura narrativa que puede ser resumida así: comienzan describiendo un *ambiente* cultural, geográfico, humano en el cual surge un *evento inicial* o comienzo que plantea una expectativa y llama la atención. Este evento inicial debe evocar un *nudo dramático*, la elaboración de un *conflicto*, de un desequilibrio que involucra a la persona a comprender y por último, un *desenlace* o conclusión que conlleva a la moraleja, moral o enseñanza .

Este esquema narrativo se puede aplicar por igual a la enseñanza de la historia y la geografía, la lengua y literatura, las ciencias naturales, las matemáticas y lógica, el arte, que son, a mi modo de ver, las únicas asignaturas que debe contener el *currículum* de la Escuela Básica. Tomemos un ejemplo de las ciencias naturales, en las que es más difícil, aparentemente, aplicar el esquema narrativo que en las ciencias humanas. Por ejemplo, la unidad didáctica “el petróleo” tan inmerso en nuestra cultura. Lo primero que tenemos que hacer es organizar el contenido de esta unidad didáctica de manera dramática: escoger un ejemplo que presente el nudo narrativo y que constituye, por otro lado, la forma más clara de acceso de los niños al sentido. Es decir, podemos presentar el petróleo como “destructor-constructo” de modo que nos permita mostrar de manera significativa todo el poder del petróleo para la civilización moderna y al mismo tiempo los límites de su explotación y uso. Podríamos preparar el contexto para los hechos y experimentos mediante las representaciones mitológicas sobre

la energía, y su importancia para la vida humana. Los experimentos y los hechos se expondrán de acuerdo con las fuerzas destructivas-constructivas del petróleo. El progreso técnico mostrará las luchas, esperanzas humanas en las investigaciones, engarzadas en el nudo dramático destructor-ayuda.

En fin, al organizar hechos, acontecimientos, conceptos, personajes y demás elementos, reales o imaginarios, en forma narrativa, se construye conciencia, se constituye la psique.

A modo de corolario, nadie como Borges ha hablado mejor del tiempo y sus dos metáforas: la flecha y el círculo. A continuación selecciono para ustedes dos fragmentos de su escritura:




Son los Ríos

Somos el tiempo. Somos la famosa
parábola de Heráclito el Oscuro.
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se pierde, no la que reposa.
Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el río. Su reflejo
cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.
Somos el vano río prefijado,
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.
Todo nos dijo adiós, todo se aleja.

La memoria no acuna su moneda.
Y sin embargo hay algo que se queda
y sin embargo hay algo que se queja.

Los teólogos

“Ardieron palimpsestos y códices, pero en el corazón de la hoguera, entre la ceniza, perduró casi intacto el libro duodécimo de la *Civitas Dei*, que narra que Platón enseñó en Atenas que, al cabo de los siglos, todas las cosas recuperarán su estado anterior, y él, en Atenas, ante el mismo auditorio, de nuevo enseñará esa doctrina.” 

Bibliografía

- BORGES, J.L. (1985) *Los conjurados*. Madrid: Alianza.
_____. (1971) *El Aleph*. Madrid: Alianza.
BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
CALVINO, I. (1994) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
EGAN, K. (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil primaria*. Madrid: Morata.
FERRATER MORA, J. (1994) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
FOUCAULT, M. (1966) *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
GREGORY, R.L. (ED.) (1995) *Diccionario Oxford de la mente*. Madrid: Alianza.
JACOB, F. (1997) *Genèse et actualité de la théorie de l'évolution*. La Recherche, 296. 18-25.
KUHN, T.S. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
PIATELLI-PALMARINI (1983) A propósito de los programas científicos y de su núcleo central. En: *Noan Chomsky y Jean Piaget. Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
PRIGOGINE, I. (1994) *Les lois du chaos*. Paris: Flammarion.

EDUCERE
La Revista Venezolana de Educación

Requiere

DISTRIBUIDORES Y PUNTOS DE VENTA EN EL PAÍS PARA SU COMERCIALIZACIÓN

Interesados comunicarse con el Lic. Pedro Rivas

Telefax: 074-40 18 70 • Teléfonos: 016-6741611

Correos Electrónicos: educere@ula.ve / rivaspj@ula.ve / rivaspj@yahoo.com

Requisitos:

1. Datos personales: Currículum Vitae, dirección de habitación, trabajo o institución donde estudia con sus respectivos teléfonos
2. Carta de compromiso
3. Explicación del potencial de venta de la revista en la zona de distribución, así como de la cantidad de revistas que podrían demandarse para su envío respectivo.

Universidad de Los Andes. Complejo Universitario "La Liria". Av. Las Américas. Edif. "A", Piso 2°, Oficina PPA