

Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición

Libro de investigación

Liliana Huaranga Rivera
Walter Arturo Quispe Cutipa
Richard Jayo Gonzales
Omar Panduro Rojas
Rocio Del Aguila Sandoval
Giovanna Gianinna Yon Delgado
Mariela Alicia Cortez Espinoza

Uruguay, 2024



Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición

Liliana Huaranga Rivera, Walter Arturo Quispe Cutipa, Richard Jayo Gonzales, Omar Panduro Rojas, Rocio Del Aguila Sandoval, Giovanna Gianinna Yon Delgado, Mariela Alicia Cortez Espinoza

© Liliana Huaranga Rivera, Walter Arturo Quispe Cutipa, Richard Jayo Gonzales, Omar Panduro Rojas, Rocio Del Aguila Sandoval, Giovanna Gianinna Yon Delgado, Mariela Alicia Cortez Espinoza, 2024

Primera edición: Diciembre, 2024

Editado por:

Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Av. General Flores 547, Colonia, Colonia-Uruguay.

Diseño de portada: Yelitza Sánchez Cáceres

Libro electrónico disponible en:

<https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915973289>

Formato: electrónico

ISBN: 978-9915-9732-8-9

ARK: [ark:/10951/isbn.9789915973289](https://editorialmarcaribe.es/ark:/10951/isbn.9789915973289)

Aviso de derechos de atribución no comercial: Los autores pueden autorizar al público en general a reutilizar sus obras únicamente con fines no lucrativos, los lectores pueden usar una obra para generar otra obra, siempre y cuando se dé el crédito de investigación y, otorgan a la editorial el derecho de publicar primero su ensayo bajo los términos de la licencia [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Editorial Mar Caribe firmante N° 795 del 12.08.2024 de la Declaración de Berlín: *“Nos sentimos obligados a abordar los desafíos de internet como un medio funcional emergente para la distribución de conocimiento. Obviamente, estos avances podrán modificar significativamente la naturaleza de la publicación científica, así como el sistema existente de aseguramiento de la calidad”* (Sociedad Max Planck, ed.. 2003., pp. 152-153).

Editorial Mar Caribe

“Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición”

Colonia del Sacramento, Uruguay

2024

Sobre los autores y la publicación

Liliana Huaranga Rivera

liliana_huaranga@unu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8368-2294>

Universidad Nacional de Ucayali, Perú

Walter Arturo Quispe Cutipa

wquispec@unia.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9355-1984>

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú

Richard Jayo Gonzales

rjayog@unia.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6567-9809>

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú

Omar Panduro Rojas

oprojas2015@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-8096-0606>

*Instituto de Educación Superior Pedagógico Público
Horacio Zeballos Gamez, Perú*

Rocio Del Aguila Sandoval

rdelaguilas@unia.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9704-0516>

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú

Giovanna Gianinna Yon Delgado

giovannayon1610@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5085-764X>

Institución Educativa Inicial Nro. 398, Perú

Mariela Alicia Cortez Espinoza

marielaaliciacortez86@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3810-5089>

Instituto Superior Pedagógico Público Juan XXIII, Perú

Libro resultado de investigación:

Publicación original e inédita, cuyo contenido es resultado de un proceso de investigación realizado antes de su publicación, ha sido revisada por pares externos a doble ciego, el libro ha sido seleccionado por su calidad científica y porque contribuye significativamente en el área del saber e ilustra una investigación completamente desarrollada y completada. Además, la publicación ha pasado por un proceso editorial que garantiza su estandarización bibliográfica y usabilidad.

Índice

Introducción	6
Capítulo I.....	12
La educación y su influencia en el desarrollo psicológico.....	12
1.1 Consideraciones generales sobre el diagnóstico en el ámbito escolar.....	12
1.2 Agentes que intervienen en el desarrollo psicológico	14
1.2.1 Biológico.	14
1.2.2 La familia como agente de mediación.....	15
1.2.3 Grupos sociales y de iguales.....	16
1.2.4 La profesionalización docente.	17
1.2.5 Sociedad y cultura.....	19
1.2.6 Sujeto activo	20
1.3 Categorías de análisis propuestas por el Enfoque Histórico-Cultural.....	20
1.4 Una perspectiva psicosocial sobre el proceso educativo y su influencia en el aprendizaje.....	24
1.5 Educación, aprendizaje y desarrollo	26
1.6 Las diferencias individuales de los educandos y su influencia sobre la atención del educador hacia ellos	29
Capítulo II.....	34
Educación para la inclusividad, enfoque basado en teorías de la cognición	34
2.1 Conceptos clave de inclusividad en la educación	35
2.2 Teorías de la cognición aplicadas a la inclusividad.....	37
2.2.1 La teoría sociocultural.....	38
2.2.2 Estrategias educativas para un entorno inclusivo: Adaptaciones curriculares	40
2.3 Soluciones en la implementación de la inclusividad	43
2.3.1 Relevancia de las teorías de la cognición.....	44
Capítulo III	47
El aprendizaje y los procesos psicológicos desde Bruner.....	47
3.1 Perspectivas de Jerome Bruner.....	48
3.2 Contexto cognitivo de Jerome Bruner	52
3.3 Perspectiva intercultural de Jerome Bruner.....	57
Capítulo IV	69

Marcos mentales de Jerome Bruner	69
4.1 Postulado de la externalización	69
4.2 Postulado del instrumentalismo	72
4.3 Postulado institucional	76
4.4 Postulado de identidad y autoestima.....	80
4.5 Postulado narrativo.....	84
Conclusión.....	88
Bibliografía	90

Introducción

La educación para la inclusividad ha cobrado una relevancia significativa en las últimas décadas, especialmente en un mundo cada vez más diverso y multicultural. La inclusión implica más que la simple coexistencia de estudiantes con y sin discapacidad; se trata de crear un entorno en el que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, contextos o características personales, puedan aprender y prosperar juntos. Este enfoque inclusivo concede un papel central a las teorías de la cognición, que ofrecen comprensiones esenciales sobre cómo aprenden los individuos y cómo se puede cultivar un ambiente educativo que fomente el aprendizaje de todos.

La inclusión en la educación se basa en el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y la promoción de un ambiente que valore la diversidad como una fortaleza. De acuerdo con la UNESCO, la educación inclusiva es un enfoque en el que todos los estudiantes participan plenamente en el sistema educativo, recibiendo el apoyo necesario para desenvolverse adecuadamente. En este contexto, es crucial reconocer que cada estudiante trae consigo un conjunto único de experiencias, habilidades y competencias, lo que a su vez, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías de la cognición, que estudian los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, ofrecen valiosas orientaciones para la implementación de prácticas inclusivas. A través de la comprensión de cómo los individuos perciben, procesan y almacenan la información, es posible desarrollar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de cada estudiante. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales; mejora la experiencia educativa de todos, al desarrollar métodos de enseñanza más ricos y dinámicos.

En la sociedad contemporánea, es ampliamente aceptado y lógico creer que nuestra adquisición o comprensión del conocimiento es un proceso secuencial que involucra la ingesta de información externa, su procesamiento interno y, en última instancia, nuestra interpretación, que nos lleva a obtener conocimiento sobre un tema en particular.

Este concepto sugiere que la persona que posee conocimiento participa activamente en el acto de comprender, dar forma e interpretar el mundo que la rodea. Sin embargo, esta perspectiva no siempre ha prevalecido, ya que ha

habido varias teorías y marcos que asociaron el conocimiento con una transferencia directa de la realidad objetiva a nuestra conciencia, con los individuos simplemente sirviendo como mediadores pasivos entre la realidad y la cognición. Alternativamente, algunas teorías proponen que, si bien puede haber un paso intermedio, sigue siendo incomprensible o está más allá de nuestra comprensión.

Las teorías cognitivistas proponen que el proceso de adquisición de conocimiento y comprensión se ve facilitado por procesos cognitivos internos, en los que los elementos simbólicos percibidos por los individuos se manipulan para atribuir significado a su realidad. Una teoría destacada dentro de este marco es la teoría cognitiva de Jerome Bruner, que destaca el papel activo del individuo en el proceso de aprendizaje y enfatiza la importancia de la categorización. La teoría de Bruner (2001) postula que los alumnos interactúan activamente con la información, organizándola en categorías significativas que ayudan a la comprensión y la retención. Al participar activamente en el proceso de categorización, los individuos pueden construir su propio conocimiento y establecer conexiones entre diferentes conceptos. Esta teoría subraya la importancia de la participación activa de los estudiantes y su capacidad para organizar y estructurar la información de manera efectiva para facilitar el aprendizaje y la comprensión.

Según Bruner (2001), un aspecto crucial de la adquisición de conocimientos es la participación activa del alumno. En otras palabras, no basta con que los individuos absorban información pasivamente; en cambio, deben procesarlo activamente y darle sentido para que se convierta en conocimiento significativo. Cuando se trata de adquirir conocimiento y aprendizaje, los individuos se involucran naturalmente en la práctica de categorizar diversos eventos y elementos del mundo que los rodea en grupos de elementos similares. Al hacerlo, somos capaces de comprender e interpretar nuestras experiencias y la realidad que percibimos formando conceptos mentales basados en la diferenciación de diferentes estímulos.

El proceso de categorización implica procesar y organizar activamente información de fuentes externas mediante la asignación de etiquetas o categorías para facilitar la comprensión de la realidad. Este proceso de categorización no sólo facilita la formación de marcos conceptuales sino que también permite la

capacidad de hacer predicciones y decisiones informadas. Así, la forma de entender la realidad está fuertemente influenciada por la informática, ya que se inspira en el funcionamiento de las computadoras durante la época en que se desarrolló.

En este sentido, el proceso de categorización juega un papel crucial en la generación de conocimiento. Las categorizaciones, sin embargo, no son entidades estáticas e inmutables; más bien, están sujetos a modificación y expansión a medida que los individuos acumulan experiencias de vida (Bruner, 2001). Cuando se enfrentan a la tarea de categorizar el mundo que los rodea, los individuos pueden emplear dos procesos distintos: formación de conceptos y logro de conceptos, también conocido como entrenamiento de conceptos.

Por otro lado, el logro de conceptos implica el proceso de adquirir categorías o conceptos preexistentes que ya se han establecido dentro de un dominio o campo de conocimiento específico. En el logro de conceptos, los individuos se esfuerzan por captar e internalizar categorías bien definidas que han sido previamente definidas y aceptadas por la sociedad o una disciplina en particular. Este proceso generalmente implica observar y analizar ejemplos o prototipos de la categoría deseada, identificar los rasgos o características clave que la definen y refinar gradualmente la comprensión del concepto a través de la práctica y la exposición a varios ejemplos.

Tanto la formación de conceptos como la consecución de conceptos son procesos cognitivos esenciales que contribuyen al desarrollo y expansión del conocimiento. Mientras que la formación de conceptos permite a los individuos construir nuevas categorías y adaptar su comprensión en función de experiencias personales, el logro de conceptos permite a los individuos adquirir e internalizar categorías establecidas que han sido refinadas y validadas con el tiempo. Estos procesos funcionan en conjunto, permitiendo a las personas navegar y dar sentido a las complejidades del mundo que los rodea, mientras modifican y expanden continuamente sus categorizaciones para acomodar nueva información y experiencias.

La formación de conceptos se refiere al proceso mediante el cual los individuos crean nuevas categorías basadas en su comprensión e interpretación del mundo. Esto implica organizar y agrupar información en categorías significativas y coherentes que permitan a los individuos dar sentido a su

entorno. A medida que los individuos encuentran estímulos nuevos y desconocidos, se involucran en procesos cognitivos para formar nuevos conceptos que les permitan comprender y conceptualizar estas experiencias novedosas. A través de la formación de conceptos, los individuos construyen activamente su propia comprensión del mundo y desarrollan un marco mental para organizar e interpretar la información.

Este proceso descrito aquí es algo común en las primeras etapas de desarrollo. Implica que el sujeto participe activamente en el proceso de aprendizaje familiarizándose con un nuevo concepto o categoría. Se encargan de recopilar y organizar la información necesaria que encajará en la categoría que han creado. A medida que profundizan en el tema, empiezan a notar patrones que se pueden observar en diferentes unidades de información. Estos patrones luego se consolidan y unifican en conceptos específicos, lo que ayuda a la comprensión y comprensión del sujeto. Este método de obtención de conceptos permite un enfoque de aprendizaje más personalizado y práctico, fomentando un nivel más profundo de participación y adquisición de conocimientos.

El segundo proceso que se puede emprender implica identificar características que permitan reconocer un estímulo dentro de una categoría preestablecida, que ha sido establecida por otros. El individuo deduce las características clave de la categoría comparando y contrastando ejemplos que poseen estos atributos con otros elementos que carecen de ellos. Básicamente, este proceso facilita el desarrollo de criterios para determinar qué debe incluirse o excluirse dentro de una categoría particular.

Después de considerar la información que se discutió anteriormente, se puede inferir que Bruner (2001) cree que el proceso de aprendizaje es activo, donde el individuo participa activamente en la construcción de conocimiento conectando nueva información con su marco cognitivo existente. Esta estructura cognitiva se forma mediante la asimilación y asociación de conocimientos previos, lo que permite al individuo no sólo adquirir nuevos conocimientos sino también hacer inferencias lógicas basadas en su comprensión existente.

El tercer modo de representación es la representación simbólica. Esto implica el uso de símbolos, como el lenguaje o la notación matemática, para representar y comunicar ideas. Al asignar significado a ciertos símbolos o palabras, podemos transmitir pensamientos y conceptos complejos. Por ejemplo,

al resolver una ecuación matemática, utilizamos símbolos y fórmulas para representar relaciones y operaciones numéricas. Esta representación simbólica permite el pensamiento abstracto y la resolución de problemas.

Es importante señalar que estos modos de representación no se utilizan exclusivamente y a menudo pueden superponerse. Por ejemplo, cuando aprendemos una nueva habilidad, inicialmente podemos confiar en la representación activa para practicar físicamente y adquirir experiencia práctica. A medida que nos volvemos más competentes, podemos pasar al uso de representaciones simbólicas para comprender mejor los principios y teorías subyacentes. En conclusión, la representación de la realidad a través de la cognición es un proceso complejo que puede lograrse a través de diversos modos de representación.

Estos modos, como las representaciones enactivas, icónicas y simbólicas, no son mutuamente excluyentes y pueden usarse juntos para mejorar nuestras habilidades de comprensión y aprendizaje. Al utilizar estos diferentes modos, podemos adquirir una comprensión más completa y matizada del mundo que nos rodea. Otro modo de representación es la representación icónica. Esto implica el uso de imágenes mentales o representaciones visuales para comprender y recordar información. Por ejemplo, cuando intentamos recordar una ubicación específica, podemos crear una imagen mental del entorno o puntos de referencia que nos guíen.

Estas imágenes visuales nos ayudan a comprender y recordar mejor los detalles de nuestro entorno. Uno de esos modos de representación se conoce como representación enactiva. Esto implica participar activamente y experimentar el mundo que nos rodea. A través de nuestras acciones y movimientos, podemos comprender y darle sentido a nuestro entorno. Por ejemplo, un niño puede aprender a andar en bicicleta intentando físicamente mantener el equilibrio y pedalear, en lugar de que simplemente le digan cómo hacerlo.

Este enfoque práctico permite una comprensión más profunda de la tarea en cuestión. La forma en que percibimos y comprendemos la realidad a través de nuestros pensamientos y procesos mentales se puede lograr de diversas formas. Estos diferentes modos de representación han evolucionado con el tiempo a medida que nuestras capacidades cognitivas se han vuelto más complejas. Es

importante señalar que estos modos no están separados entre sí y pueden usarse simultáneamente para mejorar nuestras experiencias de aprendizaje.

En este modo de adquirir conocimiento, los individuos aprenden participando e interactuando activamente con el tema que desean comprender. Esta forma de representar la realidad es común durante las primeras etapas del desarrollo, particularmente en los primeros años de vida. Es el tipo de representación que adquirimos a través del aprendizaje procedimental, como aprender a conducir un coche o andar en bicicleta, o dominar el uso de los cubiertos para comer. Además, existe otra modalidad conocida como representación icónica. Esto ocurre cuando utilizamos elementos visuales reconocibles que no requieren simbolismo, como fotografías o dibujos. Normalmente, los niños alcanzan una etapa de desarrollo alrededor de los tres años en la que son capaces de utilizar este tipo de representación debido a sus mayores capacidades cognitivas. Además, existe otro modo llamado representación simbólica.

Adquirir conocimiento a través del simbolismo implica adquirir información mediante el uso de símbolos, que pueden incluir palabras, ideas, conceptos abstractos y lenguaje escrito. Esta forma de representación requiere un mayor nivel de desarrollo cognitivo en comparación con etapas anteriores, ya que requiere la capacidad de abstraer y comprender el significado detrás de los símbolos.

Capítulo I

La educación y su influencia en el desarrollo psicológico

La palabra programar, etimológicamente significa la acción de decidir por adelantado lo que vamos a hacer. Diseñar un programa educativo supone la acción anticipada de un diagnóstico que direccionará las acciones contenidas en el mismo y diagnosticar las necesidades de la población objetivo de la intervención, así como las necesidades de la institución educativa, y desarrollar metas adecuadas y rápidas para que puedan ser evaluadas (Arriaga, 2015).

La sociedad y la cultura juegan un papel conspicuo en la formación y desarrollo de la personalidad, toda función en el desarrollo cultural del niño aparece... al principio entre los hombres como categoría Inter psíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Vygotsky, 1987). Por su parte, el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas (Vygotsky, 1979). Desde la perspectiva del desarrollo general del niño, el aprendizaje que se centra en los niveles de desarrollo que ya se han alcanzado resulta ineficaz para los educandos. Este estilo de educación va a la zaga del proceso evolutivo en lugar de apuntar a una nueva etapa.

1.1 Consideraciones generales sobre el diagnóstico en el ámbito escolar

El desarrollo y aplicación futura de las actividades educativas se basa en el diagnóstico, pero el diagnóstico y la intervención para resolver problemas no pueden limitarse a especificar síntomas, que son más descriptivos y superficiales sino que deben determinar la causa; quién los creó y desarrollar posibles explicaciones de por qué (Ibáñez y Echeburúa, 2015). Esta idea nos sugiere la necesidad de imbricar lo descriptivo con lo explicativo, solo así podremos eliminar las causas y no solamente las manifestaciones perceptibles del problema, pues de no ser trabajadas las causas subyacentes, podrían reaparecer posteriormente, incluso con más fuerza, alguno de los síntomas. El diagnóstico tiene que ser

sistemático y dinámico; lo que se diagnostica es un instante del desarrollo que, con el tiempo, cambiará (Capurro y Rada, 2007).

Bien es sabido que el diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo resulta decisivo para la formulación y ejecución funcional de cualquier actividad educativa. Esta categoría nos orienta y posiciona en condiciones para comprender la dinámica del aprendizaje y del propio desarrollo. El desarrollo de la personalidad está determinado en gran medida por la capacidad del individuo para llevar a cabo sus habilidades en el futuro, implicando el avance potencial del sujeto en relación con el contexto sociocultural (Uriarte, 2005).

No basta con diagnosticar las capacidades reales del sujeto, es necesario determinar las posibilidades de desarrollo, qué procesos no se han formado o están en vía de formación. El diagnóstico del desarrollo real nos sirve para comparar con otros iguales y sustentan el diseño de actividades educativas atendiendo a los conocimientos del educando, pero no explica cómo será en el futuro el desarrollo del sujeto en cuestión. El diagnóstico de la zona próxima nos permite programar y proyectar con los métodos requeridos las actividades educativas que facilitarán este desarrollo. En este sentido nos referimos, no solamente al aprendizaje de conocimientos, sino también a la transformación que puede ocurrir en la esfera moral y los valores.

Con los valores y la moral no sucede diferente. Su educación y desarrollo se realizan gracias a los nexos sociales, su calidad, la experiencia precedente y al significado que estos adquieren para el sujeto provienen de las relaciones culturales establecidas. La apropiación de la experiencia moral y los códigos precedentes también determinan el enriquecimiento moral.

El cambio en el sistema de creencias se produce de múltiples maneras y por varias vías, sin embargo, en el diseño de un programa educativo no podemos obviar los elementos comunicativos de los que nos auxiliamos para conseguir dicha modificación. El nivel de efectividad de un mensaje persuasivo está determinado por la motivación detrás de las actitudes, la persona decide aceptar o rechazar el esfuerzo de persuasión según sus propias necesidades. (González, 2018). Es por esta premisa que el diagnóstico inicial debe ser preciso y orgánico,

permitiendo el diseño de actividades educativas en correspondencia con la individualidad de los privados de libertad, aun cuando se estructuren otras acciones pensadas desde y para lo grupal.

Ahora bien, cualquier actividad educativa, incluso la más sencilla demanda una preparación exquisita por parte del orientador o profesor encargado. Esta premisa no siempre se cumple en los centros escolares por el cúmulo de tareas y la dinámica del proceso docente. No podemos olvidar que continuamente todos estamos sometido a influencias educativas.

1.2 Agentes que intervienen en el desarrollo psicológico

No podemos concebir el aprendizaje como la memorización de los conocimientos impartidos por el educador durante la clase. Mucho menos entender el desarrollo psicológico como el aumento cronológico de la edad que permite adquirir nuevos hábitos, saberes y habilidades cognitivas. Al referirnos a aprendizaje desarrollador entendemos la formación de categorías personológicas impregnadas de complejidad y multifactorialidad. Si consideramos la unidad cognitivo-afectiva, se puede decir que el aprendizaje involucra el desarrollo en ambas dimensiones. Supone la formación y complejización de actitudes, capacidades, habilidades, valores, entre otros.

En este sentido, sostenemos que es lógico concebir el aprendizaje como un proceso para adquirir habilidades generales que se convierten en útiles recursos personales del estudiante, los cuales le facilitan aprender y afrontar la vida en sus diversas áreas. Precisamente esas esferas, se tornan muchas veces agentes del desarrollo psicológico, por lo cual veremos de manera general la consideración sobre ellas y la influencia que ejercen.

1.2.1 Biológico.

Podemos entender el desarrollo psicológico como un proceso complejo y dinámico, en constante fluir, donde intervienen numerosos factores, de manera interrelacionada. El primero de ellos, es el componente biológico, muchas veces

minimizado en las teorías educacionales que suponen la actividad escolar como desarrolla *per se*. La estructura cerebral, las conexiones neuronales y la maduración biológica resulta determinante para el desarrollo psicológico. Del mismo modo que interviene la alimentación, la segregación hormonal y la genética heredada.

El crecimiento psicológico surge de la compleja y constante interacción entre lo biológico y lo cultural, estando influenciado tanto por lo cultural como por lo social, ya que estas condiciones desde la filogénesis han influido en el desarrollo de las estructuras biológicas (Montealegre, 2005). Todo ser humano es educable, la diferencia estriba en los objetivos planteados como alcanzables, pues no todos los educandos desarrollaran las mismas habilidades en los mismos niveles, las características de la actividad nerviosa superior y del sistema endocrino en su totalidad, forman condicionantes biológicos internos del individuo que influyen en la interacción del sujeto con la sociedad (Wong y Álvarez, 2013).

De la misma manera, hay menciones sobre la plasticidad y adaptabilidad del cerebro humano; sin embargo, esa plasticidad también está sujeta a rígidas limitaciones genéticas que actúan desde el inicio y que orientan el desarrollo hacia ciertos caminos en lugar de otros (Garcés y Suárez, 2014).

1.2.2 La familia como agente de mediación.

Otro agente mediador de forma decisiva en el desarrollo psicológico lo constituye la familia. Numerosos estudios avalan esta afirmación y de hecho la observación empírica así lo demuestra. En aquellos ámbitos donde las familias se tornan potenciadoras del desarrollo psicológico, el aprendizaje y rendimiento escolar alcanzan resultados superiores. La educación que suscita el desarrollo, sobrepasa la actividad escolar, en ella interviene la familia, así como en niveles macros, la comunidad y la sociedad.

El niño llega a la escuela, después de transcurrir sus primeros años en el seno familiar. Espacio donde se supone la formación de ciertas habilidades para

facilitar posteriormente el aprendizaje. La ausencia de esas habilidades entorpece o impiden el proceso de manera natural. Por esto, resulta imprescindible la comprensión de la familia como uno de los agentes fundamentales para potenciar el desarrollo.

Por otra parte, en la familia se reafirman, en primera instancia, los conocimientos aprendidos en la escuela. La asimilación y posiblemente la comprensión acabada de los saberes estudiados puede tener lugar gracias a la familia, primer lugar para dónde va el educando al culminar su jornada escolar, por lo que constituye el espacio en el cual aclara alguna duda sobre conceptos no comprendidos, por su complejo significado, durante la actividad docente.

En más de una ocasión la familia responsabiliza a los maestros y a la escuela de la educación de nuestros hijos y de los resultados alcanzados. Del mismo modo los educadores suponen que las carencias en el resultado educativo son la consecuencia de la mala cooperación de la familia (Meza y Trimiño, 2020). Por esta razón, se establece la idea de que entre los individuos que forman parte de una comunidad de aprendizaje se necesita una responsabilidad, respeto y tolerancia hacia los demás. En este sentido, se considera no solo a la familia y a la escuela, sino al propio educando. En los espacios de aprendizaje cada agente debe desempeñar su papel de manera responsable y comprometida para obtener resultados significativos.

1.2.3 Grupos sociales y de iguales.

De la misma manera que la familia, como grupo social influye en el desarrollo psicológico del niño, existen otros grupos sociales y de iguales con potencialidad para intervenir en el proceso. Los niños que pertenecen a determinados grupos (pandillas, equipos deportivos, grupo de clases extracurriculares, entre otros) reciben un importante cúmulo de experiencias procedentes de estos contextos. Aquí se incluye el salón de clases o aula del centro escolar. El surgimiento de la subjetividad se relaciona, en mi opinión, de manera inseparable con las singularidades del trayecto vital de cada individuo en los diversos contextos sociales donde transcurre su existencia (González, 2008).

Solo cuando reconozcamos que el individuo, el grupo y la sociedad son los tres polos de una relación dialéctica que permite el intercambio constante y la actualización de las relaciones de influencia e interinfluencia, podremos captar el poder y el potencial de cada entidad en su verdadero contexto (Ortiz, 2011). Muchas veces estos grupos tienen función potenciadora y otras actúan como limitantes para el adecuado desarrollo a niveles más complejos. Depende del tipo de relación que se establezca y de los patrones conductuales predominantes en el mismo.

Pertenecer a un determinado grupo, no supone aceptar de manera directa una determinación automática y rectilínea en su individual. El individuo marca su propia existencia en la sociedad a través de su actividad, al aceptar indirectamente la experiencia social y transformarla en sus propios valores y marco conceptual. No hay otra manera de asimilar la realidad que esta, por eso la transformación activa de la misma. El ser humano se percibe entonces como un subproducto de las relaciones sociales impuestas por sociedad y como un sujeto de esas relaciones, así como un participante activo en la sociedad a la que pertenece.

El aula como ambiente variable y complejo demanda del profesor una concepción amplia de los fenómenos que tienen lugar en ella y que se interrelacionan mutuamente. Debe ser capaz de observar las alteraciones desde el punto de vista relacional, que ocurren en su aula, para alcanzar mayor eficiencia durante el proceso de enseñanza.

1.2.4 La profesionalización docente.

La calidad y pertinencia de la actividad educativa requiere una variedad de factores para lograr un aprendizaje significativo. Entre ellos, resaltamos la profesionalidad del educador, que no se limita a su formación pedagógica ni se reduce a los conocimientos técnicos de disciplinas específicas, sino que también requiere de la información teórica y empírica necesaria para establecer un marco de referencia que facilite la búsqueda de estrategias apropiadas (Escribano, 2018).

La postura de conocimiento absoluto, se perfila como limitante para el desarrollo psicológico. La atmósfera psicológica en el aula es única debido al papel del educador como evaluador. Es él quien determina cual respuesta se acepta y cuál no; es quien tiene la información y expone un juicio de aprobación o rechazo respecto al comportamiento de los estudiantes. Al ocupar esta posición de poder, tiene la autoridad para actuar con base en su conocimiento, sus opiniones y sus normas. Las consideraciones actuales sobre el tema, suponen un educador-facilitador del proceso, que incentive la autonomía como vía para el aprendizaje funcional.

Un rasgo de los profesores que parece tener efectos significativos en su eficacia es su capacidad para inspirar curiosidad intelectual y motivación intrínseca para aprender. Del mismo modo, el educador debe ser capaz de crear los mecanismos de comunicación necesarios con la familia. Motivar la participación y compromiso de la misma, basado en el conocimiento de la dinámica familiar de cada uno de sus educandos.

La personalidad de los profesores ha sido analizada de manera aislada o en conexión con los aspectos que influyen en la salud mental y el crecimiento de la personalidad de los alumnos, pero no en relación con las variables que impactan los resultados educativos u otras métricas de la efectividad docente. Esto ha sucedido a pesar de que la personalidad de un docente puede influir en las percepciones que sus estudiantes tienen sobre él, sin que ello afecte necesariamente su efectividad como educador (Ausubel, 1968).

Las investigaciones acerca de la formación del profesorado incluyen varias variables: autonomía, percepción profesional, condiciones laborales, formación profesional, perfil y las propias variables contextuales (Camargo et al., 2004). La influencia del educador en el desarrollo psicológico del niño y los procesos que tienen lugar en el salón de clase han sido ampliamente estudiados. Realizar un análisis del espectro de procesos y situaciones, dentro del aula, nos desvirtúa de los propósitos de la educación inclusiva.

1.2.5 Sociedad y cultura.

El estudiante está inmerso en una sociedad con tradiciones culturales. Su conducta debe alinearse con los principios y normas sociales; de lo contrario, sería visto como una desviación. Se valora por lo tanto la perseverancia y coherencia en el alcance de los objetivos personales y grupales, así como su adecuación a las exigencias socioculturales (Martínez, 2008). Se sugiere que, así como la enseñanza contribuye al desarrollo, la cultura desvía, reestructura y orienta los procesos naturales, creando con ellos nuevos procesos de carácter cultural, conocidos como procesos psicológicos superiores.

La interacción entre la cultura y el aprendizaje se da en ambas direcciones. El individuo en formación está profundamente conectado con la cultura a través de la educación que recibe de otro educador, quien también se esfuerza activamente por facilitar su integración cultural. Los significados y las acciones que se desarrollan en el entorno escolar pueden considerarse como un aspecto de la cultura escolar (Elías, 2015). Cada una de nuestras experiencias típicas de aprendizaje suele llevarse a cabo en un contexto cultural específico. En una sociedad tradicional sin alfabetización, gran parte del aprendizaje se ve como una necesidad para la supervivencia.

Para proporcionar un conocimiento académico que sea relevante y abierto a la cultura experiencial de cada individuo, la escuela debe convertirse en un lugar de encuentro donde se expongan los elementos culturales y se reconozcan las culturas experienciales de los estudiantes. Estas culturas experienciales se derivan de los escenarios sociales en los que previamente se han formado los espacios primarios de aprendizaje, principalmente la familia, antes de ingresar a la escuela (Martínez, 2008).

En el aula, la vivencia personal y la cultura educativa están interrelacionadas. Tras finalizar su etapa de educación formal, se supone, en teoría, que el estudiante debe ser capaz de comprender la realidad mediante una fusión de su aprendizaje académico y de sus experiencias (Covarrubias y Piña, 2004).

1.2.6 Sujeto activo

Un agente determinante en el proceso de aprendizaje y desarrollo psicológico, lo constituye el propio sujeto implicado. Muchas veces se pasa por el alto esta realidad, o se supone implícita en las concepciones teóricas. Lo cierto es que sin la participación activa del sujeto en su propio proceso de aprendizaje, los niveles de complejidad de su desarrollo no serán muy elevados. La participación activa del individuo en el proceso se describe según Ausubel (1968) como un enriquecimiento del yo, ya que se relaciona con el aprovechamiento como una fuente de estatus primario o adquirido, específicamente, el tipo de estatus que la persona obtiene en función de su nivel de aprovechamiento o competencia.

El ser humano, como individuo auténtico, es el principal factor que determina su propia existencia; cada persona es, en parte, su propio proyecto y ejecutor. Estos elementos fomentan la función activa del individuo, su autodeterminación, la toma de decisiones y la responsabilidad sobre sus acciones, así como su aprendizaje y crecimiento psicológico. La involucración activa del estudiante es uno de los aspectos fundamentales del conocimiento. No es suficiente que alguien solo reciba información del entorno y la considere conocimiento; la información necesita ser analizada, trabajada y adaptada por el aprendiz para transformarse en un nuevo saber (Siurana, 2010).

Estos agentes no poseen valor teórico ni metodológico si se consideran de forma aislada. Las fronteras entre grupo-familia, cultura-sujeto activo, educador-sociedad. Por ello, sugerimos acercarnos a las categorías y principios esenciales del Enfoque Histórico-Cultural, que son relevantes para la comprensión integral del diagnóstico del alumno y las estrategias de intervención a implementar en el diseño de las actividades educativas.

1.3 Categorías de análisis propuestas por el Enfoque Histórico-Cultural

El creador del enfoque histórico-cultural, Lev Vygotski, dedicó gran parte de su trabajo a comprender el desarrollo psicológico de los niños con necesidades

educativas especiales, la certeza sobre los diagnósticos y las influencias educativas externas. Hoy en día, el enfoque histórico-cultural ejerce una fuerte influencia en el ámbito educativo, donde se ha investigado extensamente sobre sus conceptos fundamentales, para proporcionar la continuidad necesaria y enriquecer tanto los aspectos teóricos como prácticos en la nueva práctica, a través de su análisis en diversos contextos sociales y culturales.

El legado de este autor indica que los procesos humanos deben ser analizados de manera integral. Es fundamental entender los fenómenos que han impactado en el proceso, los cambios cualitativos y las relaciones de mediación. Como base para el desarrollo hacia niveles más complejos del pensamiento, propone que los procesos psíquicos tienen un origen social y que el lenguaje puede servir de mediador entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. Es decir, todo lo que es interno en las funciones psíquicas fue previamente externo (Vygotsky, 1981).

Vygotski planteaba que el aprendizaje sociocultural sucede a través de signos o símbolos, donde el lenguaje actúa como el intermediario que clarifica la relación dialéctica. Resaltó la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento, así como entre la actividad mental y la palabra. El objetivo principal de las señales es su función comunicativa, lo que facilita la interacción social y la mediación interpersonal. Como expresiones duraderas de la humanidad, el habla y el pensamiento verbal tienen un papel fundamental en el establecimiento del marco de la subjetividad.

En este enfoque, el individuo se percibe como un ser social capaz de realizar acciones más complejas que resultan de la interacción social y de la capacidad de pensar en relación con la acción. Las relaciones con los demás son esenciales para el desarrollo del carácter. En este contexto, se sugiere que el individuo se va formando a partir de experiencias sociales particulares en las que interpreta y asimila significados de manera coherente con la cultura en la que vive (Vygotsky, 1981).

En el examen minucioso de su teoría, se puede observar una notable influencia, aunque no siempre explícita, de la teoría de la complejidad, aunque él

la abordara de forma dialéctica y no con la nomenclatura que se le da. Según la visión de los autores, se construyen unidades de análisis complejas para comprender mejor este enfoque (cognitivo-afectivo, interiorización-exteriorización, dependencia-independencia, actual-potencial).

La consideración de estas dimensiones como aspectos psíquicos y su análisis en el marco de la convergencia dinámica facilitarían una comprensión más elaborada de la realidad investigada. Al menos, estas dimensiones deben ser abordadas por las unidades complejas que se utilizan para examinar el aprendizaje. Para que una unidad de análisis en esta área de estudio pueda considerarse compleja, debe tener en cuenta no solo estos factores, sino también otros que el enfoque histórico-culturalista ha propuesto. Así, el aprendizaje podría percibirse más como una actividad vinculada a la personalidad que como un simple proceso cognitivo (Atehortúa et al., 2021).

En contexto, al incluir la experiencia en nuestro análisis, inevitablemente debemos referirnos a la segunda unidad compleja para el análisis, es decir, lo general y lo particular. El estudiante se ve obligado a replicar constantemente lo que la cultura le ha legado como herencia, pero no lo hace de manera mecánica; en cambio, le imprime su propio sello distintivo, es decir, lo personaliza de manera creativa

Es importante recordar que Vygotski consideraba al aprendizaje sociocultural como un mediador crucial en la relación dialéctica entre los procesos individuales y sociales, lo cual era posible gracias al uso de signos o símbolos, como el lenguaje. Las herramientas que permiten mediar en las interacciones interpersonales son los signos. Afirma que las habilidades de generalización de un niño están estrictamente relacionadas con su nivel de desarrollo en la interacción social. Un nuevo nivel de generalización implica uno nuevo en el potencial de interacción social (Vygotsky, 1981).

Para diferenciar nuestras percepciones de las representaciones de la realidad, afirmamos que son un reflejo adecuado de esta. Nuevamente, podemos simplificar el análisis de este mecanismo al observar lo general o lo específico, lo reproductivo o lo creativo en el estudiante en un sentido disyuntivo. Para

comprender cómo el estudiante internaliza y al mismo tiempo personaliza la cultura, es fundamental crear una combinación que examine la esencia del aprendizaje. La propuesta siguiente, interiorización-exteriorización, busca concluir la comprensión de estas ideas y cómo la norma se transforma en este proceso de interiorización gracias a la exteriorización, lo que se manifiesta en el aprendiz. La personalización debe ser considerada y trabajada en la investigación del aprendizaje como un momento único e irrepetible de cada individuo. El significado personal que adquiere la expresión del educando en la actividad de aprendizaje, el rol que desempeña la creatividad en la expresión y cómo esto influye, nos permite conocer la personalidad del alumno y las particularidades de su estilo de aprendizaje (Medina et al., 2017)

Los axiomas del Enfoque Histórico-Cultural están impregnados por esta relación bidireccional de la interiorización-exteriorización. Sin embargo, pensamos que esto se expresa de manera sintetizada en la categoría Situación Social del Desarrollo (SSD), donde se señala que la relación del niño con su entorno es única, lo cual implica una reconceptualización de esa realidad externa y los modos de actuar en ella, subrayando que esa nueva percepción constituirá la base para el desarrollo (Vygotsky, 1987). En este sentido, en dependencia de la edad del niño, el entorno ejerce uno y otro tipo de influencia sobre su desarrollo porque el propio niño cambia y cambia su relación con la situación (Vygotsky, 1981).

Lo actual-potencial y la dependencia-independencia, como pares dialécticos para comprender el desarrollo psicológico, se expresan en otra categoría de interés para las ciencias pedagógicas, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Se puede afirmar que “el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.” El alumno debe tener la capacidad de potenciar su aprendizaje utilizando lo mejor de su personalidad, creando nuevas estrategias para avanzar y garantizando su libertad a lo largo de todo el proceso. No hay nada más valioso que la libertad de aprender, de innovar y de posicionarse de manera responsable en la sociedad y en el tiempo actual. No obstante, esta libertad conlleva necesariamente considerar a los otros como seres sociales y reflexionar sobre las relaciones que se establecen con ellos.

Eliminar la creatividad del proceso de aprendizaje implica reducir la complejidad, despojar y abstraer la actividad de su creador: el individuo como sujeto y persona. La eliminación de cualquier otro par dialéctico resulta en una visión simplista y lineal del aprendizaje, en la que se pierden elementos esenciales para entender y analizar el desarrollo psicológico. Asimismo, la realidad en los entornos educativos exige una comprensión compleja, debido a la intervención de diversos factores y sistemas en el proceso funcional de la educación y el aprendizaje. El próximo capítulo se enfocará en el análisis de los factores que interactúan mutuamente durante el proceso educativo y su impacto en el ser humano.

1.4 Una perspectiva psicosocial sobre el proceso educativo y su influencia en el aprendizaje

La creciente certeza de que es fundamental considerar más allá de las teorías del aprendizaje y la introducción y conceptualización de los procesos de enseñanza en el contexto social donde se desarrollan, se hace evidente al analizar la evidencia empírica que muestra la influencia de estas variables en el proceso educativo. Las experiencias de los docentes en su rutina diaria y los hallazgos de investigaciones realizadas por especialistas en el ámbito educativo indican que se requiere una perspectiva psicosocial de la educación para abordar temas como la comprensión de la dinámica del grupo escolar, el impacto de las expectativas de los docentes en el comportamiento de los estudiantes, los valores y su efecto en el proceso educativo, los conflictos escolares, entre otros (González, 1997).

Esta perspectiva difiere de la tradicional en que constituye una forma nueva de comprender y analizar los procesos educativos desde interacción interpersonal y la complejidad. Esta realidad no implica que sea el único punto de vista certero para analizar la problemática, sin embargo ofrece una visión acabada de la dinámica en los contextos escolar y su influencia en el ser humano. Observar varios puntos de vista o adoptar un enfoque multidisciplinario sería una táctica exitosa para obtener una comprensión más profunda de un problema social como la educación.

Considerar un enfoque psicosocial de la educación supone conocer las dimensiones sociales en las que suceden los diferentes fenómenos objeto de estudio. Una psicología social de la educación asume todas las relaciones potenciales con las personas e instituciones que inciden en la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los niveles micro y macrosocial, incluidos docentes, padres de familia, autoridades educativas, personal administrativo, servicio escolar y muchas otras personas que son agentes del proceso de educación formal, institucionalizada, incluye la no formal y espontánea (Díaz y Alemán, 2008).

La psicología social de la educación investigaría las relaciones entre los docentes, entre ellos y sus líderes, entre docentes y alumnos, y entre los mismos docentes en la red de subsistemas que envuelven la madeja de hilos que componen la educación. Explicaría las preferencias de los estudiantes por ciertos temas. Además incluiría a otros agentes socializadores como son los padres de los alumnos que establecen un vínculo con la escuela a través de sus hijos y con los maestros.

El punto neurálgico del enfoque psicosocial de la educación, estaría en lo que ocurre en el contexto escolar, estamos justificados al defender esta idea, siendo la primera que el papel de cualquier factor ambiental varía entre los diferentes grupos de edad (Vygotsky, 2020). Varios investigadores sostienen que el desarrollo de un niño en realidad implica una cierta ampliación gradual de su entorno. Aunque sabemos que el desarrollo psicológico opera con una amplia gama de factores de todo tipo, no podemos minimizar el papel que ejerce el medio y la cultura en el aprendizaje y su posterior utilización.

El ascenso meteórico de la ciencia psicológica y la propia comprensión de los educadores que necesitan los fundamentos conceptuales de la psicología social para comprender los efectos de los entornos sociales en los que trabajan, han contribuido al surgimiento de la investigación con un enfoque psicosocial en el campo de la educación. El docente permanecerá lejos de comprender la realidad de la situación de enseñanza-aprendizaje sin una dimensión que le permita interpretar cómo las relaciones interpersonales en el aula inciden en el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva psicosocial

se destaca por considerar a la escuela e incluso a la clase como un sistema social como resultado de fenómenos psicosociales como determinantes relacionados con el aprendizaje (Salcedo, 2006).

En este sentido, se perfilan varios subprocesos y relaciones que influyen en la configuración del proceso educativo como una actividad funcional y desarrolladora para el aprendizaje. Destacan así, las percepciones de los educandos sobre sus maestros y viceversa, los efectos de las expectativas en el proceso de enseñanza, la problemática de los roles, los conflictos escolares y la autoridad del maestro por mencionar algunos.

La estructura de roles, normas y valores que definen a la escuela como institución es única. La estructura de roles, que incluye a estudiantes, docentes, líderes institucionales, personal administrativo y de servicios, entre otros, asume una división del trabajo encaminada a lograr la misión de la escuela, que es formar a los estudiantes y cumplir con el encargo estatal. Este rasgo distintivo diferencia a esta institución de otras y es principalmente el resultado de la misión que la sociedad le ha encomendado, la cual puede ser una meta idealizada.

La escuela es una estructura organizada jerárquicamente. Se rige por leyes que controlan cómo pasa el tiempo, el sistema de contenidos, su frecuencia y un sistema de evaluaciones, a veces invariable de las actividades que se deben realizar. Esta situación, limita la creatividad docente a la vez que sobrecarga la capacidad del educador, sobre el cual no podemos olvidar que como ser humano tiene un sistema de relaciones fuera de su centro de trabajo, el cual suele tornarse conflictivo y demandar ciertos esfuerzos extras en ocasiones.

1.5 Educación, aprendizaje y desarrollo

La relación entre el aprendizaje y el desarrollo es un tema ampliamente estudiado y en debate para muchos investigadores. La complejidad de procesos y sistemas que intervienen en la educación y la influencia que ejercen en ella, confunde en ocasiones la línea teórica a seguir para dilucidar esta realidad.

Podemos resumir, tres posiciones teóricas fundamentales para agrupar todas las teorías sobre cómo se relacionan el desarrollo y el aprendizaje en el ser humano. La primera fragmenta este proceso, se enfoca en la idea de que el aprendizaje y el desarrollo infantil son procesos separados. Este último se entiende como un producto enteramente externo cuyo desarrollo no se emprendió activamente. En lugar de ofrecer incentivos para cambiar la dirección del desarrollo, simplemente utiliza los éxitos del desarrollo (Vygotsky, 1979). Dentro de sus principales exponentes se destacan Piaget y Binet.

Esta concepción excluye la idea de que las funciones que se activan a través del aprendizaje puedan desarrollarse o madurar por la actividad de este. El desarrollo se perfila como indispensable para el aprendizaje, pero no como resultado de este. La siguiente postura teórica considera que el mero hecho de aprender constituye un desarrollo en sí mismo. Todo conocimiento incorporado y asimilado por el ser humano amplía las posibilidades para su campo de actuación, por tanto se puede decir que existe desarrollo a un nivel más complejo.

En esta postura, el aprendizaje implica una disposición intelectual que permite aplicar los principios generales aprendidos en la resolución de una tarea a una variedad de tareas diferentes, por lo que no puede reducirse a la formación de aptitudes. Aunque el aprendizaje y el desarrollo van de la mano en todos los sentidos, el desarrollo siempre es mucho más integral que el aprendizaje. La relación entre estos dos procesos se puede representar esquemáticamente mediante dos círculos concéntricos, el círculo más pequeño simboliza el aprendizaje y el más grande el proceso evolutivo que inspira (Vygotsky, 1979).

Los supuestos de las dos primeras posiciones teóricas sobre la relación temporal entre los procesos evolutivos y de aprendizaje, a pesar de las similitudes entre ellos, difieren significativamente. Los teóricos que suscriben el punto de vista primario sostienen que la maduración viene antes del aprendizaje, que la instrucción debe venir después del desarrollo mental y que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje. Los teóricos del segundo grupo, por otro lado, sostienen que ambos procesos ocurren al mismo tiempo,

aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos, como dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen.

El tercer punto de vista teórico sobre la conexión entre aprendizaje y desarrollo intenta equilibrar los extremos de las afirmaciones anteriores. Por un lado, está la maduración, que está directamente relacionada con el crecimiento del sistema nervioso; por el otro, está el aprendizaje, que también es un proceso evolutivo. Supone que los dos procesos se relacionen mutuamente y sean dependientes entre sí (Vygotsky, 1979).

Desde nuestra concepción el desarrollo se potencia, se incita, el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto nuevo, y más importante, de esta teoría es el extenso papel que esta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño (Vygotsky, 1979). El enfoque en este punto nos lleva a un problema pedagógico de larga data, a saber, la disciplina formal y el problema de la transferencia.

Los movimientos pedagógicos que han enfatizado la disciplina formal y han insistido en la enseñanza de la aritmética, la geometría, las civilizaciones antiguas y los “idiomas romances” han trabajado bajo la premisa de que, a pesar de que estos temas son irrelevantes para la vida moderna, son extremadamente importantes para el desarrollo mental del estudiante. La veracidad de esta afirmación ha sido cuestionada actualmente por una serie de estudios.

Los teóricos de la psicología y la educación están convencidos de que aprender una respuesta específica mejora cualquier habilidad en el mismo grado. La teoría que afirma que la mente es un conjunto de capacidades, orientó la forma de pensar y actuar de los educadores. Esta teoría establece que si el estudiante se concentra más en la gramática latina, podrá concentrarse mejor en cualquier tarea (Vygotsky, 1979).

No obstante, no descartamos la idea de que la enseñanza de esas materias aparentemente innecesarias, se haya realizado por continuidad o inercia. En alguna época fue muy necesario el estudio de los “idiomas romances” pues

mucha de la literatura existente en la época estaba escrita en esas lenguas. Con el transcurso del tiempo, incrementó el bagaje de literatura, sin embargo, los clásicos, los originales estaban escritos en ese idioma y de alguna manera se mantuvo la tendencia a impartir esas materias que hoy en día no se perciben como necesarias.

El aprendizaje es algo más que aprender a pensar; también se trata de aprender una variedad de habilidades de pensamiento específicas. El aprendizaje no afecta nuestra capacidad para concentrar la atención, más bien, fomenta una variedad de habilidades para hacerlo. Este punto de vista sostiene que una capacitación especial solo puede tener un impacto en un desarrollo completo si sus componentes, materiales y procedimientos son los mismos en todos los campos relevantes (Vygotsky, 1979).

1.6 Las diferencias individuales de los educandos y su influencia sobre la atención del educador hacia ellos

Las diferencias individuales de los educandos en la psicología educativa y los efectos en la enseñanza y el aprendizaje, ha sido eje en numerosas ocasiones durante la confluencia del conocimiento psicológico y práctica educativa. En el centro del debate se perfilan las posiciones adoptadas por cada enfoque con respecto a cuatro cuestiones principales: los objetivos e intenciones que rigen el estudio de las diferencias individuales, las presunciones fundamentales sobre la naturaleza de las diferencias individuales, la delimitación y conceptualización de las áreas o dimensiones del funcionamiento psicológico en las que están presentes las diferencias y las causas de esas diferencias individuales.

La variedad de motivos para identificar y estudiar las diferencias entre los educandos pueden ser de índole muy diversa. Sin embargo, la finalidad última es la misma, lograr que el proceso de aprendizaje sea efectivo para el educando y favorecer a su desarrollo psicológico. Las creencias fundamentales sobre la naturaleza de las diferencias individuales y su desarrollo, han identificado tres grandes posturas: la estática, la situacional y la interaccionista.

La concepción estática asume que las características únicas de las personas son innatas, así como relativamente estables y consistentes a lo largo del tiempo y los ambientes. El principio fundamental de esta concepción, que predominó en las primeras décadas del siglo XX y que, a pesar de no gozar ya de una aceptación generalizada, sigue teniendo un fuerte apoyo, es la predeterminación genética de las características individuales (Vaccaro, 2008).

Este enfoque para comprender las diferencias individuales contrasta con la concepción situacional o ambiental, que sostiene que los rasgos únicos de una persona dependen de su entorno en lugar de ser fijos o predeterminados genéticamente. Las diferencias de las personas ya no son exclusivas de ellas; más bien, son el resultado de los diversos contextos y circunstancias en los que han existido o están inmersos actualmente.

Como es bien sabido, la concepción ambientalista de las diferencias individuales se fundamenta en la psicología experimental clásica, que tiende a tratar la variabilidad individual como una variable dependiente, controlada o neutralizada en los diseños experimentales, así como en las teorías, enfoques psicológicos y propuestas educativas que se sitúan en el marco del paradigma conductista. Esta concepción alcanzó su apogeo histórico en la década de 1950, pero al igual que la concepción estática, sigue teniendo muchos seguidores en la actualidad (Vaccaro, 2008). La tercera concepción, conocida como interaccionista, se contrapone a las dos anteriores. Las características de los alumnos y las características del entorno educativo interactúan, por lo que ambas deben ser tenidas en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar, según esta concepción de las diferencias individuales.

En esta situación, el nivel de desarrollo intelectual, las capacidades cognitivas, los conocimientos especializados previos, los conocimientos estratégicos, los objetivos, los métodos de estudio y aprendizaje, por mencionar algunos, del educando no pueden atribuirse únicamente a sus características individuales en cuanto a la cantidad y calidad de los aprendizajes que ha realizado. Tampoco pueden atribuirse únicamente a las características de las actividades de enseñanza y aprendizaje que realizan o la acción educativa e instructiva del docente. Ni siquiera tiene mucho sentido, desde la concepción

interaccionista de las diferencias individuales, intentar determinar qué parte de la responsabilidad corresponde, en la explicación de los aprendizajes escolares, a las características individuales ya las características de la situación educativa.

Desde este punto de vista, se reconoce la importancia de los rasgos personales, algunos de los cuales sin duda tienen raíces genéticas, y los factores ambientales, si bien ninguno de ellos predetermina totalmente y con independencia del otro, los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje escolar (Vaccaro, 2008). No hay duda de que la comprensión interaccionista de las diferencias individuales predomina actualmente en la psicología educativa. Lo destacable de esta situación, sin embargo, es que la creciente aceptación de la concepción interaccionista de las diferencias individuales ha ido acompañada, de un cambio en los fines que rigen y dirigen el interés por su estudio.

De hecho, ya no se trata de analizar y pronosticar el desempeño de los estudiantes a partir de sus características personales, ni de elegirlos u orientarlos hacia uno u otro camino formativo a partir de ellas, como sería coherente en el marco de una concepción estática de las diferencias individuales. El foco está en identificar y ubicar las diferencias individuales relevantes para la enseñanza y el aprendizaje, es decir, las características de los estudiantes cuyos conocimientos se están evaluando (Vaccaro, 2008). El predominio de la postura actual es la tendencia a estudiar de manera simultánea e integrada, las características individuales que tradicionalmente se han estudiado por separado. Para estudiar las diferencias individuales de los estudiantes, se propone una taxonomía de constructos útiles y pertinentes divididos en tres categorías:

- La que corresponde al campo de lo cognitivo (contempla conocimiento declarativo y conocimiento procedimental), que a su vez incluyen constructos como aptitudes mentales generales y específicas, habilidades intelectuales, conocimientos específicos de dominio, estrategias, tácticas y creencias.

- La que corresponde a la esfera afectiva (incluye aptitudes mentales generales y específicas).
- La motivación y la volición (contempla mecanismos de control de la acción, la orientación al logro, la orientación propia y de los demás, la orientación profesional, los estilos personales y los intereses) (Vaccaro, 2008).

El principal argumento de la propuesta es que, en respuesta a situaciones concretas y particulares de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes desarrollan complejos de aptitudes, los cuales constituyen mezclas o compuestos de características individuales pertenecientes a dos o incluso a las tres categorías mencionadas. Esto sugiere que las características de los estudiantes en cada una de estas categorías no tienen un impacto directo, lineal y aislado en el aprendizaje.

Los tres tipos principales de características personales influyen en el aprendizaje de formas diferentes pero coordinadas. Mientras que las características cognitivas tienen un impacto decisivo en la calidad del aprendizaje, las dimensiones o características emocionales tienen un mayor impacto en la calidad del aprendizaje porque dependen del nivel de esfuerzo y persistencia de los aprendices para completar las tareas.

En este sentido, las dimensiones o características innatas influyen fundamentalmente en la dirección del esfuerzo y dominio del proceso de aprendizaje. La presencia de estos tres tipos de componentes en el conjunto de habilidades implementadas por los estudiantes en situaciones prácticas y específicas de enseñanza y aprendizaje contribuye en primer lugar a la participación activa de los educandos y, en consecuencia, a los resultados de aprendizaje (Vaccaro, 2008).

Estas ideas se resumen en una concepción interaccionista de las diferencias individuales y está impulsada más que por el objetivo de lograr un ajuste de la instrucción a las aptitudes de los estudiantes, en la idea de que las

características individuales de los estudiantes vinculadas al campo cognitivo no son en modo alguno las únicas que influyen en los procesos y resultados del aprendizaje. Ninguna característica individual por sí sola y aisladamente de las demás es determinante para el aprendizaje escolar: es más bien el conjunto articulado de características pertenecientes al grupo de estudiantes que se vinculan al campo cognitivo.

Capítulo II

Educación para la inclusividad, enfoque basado en teorías de la cognición

El aprendizaje inclusivo se establece en un marco educativo que promueve un enfoque proactivo en la atención a la diversidad. Un elemento fundamental en esta provisión es la adaptabilidad de los currículos y las metodologías de enseñanza, que deben ser lo suficientemente flexibles como para responder a las variaciones en las habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para lograr esto, es importante:

- *Valorar la diversidad:* Aceptar que cada estudiante es único y posee potencialidades distintas que pueden contribuir al enriquecimiento del aula.
- *Fomentar la participación activa:* Los estudiantes deben estar involucrados en su propio proceso de aprendizaje, orientados por maestros que fomenten la autoconfianza y la colaboración.
- *Desarrollar habilidades socioemocionales:* Integrar el aprendizaje de habilidades socioemocionales permitirá crear un ambiente solidario en el que cada estudiante pueda sentirse valorado y escuchado.

La educación inclusiva no solo es un derecho humano, sino que también trae consigo múltiples beneficios tanto para los estudiantes como para los educadores. Al adoptar prácticas inclusivas, se fomenta un clima de respeto y comprensión en el aula, donde cada estudiante tiene la oportunidad de aprender de sus compañeros. Esto puede llevar a una serie de ventajas, entre las que destacan:

- *Mejoramiento de la convivencia escolar:* La inclusión promueve la empatía y el respeto por las diferencias, preparando a los estudiantes para vivir en sociedades multiculturales.

- *Aumento del rendimiento académico:* Cuando los estudiantes se sienten apoyados y valorados, es más probable que se involucren activamente con el contenido del curso, lo que puede conducir a un mejor rendimiento académico.
- *Desarrollo de habilidades interpersonales:* Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y a comunicarse de manera efectiva, habilidades clave en el mundo laboral actual.

Implementar una educación inclusiva no está exento de retos. Estos pueden incluir barreras físicas y actitudinales, la falta de formación adecuada para los educadores y la carencia de recursos didácticos adaptados. Sin embargo, superarlos es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad (Vélez et al., 2020). El problema central radica en la necesidad de un cambio cultural dentro de las instituciones educativas. Este cambio debe contemplar la creación de políticas que respalden la inclusión y la inversión en recursos formativos para los educadores. La capacitación continua y el desarrollo profesional son esenciales para adquirir estrategias efectivas que respondan a la diversidad presente en las aulas.

Por ende, la educación inclusiva está íntimamente ligada a las teorías de la cognición, las cuales proveen una base sólida para entender cómo aprenden distintos tipos de estudiantes. Adoptar un enfoque inclusivo no solo es una práctica ética, sino que también promueve un aprendizaje de calidad que beneficia a toda la comunidad escolar. El camino hacia una educación inclusiva requiere compromiso y esfuerzo colectivo, pero los resultados son imponentes y transformadores.

2.1 Conceptos clave de inclusividad en la educación

La inclusividad en la educación se refiere a la práctica de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes socioeconómicos, cultura, o cualquier otra característica, tengan acceso a un aprendizaje equitativo y de calidad. Este concepto va más allá de simplemente integrar a los estudiantes con necesidades especiales en el aula; implica la

creación de un entorno escolar que celebre la diversidad y fomente la participación activa de todos los individuos.

Desde una perspectiva pedagógica, la inclusividad implica proporcionar las adaptaciones necesarias para que cada estudiante pueda participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Esto puede incluir ajustes en la metodología de enseñanza, recursos educativos, evaluación y en la organización del aula (Vélez et al., 2020). La inclusión se basa en la premisa de que cada estudiante tiene el derecho a recibir una educación que valore sus capacidades y reconozca sus diferencias. La inclusividad en la educación es vital por varias razones que impactan tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general:

- *Fomento de la igualdad de oportunidades:* Al ofrecer a todos los estudiantes la misma calidad de educación, se les brinda la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo. Esto es especialmente importante para aquellos que históricamente han sido marginados, ya que la inclusión ayuda a compensar las desventajas sociales y económicas.
- *Desarrollo social y emocional:* La educación inclusiva promueve un sentido de pertenencia y comunidad entre los estudiantes. Al interactuar y colaborar con compañeros de diversas habilidades y orígenes, los estudiantes desarrollan empatía, respeto y habilidades sociales. Esta interacción también contribuye a la reducción de conductas de bullying y la creación de un ambiente escolar más seguro.
- *Mejora del rendimiento académico:* Existen múltiples estudios que demuestran que un aula inclusiva beneficia no solo a los estudiantes con necesidades especiales, sino también a sus compañeros. El aprendizaje colaborativo genera un intercambio de ideas y conocimientos que enriquece la experiencia educativa de todos.
- *Preparación para la vida real:* El mundo laboral y social es inherentemente diverso. La educación inclusiva prepara a los estudiantes para interactuar y

trabajar en un entorno que acepta y valora las diferencias, lo cual es esencial para su éxito futuro.

- *Innovación en metodologías de enseñanza:* Para ser verdaderamente inclusivos, los educadores deben desarrollar y adoptar metodologías innovadoras que atiendan las diversas necesidades de aprendizaje en el aula. Esto impulsa la creatividad y la adaptabilidad en los enfoques pedagógicos, beneficiando a toda la comunidad escolar.
- *Compromiso familiar y comunitario:* La inclusividad también abarca el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la familia. Al involucrar a las familias en el proceso educativo y valorar sus aportes, se construyen comunidades más cohesivas.

Sin embargo, a pesar de sus muchas ventajas, la implementación de prácticas inclusivas está en deuda en el sistema educativo. La falta de formación en pedagogía inclusiva, recursos limitados y actitudes negativas hacia la diversidad pueden obstaculizar los esfuerzos hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo. Es esencial abordar estos problemas mediante la capacitación continua de educadores, la asignación adecuada de recursos y la promoción de una cultura escolar que valore la diversidad. La inclusividad en la educación no solo es un principio ético y moral, sino también una necesidad práctica en un mundo cada vez más diverso e interconectado. Promover la inclusión no solo transforma la vida de los estudiantes, sino que también fortalece a la sociedad en su conjunto, permitiendo que cada individuo contribuya al bienestar común (Ossa et al., 2014).

2.2 Teorías de la cognición aplicadas a la inclusividad

La educación inclusiva es un enfoque que busca atender y valorar la diversidad en el aula, promoviendo un aprendizaje equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes. Las teorías de la cognición ofrecen un marco valioso para entender cómo los estudiantes aprenden de manera diferente y cómo se puede diseñar un entorno educativo

que fomente la inclusividad. Entre las teorías más influyentes se encuentran la Teoría del Procesamiento de la Información, la Teoría Sociocultural y la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

La Teoría del Procesamiento de la Información se centra en cómo los individuos reciben, procesan, almacenan y recuperan información. Esta teoría establece que la mente humana funciona de manera similar a una computadora: recibe información a través de los sentidos, la procesa mediante patrones cognitivos y la almacena en la memoria para su uso futuro (Cabrera, 2003). En el contexto de la educación inclusiva, esta teoría sugiere que es fundamental adaptar la forma en que se presenta la información a diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo:

- *Diversificación de materiales:* Utilizar textos, videos, imágenes y recursos interactivos puede ayudar a captar la atención de estudiantes con diferentes formas de procesamiento cognitivo.
- *Estrategias de organización:* Técnicas como mapas mentales o gráficos pueden facilitar la comprensión de conceptos complejos y ayudar a los estudiantes a estructurar la información de manera que la haga más accesible.
- *Prácticas de retroalimentación:* Ofrecer retroalimentación constante ayuda a los estudiantes a revisar y ajustar su comprensión, promoviendo un aprendizaje más efectivo.

De este modo, al reconocer la diversidad en la forma en que los estudiantes procesan la información, se pueden implementar intervenciones educativas que fomenten la inclusividad.

2.2.1 La teoría sociocultural

La teoría sociocultural, promovida por Vygotsky, sostiene que el aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural. Este enfoque enfatiza la interacción entre los estudiantes y su entorno social, sugiriendo que el

conocimiento se construye a través de la comunicación y la colaboración. Las implicaciones de la Teoría Sociocultural para la educación inclusiva son profundas:

- *Aprendizaje colaborativo*: Fomentar la cooperación entre estudiantes de diferentes habilidades permite un enriquecimiento mutuo. Grupos de pares donde los estudiantes se apoyan entre sí pueden fortalecer tanto la comprensión conceptual como las habilidades sociales.
- *Contextualización del aprendizaje*: Relacionar los contenidos educativos con la cultura y la experiencia de los estudiantes promueve un sentido de pertenencia y relevancia, lo cual es crucial para el éxito en un entorno inclusivo.
- *Andamiaje*: Esta práctica implica el uso de apoyos temporales para ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de competencia. Los educadores pueden modelar comportamientos y estrategias, brindando un soporte que se retira gradualmente a medida que los estudiantes ganan independencia.

La teoría sociocultural, al resaltar la importancia de la interacción social, invita a los educadores a crear un entorno donde todos los estudiantes puedan participar activamente y contribuir al aprendizaje colectivo. Ahora bien, en cuanto a la inteligencia emocional desarrollada por Howard Gardner, la Teoría de las Inteligencias Múltiples propone que hay distintas formas de inteligencia que reflejan las capacidades únicas de cada individuo. Gardner identificó al menos ocho inteligencias, que incluyen la lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Lizano y Umaña, 2008). La aplicación de esta teoría en un enfoque inclusivo es notable:

- *Personalización del aprendizaje*: Al reconocer que cada estudiante puede sobresalir en diferentes áreas, los educadores pueden diseñar actividades que se alineen con las inteligencias predominantes de sus alumnos. Por ejemplo, un estudiante con inteligencia musical podría expresar su comprensión a través de una composición, mientras que uno con inteligencia espacial podría hacerlo mediante un modelo tridimensional.

- *Valoración de la diversidad:* Al reconocer y celebrar las múltiples formas de inteligencia, se fomenta un ambiente donde cada estudiante se siente valorado y motivado a participar. Esto puede ser especialmente importante para aquellos que puedan sentirse desanimados por métodos de evaluación tradicionales.
- *Evaluación integral:* Incorporar diversas metodologías de evaluación que reconozcan las distintas inteligencias permite valorar el aprendizaje de forma más holística, atendiendo no solo los resultados académicos, sino también el desarrollo de habilidades y talentos únicos.

Así, la teoría de las inteligencias múltiples proporciona un marco que permite a los educadores diseñar prácticas inclusivas que celebran la diversidad y atienden las necesidades individuales de aprendizaje, favoreciendo un ambiente enriquecedor y empoderado. En este sentido, la integración de estas teorías cognoscitivas en el diseño curricular y en las prácticas docentes es esencial para la creación de entornos educativos inclusivos que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

2.2.2 Estrategias educativas para un entorno inclusivo: Adaptaciones curriculares

La educación inclusiva busca atender a la diversidad de estudiantes en el aula, valorando sus diferencias y promoviendo su desarrollo integral. Para lograrlo, es fundamental implementar estrategias educativas que fomenten la participación activa de todos los alumnos. En este sentido, las adaptaciones curriculares y el uso de tecnología en el aula son dos pilares que facilitan el aprendizaje en entornos inclusivos. Las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en el currículo para atender las necesidades y potencialidades de cada estudiante. Estas adaptaciones pueden ser de contenido, de proceso, de producto y de ambiente. Implementar estas adaptaciones es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o dificultades, tengan acceso a la misma educación (Palacios, 2024).

1. *Adaptaciones de contenido:* Estas modificaciones se refieren a los temas y materiales utilizados en el aula. Por ejemplo, al estudiar un tema en particular, se pueden ofrecer diferentes niveles de complejidad en los textos, asegurando que cada estudiante pueda comprender la información según su nivel. Además, se pueden incluir recursos visuales, como videos o infografías, que faciliten la comprensión para aquellos con dificultad lectora.

2. *Adaptaciones de proceso:* Estas son técnicas o métodos de enseñanza que responden a las diferentes formas de aprender de cada estudiante. Esto puede incluir la utilización de juegos educativos, trabajos en grupo o actividades prácticas, lo que permite que los alumnos interactúen con el contenido de manera más dinámica. Asimismo, los docentes pueden ofrecer tiempos de respuesta variados, donde algunos estudiantes puedan trabajar a su propio ritmo.

3. *Adaptaciones de producto:* Estas adaptaciones se refieren a cómo los estudiantes demuestran lo que han aprendido. En lugar de una evaluación tradicional como un examen escrito, se puede facilitar la presentación de proyectos, exposiciones orales o productos multimedia. Esto permite que cada estudiante elija la forma que mejor se ajuste a sus habilidades y que al mismo tiempo les permita demostrar su aprendizaje.

4. *Adaptaciones de ambiente:* La creación de un ambiente de aprendizaje positivo es crucial. Esto puede incluir la disposición del aula, asegurando que todos los estudiantes se sientan cómodos y motivados. Implementar un diseño inclusivo puede incluir rincones de lectura, mesas en grupos pequeños o áreas tranquilas donde los estudiantes puedan concentrarse sin distracciones.

Implementar estas adaptaciones requiere una formación adecuada del profesorado, así como la colaboración de especialistas en educación inclusiva. La capacitación no solo habilita a los docentes para identificar las necesidades de sus alumnos, sino que también les brinda herramientas y estrategias concretas para llevar a cabo estas modificaciones de manera efectiva. La tecnología ha revolucionado la forma en que se enseña y se aprende, y su uso es un recurso valioso para promover la inclusión educativa. A través de herramientas

tecnológicas, se pueden personalizar las experiencias de aprendizaje y acceder a recursos que de otra manera serían difíciles de encontrar.

1. *Recursos digitales:* Plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones educativas permiten el acceso a materiales interactivos y atractivos. Estas herramientas pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y facilitar la comprensión de conceptos complejos, ya que ofrecen recursos visuales y auditivos.

2. *Software especializado:* Para estudiantes con discapacidades, existen programas diseñados específicamente para apoyar su aprendizaje. Por ejemplo, software de lectura para estudiantes con dificultades de lectura, o aplicaciones que permiten a los estudiantes con discapacidades motoras expresar sus ideas a través de dispositivos de comunicación alternativos.

3. *Aula invertida:* Este modelo pedagógico permite que los estudiantes accedan al contenido en casa a través de videos y otros materiales digitales. En clase, los docentes pueden enfocarse en actividades prácticas, discusiones y trabajo colaborativo, lo que fomenta un aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades de cada estudiante.

4. *Comunicación y colaboración:* Herramientas como foros en línea, plataformas de mensajería y videoconferencias facilitan la comunicación entre estudiantes y profesores, permitiendo un entorno inclusivo donde todos los alumnos pueden participar, independientemente de sus habilidades. Estas herramientas son particularmente útiles para estudiantes que puedan tener dificultades para comunicarse en un entorno social tradicional.

El uso de tecnología en el aula no solo motiva a los estudiantes, sino que también proporciona un espacio donde pueden interactuar entre sí y construir conocimiento de manera conjunta, enriqueciendo su aprendizaje. Asimismo, es fundamental que tanto docentes como alumnos reciban la formación adecuada para utilizar estas herramientas de manera efectiva, garantizando así que todos los estudiantes se beneficien de un entorno inclusivo y accesible (Vargas, 2020).

2.3 Soluciones en la implementación de la inclusividad

La implementación de la educación inclusiva enfrenta una serie de paradigmas que pueden obstaculizar su efectividad y sostenibilidad. Sin embargo, es fundamental abordar estos obstáculos con estrategias adecuadas que promuevan un entorno educativo accesible y equitativo para todos los estudiantes, entonces los paradigmas a romper son:

1. *Actitudes y prejuicios:* La mayor causalidad en la educación inclusiva es la resistencia de algunos educadores y miembros de la comunidad escolar. Los prejuicios y estereotipos pueden influir negativamente en la forma en que se perciben a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales. A menudo, esta resistencia se basa en el miedo a lo desconocido o en la falta de formación.
2. *Falta de capacitación de los docentes:* Muchos educadores no reciben la formación adecuada para manejar un aula inclusiva. Sin el conocimiento y las herramientas necesarias, es difícil que los maestros se sientan preparados para atender la diversidad de necesidades en su clase y adaptar su enseñanza en consecuencia.
3. *Recursos limitados:* La escasez de recursos, tanto humanos como materiales, puede ser un gran obstáculo. Las escuelas a menudo carecen de personal especializado, así como de tecnología adaptativa y otros recursos que pueden facilitar un aprendizaje inclusivo.
4. *Currículo inflexible:* Los planes de estudio convencionales a menudo no están diseñados para incluir a todos los estudiantes. Un currículo rígido puede limitar las posibilidades de aprendizaje para aquellos que requieren enfoques personalizados o adaptaciones.
5. *Falta de apoyo de la administración:* La implementación de políticas inclusivas requiere un compromiso fuerte por parte de la administración escolar.

Sin el respaldo necesario, puede ser difícil implementar cambios significativos y duraderos.

Por lo que superar los obstáculos en la implementación de la educación inclusiva no es tarea fácil, pero es esencial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Al adoptar un enfoque proactivo que aborde tanto las actitudes como la formación, los recursos, el currículo y el apoyo administrativo, se puede construir un entorno educativo inclusivo que fomente el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. La diversidad en el aula no solo enriquece el aprendizaje individual, sino que también prepara a los estudiantes para ser ciudadanos inclusivos y empáticos en un mundo diverso.

La educación inclusiva es un principio fundamental para garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, tengan acceso a una educación de calidad que responda a sus necesidades particulares. A través de este enfoque, no solo se busca promover la aceptación de la diversidad en el aula, sino también fortalecer el desarrollo integral de cada alumno, independientemente de sus habilidades o contextos sociales (Vélez et al., 2020). La implementación de un enfoque inclusivo en la educación requiere una profunda transformación de los sistemas educativos actuales, donde la diversidad no se considere un obstáculo, sino una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esta transformación, es esencial fundamentar la práctica educativa en teorías de la cognición que permitan entender mejor cómo los estudiantes aprenden y cómo se puede adaptar la enseñanza a sus diferentes estilos y ritmos.

2.3.1 Relevancia de las teorías de la cognición

Las teorías de la cognición proporcionan un marco teórico que ayuda a los educadores a interpretar las diversas formas en que los alumnos procesan la información. Por ejemplo, la teoría del procesamiento de la información nos enseña que cada estudiante tiene una forma única de recibir, almacenar y recuperar información. Esto implica que un solo enfoque pedagógico puede no ser suficiente para atender las variadas necesidades de los estudiantes en aulas

inclusivas. La personalización de las estrategias de enseñanza es fundamental, basándose en la comprensión cognitiva de cada alumno.

Asimismo, la teoría sociocultural, que subraya la importancia de la interacción social en el aprendizaje, destaca que el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje juega un papel crucial. El aprendizaje ocurre en un entorno social e influenciado por las relaciones entre los estudiantes y sus educadores. Las aulas inclusivas deben fomentar un sentido de comunidad donde cada alumno pueda sentirse valorado y respetado. Así, el desarrollo de un clima de aula positivo es vital para el éxito de la educación inclusiva.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner también ofrece una perspectiva enriquecedora. Esta teoría sugiere que los estudiantes pueden tener diversas formas de inteligencia (lingüística, lógica-matemática, musical, corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista) y, por lo tanto, requieren diferentes tipos de aprendizaje y evaluación (Suárez et al., 2010). Reconocer y desarrollar estas inteligencias en todos los estudiantes enriquece el proceso educativo y permite a todos participar activamente, contribuyendo con sus fortalezas. La creación de un entorno educativo inclusivo no solo es un desafío teórico, sino también práctico. Se deben implementar estrategias específicas que faciliten la inclusión. Estas pueden incluir:

- *Adaptaciones curriculares:* Modificaciones en los materiales, la metodología y las evaluaciones que se ajusten a las necesidades de cada alumno. Esto puede ir desde la simplificación de textos hasta la inclusión de tecnologías que favorezcan el aprendizaje visual o auditivo.
- *Uso de tecnología:* Herramientas tecnológicas que faciliten el aprendizaje, como aplicaciones educativas, plataformas de aprendizaje en línea y recursos multimedia. Estas herramientas no solo hacen más accesible la información, sino que también permiten que el aprendizaje sea más interactivo y motivador.
- *Formación continua del profesorado:* Capacitar a los docentes en estrategias inclusivas y en el uso de teorías cognitivas es clave. Solo a través de una formación

adecuada los educadores podrán adaptarse a la diversidad del alumnado y aplicar metodologías que fomenten la participación y el aprendizaje de todos.

- *Colaboración entre profesionales:* La inclusión exitosa también implica la colaboración entre educadores, psicólogos, terapeutas y familias. El trabajo en equipo permite una mejor comprensión de las necesidades de cada estudiante y facilita la implementación de estrategias efectivas.

La implantación de la educación inclusiva no está exenta de errores en su adecuación a las normas, pero también presenta enormes oportunidades para transformar la enseñanza y el aprendizaje. La visión de una educación en la que cada estudiante sea respetado y pueda desarrollar todo su potencial es un objetivo fundamental de la sociedad contemporánea (Clavijo y Bautista, 2020). A largo plazo, apostar por la inclusividad en la educación contribuye a construir sociedades más justas y democráticas, donde la diversidad es valorada y todos los individuos tienen la oportunidad de contribuir de manera significativa. El compromiso de todos los actores involucrados será esencial para avanzar hacia un futuro educativo inclusivo, donde la enseñanza sea realmente un espacio de aprendizaje para todos.

Capítulo III

El aprendizaje y los procesos psicológicos desde Bruner

Los trabajos de investigación de Jerome Bruner que exploran las concepciones cambiantes de la mente humana en la década de 1990, están influenciados por las perspectivas computacional y cultural. Profundizan en la naturaleza de la mente (primera perspectiva), su relación con el procesamiento de la información y las influencias culturales, y las implicaciones para la educación y la comunicación.

Para Bruner (2001), es incierto si una computadora, incluso la más interactiva, puede reemplazar completamente el papel del docente, cuestión que esta muy en boga en la actualidad por los avances significativos en la llamada Inteligencia Artificial, Si bien las computadoras pueden aliviar algunas tareas rutinarias que dificultan la instrucción, la pregunta hecha por Bruner, es si la visión computacional de la mente proporciona una comprensión integral que pueda guiar los esfuerzos educativos.

La cuestión es compleja, ya que la funcionalidad de la mente depende de las herramientas de las que dispone. De manera similar a cómo la funcionalidad de una mano depende de las herramientas que sostiene, la mente de un historiador funciona de manera diferente a la de un narrador. Considera Bruner (2001), que la existencia de mecanismos computacionales y una teoría de la computación puede influir en nuestra comprensión de cómo funciona la mente, del mismo modo que la invención del libro transformó nuestra perspectiva.

La segunda perspectiva sobre la naturaleza de la mente, denominada culturalismo, reconoce que la mente no puede existir sin cultura (Bruner, 2001). La evolución de la mente humana está entrelazada con el desarrollo de una representación simbólica de la realidad compartida por una comunidad cultural. Este modo simbólico no sólo se comparte sino que también se preserva y transmite de generación en generación, manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.

Así, la cultura también moldea las mentes de los individuos, ya que su expresión individual contribuye a la creación de significado y a la asignación de significados en diferentes contextos. Puesto que el significado tiene sus raíces en la cultura y su naturaleza situada asegura su negociabilidad y comunicabilidad. La atención no se centra en la existencia de significados privados, sino en cómo los significados facilitan el intercambio cultural.

3.1 Perspectivas de Jerome Bruner

Las dos perspectivas anteriores propuestas por Bruner (2001) han llevado a ideas diferentes sobre la naturaleza de la mente y cómo debe nutrirse. La perspectiva computacional se centra en el procesamiento de la información y cómo se organiza, almacena y recupera mediante un mecanismo computacional. Trata la información como preexistente y regulada por reglas, que pueden ser tanto beneficiosas como limitantes. La naturaleza confusa y ambigua del conocimiento a menudo contradice esta perspectiva.

De acuerdo con Bruner (2001), cuando se trata de la búsqueda de significado, puede parecer que los individuos operan de forma independiente, pero en realidad nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos que existen dentro de la cultura. Estos sistemas culturales proporcionan las herramientas necesarias para organizar y comprender nuestro entorno de maneras que puedan comunicarse de manera efectiva. El aspecto notable de la evolución humana es que nuestras mentes se han desarrollado de una manera que nos permite aprovechar el poder de la cultura y sus herramientas. Sin estas herramientas, ya sean simbólicas o tangibles, los humanos no son simplemente "simios desnudos", sino que se vuelven huecos y desprovistos de sustancia.

La cultura, al ser un producto de la creación humana, también tiene el poder de moldear y habilitar las capacidades únicas de la mente humana. Desde este punto de vista, los procesos de aprendizaje y pensamiento siempre están influenciados por el entorno cultural en el que ocurren y dependen de la utilización de herramientas y materiales culturales. Además, las diferencias observadas en los rasgos cognitivos y comportamientos de los individuos pueden atribuirse a las diversas experiencias y recursos proporcionados por

diversos contextos culturales, aunque cabe señalar que los factores culturales no son los únicos que contribuyen a tales variaciones en el funcionamiento mental.

El culturalismo, al igual que el computacionalismo, tiene como objetivo incorporar conocimientos de diversas disciplinas como la psicología, la antropología, la lingüística y otras ciencias humanas para desarrollar una nueva comprensión de la mente. Si bien, sus motivaciones para hacerlo son muy diferentes (Packer, 2019). Es digno de elogio que el computacionalismo esté interesado en explorar todas las formas posibles en que se organiza y utiliza la información, independientemente de la forma específica que adopte o de si la realizan humanos o máquinas. Ignora los límites disciplinarios y reconoce el potencial del procesamiento de información tanto en el ámbito humano como en el no humano. Por otro lado, el culturalismo se ocupa únicamente de examinar cómo los seres humanos dentro de las comunidades culturales generan y modifican significados.

La concepción de la mente como un poder de asociación y formación de hábitos tiende a favorecer un enfoque pedagógico centrado en el "injerto", mientras que ver la mente como la capacidad de reflexión y discurso sobre verdades necesarias se inclina hacia un enfoque de diálogo socrático. Estos enfoques pedagógicos están estrechamente ligados a nuestra visión de la sociedad y el ciudadano ideales. Aunque, tal como lo enfatiza Bruner (2001), ni el computacionalismo ni el culturalismo se limitan a modelos específicos de la mente y, por lo tanto, no están vinculados a pedagogías específicas; sus diferencias están en otra parte.

El objetivo del computacionalismo es desarrollar una representación formal de cualquier sistema funcional responsable de la transmisión de información bien formada, con el objetivo de producir resultados predecibles y sistemáticos. La mente humana es uno de esos sistemas. Sin embargo, el computacionalismo profundo no propone que la mente sea un tipo único de "computadora" que requiera una programación específica para operar de manera sistemática o eficiente. En cambio, afirma que todos los sistemas de procesamiento de información deben cumplir con "reglas" o procedimientos específicos que rigen cómo se procesan los insumos.

Ya sea un sistema nervioso o el aparato genético que sigue las instrucciones del ADN para reproducir generaciones futuras, todos caen bajo el paraguas de la Inteligencia Artificial (IA). Las "mentes reales" pueden describirse utilizando la misma generalización de la IA, siempre que se rijan por reglas que gestionen el flujo de información codificada (Cardona et al., 2022). Sin embargo, es importante señalar que las reglas universales que gobiernan los sistemas de información no abarcan los procesos confusos, ambiguos y sensibles al contexto involucrados en la creación de significado.

Esta forma de actividad implica la construcción de sistemas de categorías altamente subjetivos y metafóricos junto con el uso de categorías específicas para producir resultados comprensibles. Algunos computacionalistas, convencidos de que la creación de significado puede reducirse a especificaciones de la IA, se esfuerzan constantemente por demostrar que pueden cerrar la brecha y capturar las complejidades de la creación de significado. Se refieren en broma a sus ambiciosas propuestas como "TDT" o "teorías del todo". Sin embargo, a pesar de sus persistentes esfuerzos, muchos creen que nunca tendrán éxito en esta empresa. No obstante, sus esfuerzos arrojan luz sobre el marcado contraste entre la creación de significado y el procesamiento de información.

Para los autores es crucial disipar la noción de que existe una contradicción inherente entre culturalismo y computacionalismo. Al respecto afirma, que esta contradicción percibida surge de un malentendido que lleva a una dramatización exagerada e innecesaria. Si bien es cierto que estos enfoques difieren mucho y sus implicaciones ideológicas pueden ser abrumadoras si no se distinguen adecuadamente, es importante señalar que el modelo de la mente humana adoptado en cada enfoque juega un papel importante en la configuración de las prácticas educativas.

Así, el desafío que enfrentan los computacionalistas surge de las limitaciones de las reglas y operaciones involucradas en la computación. Estas reglas deben ser predeterminadas, inequívocas y lógicamente consistentes, y cuando se combinan, también deben mantener una estructura consistente y organizada, incluso cuando incorporan retroalimentación de resultados anteriores. Si bien las reglas computacionales específicas pueden variar, no

pueden dar cuenta de circunstancias impredecibles. Por lo tanto, en un contexto de inteligencia artificial, un personaje como Hamlet no puede provocar a Polonio con un chiste que tenga múltiples interpretaciones, como comparar una nube con un camello y una comadreja, ya que el sistema computacional no puede manejar escenarios tan ambiguos.

La mención de la muerte del padre de Hamlet puede hacer que la gente se sienta culpable y puede dar lugar a algunos chismes. La claridad y la naturaleza predeterminada de estas categorías son las que limitan el computacionalismo a la hora de establecer un modelo de la mente. Sin embargo, una vez que reconocemos esta limitación, el supuesto conflicto entre culturalismo y computacionalismo desaparece.

En este sentido, Bruner (1960) establece que el proceso de creación de significado de los culturalistas, a diferencia del procesamiento de información de los computacionalistas, es inherentemente interpretativo, ambiguo, dependiente del contexto y, a menudo, ocurre después del hecho. Sus métodos, que pueden parecer imperfectos, se parecen más a principios generales que a reglas estrictas. Sin embargo, no carecen de principios rectores y son objeto de hermenéutica, un esfuerzo intelectual que sigue siendo disciplinado a pesar de su incapacidad para producir resultados claros a través de medios computacionales.

La interpretación del texto sirve como caso ejemplar para la hermenéutica, debido a que el significado de una parte se basa en una hipótesis sobre el significado del todo, que, a su vez, se basa en juicios sobre los significados de sus componentes individuales (Bruner, 1997). Además, no está claro si el infame "círculo hermenéutico" merece las críticas que recibe de quienes priorizan la claridad y la certeza, ya que están en el centro del proceso de creación de significado. La creación de significado hermenéutica y el procesamiento de información bien estructurado son fundamentalmente incompatibles.

El sistema computacional debe codificarse de manera precisa y sin ambigüedad alguna, pero ¿qué sucede cuando es necesario codificar una entrada en función de su contexto, de forma similar a como los humanos crean significado? Para ilustrar esto, consideremos la palabra "nube" como entrada.

¿Debería entenderse en su sentido meteorológico, en su sentido de condición mental o de alguna otra manera? Para abordar esto, el mecanismo computacional puede tener un léxico que proporcione significados alternativos de la palabra "nube", similar a un diccionario.

Pero para determinar el sentido apropiado en un contexto específico, el mecanismo computacional también necesitaría codificar e interpretar todos los contextos posibles en los que podría aparecer la palabra "nube". Esto requeriría que la computadora tuviera una lista de búsqueda de todos los contextos posibles, conocida como "contextual". Sin embargo, si bien existe un número finito de palabras, existe un número infinito de contextos en los que se podrían utilizar palabras específicas. Probablemente sería increíblemente desafiante incluso para el mejor "contextualista" codificar el contexto del enigma de Hamlet sobre "esa nube".

Por lo tanto, no está claro si alguna vez podrá resolverse la incompatibilidad entre la creación de significado del culturalismo y el procesamiento de información del computacionalismo. A pesar de esto, ambos enfoques comparten un nivel de familiaridad que no se puede ignorar. Una vez establecidos los significados, se pueden formalizar en un sistema bien estructurado de categorías que se puede analizar mediante reglas computacionales.

3.2 Contexto cognitivo de Jerome Bruner

Es claro para Bruner (1997), el hecho de hacerlo eliminaría la dependencia matizada del contexto y el uso de metáforas. Las nubes tendrían que someterse a rigurosas pruebas de funcionalidad para poder ser incluidas en el proceso. Sin embargo, en ciencia, la "formalización" implica precisamente estas maniobras: tratar una combinación de significados formalizados y operacionalizados como si encajaran perfectamente en la computación. Con el tiempo, empezamos a creer que los términos científicos en realidad fueron concebidos y desarrollados de esta manera: desprovistos de contexto, precisos y totalmente buscables.

Por el contrario, hay un cambio igualmente sorprendente en la dirección opuesta, donde a menudo nos vemos obligados a interpretar el resultado de un cálculo para obtener alguna comprensión de él; para captar su significado. Esta búsqueda de significado en los resultados finales se ha practicado durante mucho tiempo en procedimientos estadísticos como el análisis factorial, donde las asociaciones descubiertas entre diferentes variables, logradas mediante manipulación estadística, deben interpretarse hermenéuticamente para que tengan un sentido coherente. El mismo desafío surge cuando los investigadores emplean la opción computacional del procesamiento paralelo para descubrir asociaciones entre una serie de entradas codificadas. Asimismo, el resultado final de ese procesamiento paralelo debe interpretarse para que se considere significativo. En consecuencia, desde el punto de vista de Bruner (1960), la relación entre las explicaciones ofrecidas por los computacionalistas y las interpretaciones buscadas por los culturalistas siempre ha sido desconcertante para los estudiosos de la epistemología, ya que parece caracterizarse por una interdependencia simbiótica.

Es así, como Bruner (1997) destaca, que para que una teoría de la mente sea de interés educativo, debe proporcionar información o implicaciones sobre cómo se puede mejorar o cambiar de manera significativa su funcionamiento. Por lo que las teorías que pretenden explicar todo lo relacionado con la mente de una vez no son interesantes desde el punto de vista educativo. En cambio, las teorías de la mente incluyen especificaciones sobre los "recursos" que la mente requiere para funcionar eficientemente. Esto incluye no sólo "herramientas" mentales sino también las situaciones o condiciones necesarias para un funcionamiento eficaz, como una retroalimentación adecuada y ausencia de estrés o uniformidad excesiva.

Para Bruner (1960), sin estas especificaciones, una teoría de la mente tiene una aplicabilidad limitada a la educación y carece de comprensión de cómo el mundo externo influye en la mente. Por lo tanto, sólo cuando una teoría se vuelve más "de afuera hacia adentro" y considera el tipo de mundo necesario para que la mente sea utilizada efectivamente, se vuelve verdaderamente interesante y relevante para la educación. Esto incluye examinar los sistemas de símbolos y los factores culturales que contribuyen al funcionamiento de la mente.

El enfoque computacionalista de la educación está estrechamente ligado a la restricción de la computabilidad, lo que significa que cualquier asistencia proporcionada a la mente debe ser compatible con los mecanismos computacionales. Así, al examinar cómo el computacionalismo ha abordado las cuestiones educativas, parece haber tres estilos distintos:

- El primero implica reiterar las teorías clásicas de enseñanza o aprendizaje de manera computable. Si bien esto puede aportar cierta claridad al abordar ambigüedades, no aumenta significativamente el poder de estas teorías. La explicación del pasado, incluidas las artes y las ciencias, es abordada de manera diferente por el computacionalismo y el culturalismo en el campo de la educación. El computacionalismo adopta un enfoque "de adentro hacia afuera", donde incorpora elementos del mundo externo en la mente a través de la memoria y se basa en rutinas de consulta. Por otro lado, el culturalismo es más "de afuera hacia adentro" y si bien puede incluir especificaciones sobre operaciones mentales, no son tan estrictas como el requisito formal de computabilidad. Sin embargo, el computacionalismo es capaz de lograr algo más que simplemente repetir las teorías existentes.

- Su segunda perspectiva implica un nuevo enfoque que tiene en cuenta los avances en el campo de la ciencia computacional. Esta nueva perspectiva reconoce el potencial del computacionalismo para ofrecer soluciones innovadoras y mejoras en la educación. Para superar esta limitación, el computacionalismo aboga por un "discernimiento adicional" al reformular las teorías. Por ejemplo, la teoría de la asociación ha sufrido múltiples traducciones desde Aristóteles a Clark Hull, pasando por Locke y Pavlov, sin mucha información adicional. Por lo tanto, existe una impaciencia justificable ante las nuevas defensas de versiones veladas de los mismos conceptos, como se ve a menudo en los llamados "modelos de aprendizaje" del PD P14.

- Una explicación detallada o un conjunto de pautas que describen el proceso de resolución de un problema específico o dominio de un área específica de conocimiento. Luego pretende replantear estas observaciones en términos computacionales, considerando el orden en que se busca la información, los puntos de confusión y las hipótesis que se consideran. Esta perspectiva busca

comprender los mecanismos computacionales en juego, como la "mente" del individuo. A partir de aquí, la intención es desarrollar un plan para ayudar a alguien en este proceso de aprendizaje, manteniéndose dentro de los límites de la computabilidad. El libro de John Bruer es un buen ejemplo de las ideas obtenidas desde esta perspectiva. Sin embargo, hay otro enfoque fascinante que a veces adoptan los computacionales.

El trabajo de Annette Karmiloff-Smith, cuando se combina con conceptos computacionales abstractos, proporciona un ejemplo de esto. Todo programa informático complejo que se adapta supone redefinir operaciones anteriores para reducir la complejidad y mejorar su adecuación a un criterio concreto. Esto es lo que significa ser "adaptativo": reducir la complejidad para lograr una mayor adecuación. Karmiloff-Smith destaca que, al resolver problemas prácticos como la adquisición de un idioma, tendemos a confiar en procedimientos locales exitosos e intentamos generalizarlos y simplificarlos. Por ejemplo, podríamos decir: "He usado la terminación 'ido' para formar un participio; ¿qué pasaría si aplicara la misma regla a todos los verbos?" Cuando la nueva regla no logra producir el resultado deseado, revisamos y refinamos nuestra comprensión (Bruner, 1997).

Una vez que el alumno ha observado y comprendido el participio de la palabra "retorno", puede crear reglas adicionales. A medida que continúan este proceso, desarrollan gradualmente una regla que es adecuada para conjugar participios, quedando sólo un pequeño número de casos inusuales por abordar de forma rotativa. Cabe señalar que a lo largo de cada paso de este proceso, al que Karmiloff-Smith se refiere como "redescripción", el alumno establece su objetivo y considera no sólo en qué está pensando, sino también cómo está pensando. Esta capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento se conoce como metacognición, y es un tema de gran interés tanto entre psicólogos como entre informáticos.

Al respecto Bruner (2006) establece, que la regla de redescripción no es sólo una característica de todos los sistemas informáticos "adaptativos" complejos, sino que también tiene un interés significativo como fenómeno psicológico. Representa una intersección fascinante entre varios campos de

estudio y, si esta intersección resulta fructífera, podría convertirse en una frontera nueva y apasionante. Esta nueva frontera también puede tener una estrecha relación con la práctica educativa, lo que resalta aún más su importancia. Como hemos descrito al examinar los postulados de Bruner, la perspectiva computacionalista de la educación puede verse de tres formas diferentes:

- La primera forma implica transformar las teorías existentes sobre el aprendizaje o la enseñanza en formas computables, con el objetivo de ganar poder explicativo adicional.
- La segunda forma implica analizar protocolos exhaustivos y aplicar la teoría computacional para comprender mejor los procesos computacionales involucrados.
- Finalmente, la tercera forma implica encontrar formas de apoyar y mejorar este proceso.

Actualmente, los estudios en curso están explorando el proceso de cómo las personas pasan de ser principiantes o novatos a convertirse en expertos en un campo en particular. Asimismo, existe una conexión interesante entre un concepto computacional llamado "redescripción" y un concepto de teoría cognitiva conocido como "metacognición". Para Bruner (2006), estas dos ideas parecen alinearse y complementarse.

Por otro lado, el culturalismo tiene una perspectiva diferente de la educación. Considera la educación como una parte integral de un contexto cultural más amplio y no como una entidad aislada. Los culturalistas buscan comprender el papel y el propósito de la educación dentro de una cultura y cómo influye en las vidas de los individuos dentro de esa cultura. También cuestionan por qué la educación está posicionada como está dentro de una cultura y cómo esta ubicación refleja dinámicas de poder, estatus social y otras ventajas.

Los objetivos del culturalismo son dos. En una escala más amplia, considera la cultura como un sistema complejo que abarca valores, derechos,

intercambios, obligaciones, oportunidades y dinámicas de poder. En un nivel más individual, el culturalismo profundiza en cómo los individuos dentro de un sistema cultural navegan e interpretan sus realidades y asignan significados a sus experiencias. El culturalismo también examina los recursos disponibles para que los individuos naveguen en diversas situaciones y cuántos de estos recursos se proporcionan a través de la educación formal.

Además, explora los factores externos e internos que dan forma al proceso educativo. Así, los factores externos se refieren a la organización de las escuelas, las aulas y la contratación de profesores, mientras que los factores internos incluyen la distribución natural o impuesta de habilidades innatas, que pueden verse influenciadas por la accesibilidad de sistemas simbólicos y factores genéticos.

Adaptarse al sistema conlleva sacrificios personales y resultados esperados. Si bien el culturalismo no adopta una postura específica sobre las limitaciones psicológicas y biológicas que influyen en el funcionamiento humano y la creación de significado, generalmente asume estas limitaciones y examina cómo la cultura y su sistema educativo interactúan con ellas. Y aunque difiere del computacionalismo, el culturalismo todavía incorpora sus intuiciones, excepto en un aspecto. No puede pasar por alto los procesos implicados en la creación humana de significado, incluso si no pueden calcularse. Como resultado, el culturalismo reconoce e incluye la subjetividad y su papel en la cultura.

3.3 Perspectiva intercultural de Jerome Bruner

Está particularmente interesado en la intersubjetividad, que explora cómo los individuos entienden y perciben los pensamientos de los demás. En este sentido, el culturalismo puede categorizarse como una "ciencia subjetiva". Por lo tanto, a menudo Bruner (2006) se referirá a ella como la perspectiva "psicológica cultural" o simplemente como "psicología cultural". Aunque la psicología cultural enfatiza el aspecto subjetivo de su enfoque y discute con frecuencia la "construcción de la realidad", no descuida la existencia de una "realidad" ontológica. Sostiene, basándose en fundamentos epistemológicos, que las

propiedades de la mente y los sistemas de símbolos en los que se basa son los medios a través de los cuales se puede conocer la realidad "externa" u "objetiva".

Se suele argumentar que la "psicología cognitiva", incluida su variante cultural, descuida o ignora la importancia de las emociones en la configuración de la mente humana. Sin embargo, creo que esta percepción no es necesariamente exacta, ni personalmente comparto este punto de vista. La cuestión de si el interés por la cognición debería excluir los sentimientos y las emociones es compleja. Es ampliamente reconocido que las emociones y los sentimientos desempeñan un papel importante en nuestra comprensión del mundo y los significados que asignamos a nuestras experiencias.

Algunos estudiosos, como Zajonc, sostienen que las emociones son respuestas inmediatas y directas al mundo que nos rodea, con efectos posteriores en nuestros procesos cognitivos. Por otro lado, Lazarus sugiere que las emociones están influenciadas por evaluaciones cognitivas previas. Independientemente de la perspectiva específica que se adopte, está claro que las emociones no pueden ignorarse ni ignorarse en el estudio de la cognición (Bruner, 1977).

Bruner (2006) llega a la conclusión, de que el interés por la cognición no puede permitirse el lujo de pasar por alto la importancia de las emociones y los sentimientos. Ya sea que las emociones sean vistas como respuestas inmediatas o influenciadas por evaluaciones cognitivas previas, es innegable que moldean nuestra comprensión del mundo y están profundamente entrelazadas con nuestra construcción de la realidad. Además, las emociones tienen un profundo impacto en las instituciones educativas, destacando su importancia en la formación del sentido de identidad de los individuos.

Por tanto, cualquier estudio exhaustivo de la cognición debe reconocer y considerar el papel de las emociones en este proceso. Además, el impacto de las emociones y los sentimientos se extiende más allá de las experiencias individuales y tiene implicaciones para instituciones sociales más amplias, como la educación. Al considerar el papel de las escuelas en la configuración del sentido de identidad de los individuos, resulta evidente que las emociones son una parte integral del proceso educativo. Las escuelas no sólo proporcionan

conocimiento académico sino que también contribuyen al desarrollo emocional y social de los estudiantes. Las emociones están entrelazadas con la formación de la identidad y desempeñan un papel crucial en la configuración de cómo los individuos se perciben a sí mismos e interactúan con los demás.

Entonces, se nos presenta una serie de postulados que forman la base de una perspectiva psicocultural de la educación. Para comprender plenamente esta perspectiva, es importante considerar tanto la naturaleza de la mente como la naturaleza de la cultura, ya que la educación existe en la intersección de estos dos ámbitos. Bruner (1997) examina constantemente la interacción entre las mentes individuales y las formas en que la cultura facilita o dificulta su desarrollo. Esto inevitablemente nos llevará a evaluar continuamente qué tan bien se alinean los valores de una cultura particular con lo que se considera importante o beneficioso en la vida, y cómo los individuos navegan y se adaptan a estas expectativas. De particular interés serán los recursos que proporciona una cultura para apoyar a los individuos en este proceso de adaptación. Todas estas complejidades están profundamente conectadas con el funcionamiento de una cultura o sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, la organización del sistema educativo es crucial ya que refleja los valores y creencias de una sociedad, en lugar de ser simplemente un medio para preparar a los individuos para su futuro. Por lo tanto, considera fundamentales los siguientes principios y sus implicaciones para la educación:

En términos de creación de significado, es importante considerar que el significado de cualquier hecho, proposición o encuentro no es absoluto, sino relativo a la perspectiva o marco de referencia en el que se construye. Por ejemplo, un tratado que autoriza la construcción del Canal de Panamá puede verse como una manifestación del imperialismo norteamericano, un avance significativo en el transporte interoceánico y un testimonio de la determinación de la humanidad de manipular la naturaleza para su propia conveniencia, independientemente de los costos involucrados.

Para Bruner (1997), comprender verdaderamente el significado de algo, es crucial ser consciente de los diversos significados alternativos que se pueden

atribuir al tema bajo escrutinio, incluso si uno no necesariamente está de acuerdo con ellos. Es posible comprender algo de una manera sin impedir nuestra capacidad de comprenderlo de otras maneras. La corrección o incorrección de una interpretación particular depende de la perspectiva específica desde la que se estudia, pero también está influenciada por reglas de evidencia, consistencia y coherencia. No todas las interpretaciones son igualmente válidas, ya que existen criterios inherentes de corrección que deben considerarse. La mera existencia de interpretaciones alternativas no les otorga automáticamente la misma credibilidad.

Es esencial señalar que adoptar un punto de vista perspectivista sobre la creación de significado no ignora el sentido común ni la lógica. Es ilógico suponer que algo que ocurre un siglo después de un evento pueda considerarse su causa o condición directa. La relación entre los acontecimientos y sus consecuencias debe abordarse con razón y racionalidad. Esta discusión sobre el sentido común, la lógica y la razón se explorará más a fondo en un postulado posterior.

Las interpretaciones del significado no sólo reflejan las historias únicas de los individuos, sino también las formas establecidas en que una cultura construye su realidad. Cada aspecto de la vida está influenciado por la cultura, pero los individuos no son meros reflejos de su cultura. Es la interacción entre los individuos y su cultura la que da lugar a pensamientos colectivos y también añade una riqueza impredecible a la forma de vida, los pensamientos y los sentimientos de una cultura.

Hay versiones "oficiales" de estos aspectos, como la creencia de que "los franceses son realistas", que incluso pueden estar consagradas en la ley o ser ampliamente aceptadas. Además, estas versiones suelen estar representadas en la literatura y las teorías populares de una cultura, aunque pueden ser ambiguas o problemáticas. Vivir dentro de una cultura implica un juego recíproco entre las versiones del mundo moldeadas por las instituciones y aquellas moldeadas por las historias personales de los individuos.

La adaptación de cosas como libros de recetas o fórmulas es poco común, ya que normalmente sirven a intereses partidistas o institucionales, lo cual es un

principio universal en todas las culturas. Sin embargo, las interpretaciones idiosincrásicas del mundo por parte de los individuos se evalúan constantemente en comparación con las creencias canónicas de la cultura. Estos juicios comunitarios a menudo están influenciados por criterios "racionales" basados en evidencia, pero también pueden estar dominados por compromisos personales, preferencias, intereses y expresiones de adhesión a los valores culturales relacionados con una buena vida, la decencia, la legitimidad o el poder.

En consecuencia, los juicios de una cultura sobre las construcciones únicas de la realidad de los individuos rara vez son unánimes o singulares. Para navegar esta perpetua multivocalidad, los individuos deben confrontar continuamente los desafíos planteados por las diversas perspectivas de su cultura.

Así, en toda sociedad es necesario un principio de tolerancia, que se refiere a cómo los sistemas constitucionales abordan los intereses en conflicto y sus interpretaciones. El sistema educativo oficial de una sociedad es responsable de inculcar creencias, habilidades y emociones que se alinean con las opiniones de la cultura sobre la interpretación del mundo natural y social. Además, la educación desempeña un papel crucial en la configuración del sentido de identidad de los niños. Si bien, al cumplir este papel, la educación asume el riesgo de promover una visión del mundo específica, incluso si lo hace de manera implícita. Alternativamente, puede correr el riesgo de ofender ciertos intereses al explorar abiertamente perspectivas que desafíen las creencias culturalmente aceptadas.

Ésta es la desventaja de criar hijos en sociedades donde las interpretaciones del mundo son variadas o ambiguas. Sin embargo, un sistema educativo que evite estos riesgos se estancará y, en última instancia, aislará a los individuos. Dando como resultado, una educación eficaz siempre enfrenta desafíos ya sea de la cultura más amplia o de elementos dentro de ella que priorizan mantener el statu quo sobre fomentar la adaptabilidad. La consecuencia de reducir el alcance de la investigación interpretativa en educación es que obstaculiza la capacidad de una cultura para adaptarse al cambio. En el mundo moderno, el cambio es la norma (Razeto, 2016).

Por lo tanto el postulado perspectivista de Bruner (1960) subraya la importancia de la interpretación humana y la creación de significado, al tiempo que reconoce los posibles inconvenientes que pueden surgir al nutrir este aspecto fundamental de la cognición humana. Esta naturaleza dual de la educación, similar al dios de dos caras Jano, resalta su complejidad y naturaleza multifacética. Y podría tratarse de un proyecto que implica ciertos riesgos y peligros potenciales o de una tarea monótona que se realiza de forma lúgubre y repetitiva.

Las limitaciones de las formas de creación de significado disponibles para los seres humanos en cualquier cultura pueden entenderse de dos maneras importantes. La primera limitación surge de la naturaleza fundamental del funcionamiento cognitivo humano. A lo largo de nuestro desarrollo evolutivo, nos hemos especializado en formas particulares de conocer, pensar, sentir y percibir. A pesar de nuestros mejores esfuerzos por ser imaginativos, nos resulta imposible concebir un concepto de Yo que no atribuya alguna influencia de estados mentales anteriores a los posteriores. No podemos negar el hecho de que lo que hemos pensado antes afecta lo que pensamos ahora.

Bruner (2006) afirma, que es esencial que nos percibamos a nosotros mismos como consistentes en diferentes circunstancias y con continuidad en el tiempo. Además, cuando anticipamos intereses u objetivos futuros, no podemos evitar vernos a nosotros mismos como agentes intencionales impulsados por nuestras propias motivaciones. También tendemos a percibir a los demás de la misma manera.

Cuando nos enfrentamos a quienes cuestionan esta perspectiva sobre la naturaleza de la persona por razones filosóficas o científicas, simplemente respondemos diciendo: "Pero así es como es: ¿no puedes verlo?" Curiosamente, siempre ha habido filósofos persuasivos (y, más recientemente, psicólogos) que han rechazado esta perspectiva de la psicología humana, llegando incluso a descartarla por considerarla engañosa. Empero, a pesar de estos desafíos, seguimos defendiendo las creencias llamadas de "psicología popular". Nuestro sistema jurídico, por ejemplo, asume su validez y construye un marco jurídico basado en conceptos como "consentimiento voluntario" y "responsabilidad". Es

intrascendente si la noción de "persona" puede o no ser probada científicamente o si es simplemente una construcción de la psicología popular.

Lo aceptamos fácilmente como una parte inherente de la naturaleza humana. Las opiniones de los críticos tienen poca importancia. Reconocemos sus puntos de vista hasta cierto punto. La ley a menudo encuentra una manera de abordar sus preocupaciones estableciendo "excepciones justificadas" (como la ampliación y clarificación de la doctrina *mens rea*). Estas limitaciones a nuestra capacidad de interpretar no se limitan únicamente a conceptos subjetivos como "persona". También afectan nuestra comprensión de cuestiones aparentemente impersonales y "objetivas" como el tiempo, el espacio y el azar. Percibimos que el tiempo tiene un flujo constante y continuo, ya sea medido por relojes, fases lunares, patrones climáticos o cualquier otro fenómeno recurrente.

La idea de concepciones discontinuas o cuánticas del tiempo contradice el sentido común hasta tal punto que tendemos a creer en la naturaleza continua del tiempo como nuestra experiencia directa. Esta creencia persiste a pesar de que Emmanuel Kant, un filósofo muy respetado, sostiene que el tiempo y el espacio son categorías de la mente más que hechos naturales. La evidencia antropológica revela que diferentes culturas tienen concepciones distintas del tiempo y el espacio, lo que tiene implicaciones prácticas para sus formas de vida y pensamiento. A menudo intentamos categorizar estas variaciones como exóticas, intentando que parezcan naturales. Parece ser una tendencia humana universal a designar ciertas formas de experiencia interpretada como realidades tangibles y objetivas más que como productos de la mente.

Tanto los individuos comunes como los científicos generalmente creen que estas realidades objetivas designadas reflejan predisposiciones inherentes a nuestro pensamiento e interpretación del mundo. Estos rasgos universales se conocen comúnmente como la "unidad psíquica de la humanidad" y se cree que imponen límites a nuestra capacidad de crear significado. Es crucial prestar atención a estas limitaciones, ya que potencialmente restringen el alcance del postulado perspectivista analizado anteriormente (Kluckhohn, 1949). Bruner se refiere a ellas como limitaciones a la creación humana de significado, razón por la cual he titulado esta sección "el postulado de la limitación".

Si bien estas limitaciones a menudo se atribuyen a nuestra herencia evolutiva como especie, no deben considerarse aspectos fijos e inmutables de nuestra naturaleza innata. Pueden ser compartidos entre nuestra especie, pero también reflejan cómo representamos el mundo a través del lenguaje y las teorías populares. Además, no son inmutables. Euclides, por ejemplo, alteró significativamente nuestra concepción y percepción del espacio. Con el tiempo suficiente, es seguro que Einstein habrá tenido un impacto similar. Curiosamente, las mismas predisposiciones que asumimos como "innatas" normalmente requieren para formarse la influencia de un sistema de notación comunal, como el lenguaje.

A pesar de nuestra supuesta dotación innata, parece que poseemos una Zona de Desarrollo Próximo, como la llamó Vygotsky. Esto se refiere a nuestra capacidad para reconocer y comprender conceptos que van más allá de nuestras capacidades inherentes. El Menón de Platón proporciona un ejemplo de esto, ya que el niño esclavo demostró capacidad para ciertas intuiciones "matemáticas" cuando el hábil Sócrates le planteó preguntas. ¿Habría llegado el niño a esas ideas sin la guía de Sócrates?

Al inicio de esta disertación Bruner, mencionó dos limitaciones de la actividad mental humana, así la segunda limitación tiene que ver con las limitaciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general, que pueden ser impuestos por la naturaleza del lenguaje mismo, así como por los lenguajes específicos y los sistemas de notación disponibles para las diferentes culturas. Esto a menudo se conoce como la hipótesis de Sapir y Whorf, que sugiere que el pensamiento está moldeado por el lenguaje en el que se formula y expresa.

En cuanto a los "límites del lenguaje", para Bruner (2006) todavía hay mucha incertidumbre y falta de claridad sobre este tema. No está claro si nuestra capacidad para manipular ciertos conceptos es inherente a la naturaleza de nuestra mente o a los sistemas simbólicos de los que depende nuestra mente durante los procesos cognitivos. ¿El concepto de que algo no puede ser A y no - A al mismo tiempo es inherente a la mente o al lenguaje? ¿O existe en el mundo exterior (excluyendo el ámbito cubierto por la teoría cuántica)? ¿La división del

mundo en sujetos y predicados es resultado de la estructura del lenguaje natural o refleja la forma natural en que funciona la atención humana? Algunos han llegado incluso a equiparar el lenguaje con un instinto.

Sin embargo, esta afirmación es dudosa y sólo se refiere a la sintaxis formal del lenguaje. Se contradice con la abundancia de formas expresivas que existen dentro del lenguaje y su pragmática. Las artes de la narración, la oración, el chisme y la poesía/novela, si bien están sujetas a la sintaxis, no parecen estar limitadas por ella. Además, los novelistas siguen sorprendiéndonos, inventando nuevos géneros utilizando el lenguaje "antiguo".

La hipótesis de Sapir y Whorf aún no se comprende completamente en términos de su capacidad y alcance. Si bien, plantea una cuestión interesante para la psicología cultural de la educación. Lo que es seguro es que la conciencia o "conciencia lingüística" parece disminuir las limitaciones impuestas por cualquier sistema simbólico. Quienes son menos conscientes de la lengua que hablan son los que más sufren los límites del lenguaje o la hipótesis whorfiana. Sin embargo, como señaló el eminente lingüista Roman Jakobson, la capacidad de reflexionar y trascender las limitaciones de nuestra propia lengua está al alcance de todos.

Hay pocas razones para creer que no se pueda alentar a nadie, incluso a aquellos con discapacidades del lenguaje, a profundizar en la naturaleza y los usos de su lengua. De hecho, la proliferación de la alfabetización puede haber aumentado la conciencia lingüística al externalizar y hacer más permanente "lo que se dijo", como sostiene David Olson.

Las implicaciones educativas de todo esto son notoriamente evidentes. Dado que nuestras predisposiciones mentales inherentes pueden superarse mediante la utilización de sistemas simbólicos más poderosos, uno de los propósitos de la educación es equipar a los individuos con los sistemas simbólicos necesarios para lograrlo. Además, si los límites impuestos por las lenguas que utilizamos pueden ampliarse mediante una mayor "conciencia lingüística", entonces otra función de la pedagogía es cultivar esta conciencia. Si bien es posible que no seamos capaces de trascender completamente todas las

limitaciones en ambos casos, ciertamente podemos esforzarnos por mejorar la capacidad humana para construir significados y realidades. En esencia, para Bruner "pensar en pensar" debe ser un aspecto fundamental de cualquier práctica educativa eficaz.

Este postulado, para Bruner se encuentra ampliamente implícito en lo discutido en los párrafos anteriores, aunque establece que la "realidad" que percibimos en los distintos "mundos" que habitamos no es algo que exista de forma independiente sino más bien un producto de nuestra construcción. Como dijo una vez Nelson Goodman, "la realidad se hace, no se encuentra". La construcción de la realidad está influenciada por la acumulación de conocimientos transmitidos de generación en generación y moldeados por las formas culturales de pensamiento.

Por lo tanto, la educación debe verse como un medio para enseñar a las personas cómo utilizar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad. Al hacerlo, los individuos pueden adaptarse mejor a su entorno y contribuir al proceso de transformación según sea necesario. Así para Bruner, la educación puede verse como una forma de preparar a las personas para que se conviertan en arquitectos hábiles y constructores competentes de sus propias realidades.

Bruner (2006) a menudo atribuye al lenguaje el factor clave que permite esta especialización en la enseñanza, nuestro talento excepcional para la "intersubjetividad" también juega un papel importante. La intersubjetividad se refiere a nuestra capacidad de comprender los pensamientos y perspectivas de los demás, ya sea a través del lenguaje, gestos u otros medios. No son sólo las palabras las que facilitan esta comprensión, sino también nuestra capacidad de reconocer la importancia de los contextos en los que ocurren las palabras, las acciones y los gestos. Somos la especie más adecuada para la intersubjetividad, lo que nos permite negociar e interpretar significados incluso cuando las palabras nos fallan.

En efecto, el intercambio de conocimientos y habilidades es un proceso complejo que involucra a una subcomunidad de individuos que interactúan entre

sí. Esta interacción puede tomar muchas formas, como un maestro que instruye a un estudiante o el uso de materiales educativos como libros o películas. Para los humanos, el aprendizaje sobre la cultura y el mundo que nos rodea ocurre principalmente a través de nuestras interacciones con los demás. A diferencia de otras especies, los humanos tienen la capacidad de enseñarse deliberadamente unos a otros, incluso en contextos donde el conocimiento que se enseña puede no ser inmediatamente aplicable.

Este tipo de enseñanza deliberada es exclusiva de los humanos y sólo se observa esporádicamente en los primates superiores. Es posible que algunas culturas indígenas no practiquen la enseñanza de la misma manera deliberada y distante como lo hacemos en las sociedades occidentales. Sin embargo, el acto de "contar" y "mostrar" es un aspecto fundamental de la comunicación humana, muy parecido a hablar. Por lo tanto, debemos reconsiderar cómo imaginamos una subcomunidad que se especialice en el aprendizaje entre sus miembros. Una respuesta sencilla sería crear un entorno en el que los alumnos se ayuden entre sí según sus capacidades, sin dejar de tener un profesor presente. Este enfoque reconoce que el profesor no tiene el monopolio del conocimiento y que los alumnos también pueden apoyarse y apoyarse unos a otros.

Para Bruner, lo anterior contrasta marcadamente con el modelo de transmisión, que enfatiza la transferencia unidireccional del tema. En la mayoría de las materias, el dominio va más allá de la mera adquisición de conocimientos. También queremos que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico, confianza en sí mismos y la capacidad de colaborar de forma eficaz. Estas competencias no prosperan en un sistema centrado únicamente en la transmisión. Asimismo, la institucionalización de la escolarización en sí misma puede obstaculizar el desarrollo de una comunidad de estudiantes que se apoyen mutuamente.

Por tanto, Bruner reconoce que no existe una fórmula única derivada del enfoque psicológico cultural de la pedagogía. Las prácticas específicas adoptadas variarán según la materia que se enseñe, ya que la poesía y las matemáticas requieren enfoques diferentes. Sin embargo, el principio subyacente sigue siendo el mismo: cuando se trata de aprendizaje humano, es un proceso interactivo en

el que los individuos aprenden unos de otros, no sólo mostrando y contando. La formación de comunidades de aprendices mutuos es inherente a la cultura humana y es a través de estas comunidades que se transmiten eficazmente conocimientos y habilidades. Para ilustrar este punto, consideremos la comunidad más mutua.

Una comunidad así serviría como modelo para diferentes formas de hacer y conocer, ofrecería oportunidades de emulación, proporcionaría retroalimentación durante las actividades y ofrecería un andamiaje para los principiantes. También facilitaría la división especializada del trabajo, donde los individuos asumen roles temporales como guardianes de la memoria, rastreadores del progreso o evaluadores de riesgos. Los miembros de esta comunidad se ayudarían entre sí a comprender conceptos y adquirir las habilidades asociadas con su oficio.

Capítulo IV

Marcos mentales de Jerome Bruner

Una de las ideas más transformadoras propuestas por la psicología cultural es reconceptualizar el aula precisamente como este tipo de subcomunidad, con el profesor orquestando el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que este enfoque no disminuye el papel o la autoridad del docente; más bien, amplía su función para incluir el fomento de un sentido compartido de autoridad entre los alumnos. De la misma manera que el narrador omnisciente desapareció de la ficción moderna, el maestro omnisciente también desaparecerá de las aulas del futuro.

Desafortunadamente, nuestra tradición pedagógica occidental a menudo pasa por alto la importancia de la intersubjetividad en la transmisión de la cultura. En cambio, tiende a favorecer un enfoque de enseñanza más específico y rígido, donde un único maestro omnisciente imparte conocimientos a alumnos supuestamente ignorantes. Incluso cuando nos desviamos de este modelo incorporando períodos de preguntas o actividades interactivas, seguimos adheridos a sus principios subyacentes. En opinión de Bruner, la psicología cultural tiene el potencial de remodelar esta concepción estrecha de la enseñanza. La mayor parte de la educación no se produce de esta manera unilateral y probablemente sea uno de los enfoques menos eficaces.

4.1 Postulado de la externalización

Una máxima latina, "scientia dependit in mores" o "el conocimiento se transforma en hábitos", capta la esencia de este proceso de externalización. Podría reformularse como "el pensamiento se transforma en sus productos". Meyerson señaló que las culturas exitosas desarrollan métodos para preservar y perpetuar sus obras. Las leyes se escriben, codifican e incorporan a los procedimientos legales.

Así, las facultades de derecho educan a las personas sobre los procedimientos de la profesión para garantizar la preservación futura del corpus juris. Estas externalizaciones en forma impresa a menudo se defienden a través de mitos e historias, como la incorporación por parte de Lord Mansfield del escepticismo de Montaigne y Montesquieu al derecho inglés o la inyección de realismo darwiniano en la jurisprudencia estadounidense por parte de Lord Holmes, el presidente del Tribunal Supremo. Incluso personajes ficticios como Rumpole de John Mortimer, con su enfoque de sentido común, desafían la pedantería legal. En última instancia, surge un delicado equilibrio entre los procedimientos establecidos y sus explicaciones humanas informales.

El concepto de subcontratar productos conjuntos en obras se ha pasado por alto durante demasiado tiempo. Uno de los beneficios más evidentes es el cultivo y mantenimiento de la solidaridad grupal. Las obras ayudan a construir comunidades y fomentar entornos de aprendizaje mutuo. Igualmente importante es la promoción de la división del trabajo, ya que las habilidades únicas de cada individuo contribuyen a la producción de un producto colectivo. Por ejemplo, una persona puede sobresalir en conocimientos de informática, otra en diseño gráfico y otras en escribir o explicar conceptos complejos.

A respecto, Meyerson destaca un grupo que llevó esta idea más allá al implementar una sesión semanal para discutir el desempeño general de la clase, enfatizando el progreso colectivo. Estas discusiones generan reflexiones metacognitivas sobre el trabajo del grupo y estimulan intercambios animados. Las obras y los trabajos en curso generan formas de pensar compartidas y negociables dentro de un grupo.

Los historiadores franceses de la escuela de Annales, influenciados por las ideas de Meyerson, se refieren a estas formas de pensar compartidas como mentalités. Las mentalités son estilos de pensamiento que caracterizan a diferentes grupos en diferentes períodos y circunstancias históricas. El enfoque de la clase hacia su "etnografía semanal" ejemplifica el desarrollo de una mentalité dentro del grupo. Otro beneficio de externalizar el trabajo mental a través de obras tangibles es la creación de un registro de esfuerzos intelectuales. Este registro externalizado existe fuera de nuestra memoria y permite una

reflexión y mejora más sencillas. Es similar a producir un borrador o esquema que capture nuestros pensamientos e intenciones de una manera más accesible.

La externalización nos libera de la carga de depender únicamente de procesos mentales internos y, en última instancia, logramos el mismo objetivo. Materializa nuestros pensamientos e intenciones, haciéndolos más susceptibles a esfuerzos reflexivos. Este entrelazamiento de procesos de pensamiento y sus productos se puede comparar con los innumerables bocetos y dibujos de Picasso al reinterpretar *Las Meninas* de Velázquez. Considera Bruner, que Ignace Meyerson, un psicólogo cultural de Francia, fue el primero en articular un concepto que ahora es ampliamente aceptado y tiene importantes implicaciones educativas, incluso veinticinco años después de su fallecimiento.

Meyerson creía que el objetivo principal de las actividades culturales colectivas es crear "obras" u obras que cobren vida propia. Estas obras abarcan las artes, las ciencias, las estructuras institucionales de una cultura e incluso sus narrativas históricas. Sin embargo, también hay obras de menor escala creadas por grupos menores que brindan un sentido de orgullo, identidad y continuidad a quienes participan. Estas obras menores pueden resultar inspiradoras, como el hecho de que un equipo de fútbol de una escuela gane una copa regional o un instituto de ciencias que produzca ganadores del Premio Nobel.

Sin duda, la dinámica de un aula escolar difiere mucho del ordenamiento jurídico a la hora de establecer costumbres. Sin embargo, es innegable que las aulas pueden tener un impacto profundo y duradero. La forma en que pensamos y nuestras preferencias a menudo están influenciadas por un maestro específico que encontramos en un aula olvidada hace mucho tiempo. Recuerdo vívidamente a un compañero de clase que nos animó a profundizar en interpretaciones alternativas de acontecimientos históricos, impulsándonos a deshacernos de nuestras inhibiciones y compartir nuestras ideas más imaginativas.

Esta experiencia moldeó e inculcó en Bruner una tradición de pensar fuera de lo común. Esto plantea la pregunta: ¿pueden las escuelas y las aulas diseñarse intencionalmente para fomentar la creación de tales tradiciones? Dinamarca, por

ejemplo, está explorando actualmente un enfoque educativo que implica mantener juntos al mismo grupo de estudiantes y profesores durante la escuela primaria, un concepto arraigado en las enseñanzas de Steiner. ¿Podría esto potencialmente transformar el "trabajo" en "obras" que cobren vida propia? Sin embargo, vale la pena señalar que en nuestro mundo moderno, donde prevalece la movilidad, lograr estas aspiraciones se vuelve cada vez más difícil.

Si bien, para Bruner es importante contemplar profundamente la importancia de crear y preservar la cultura a través del trabajo colaborativo. Afortunadamente, contamos con numerosos ejemplos contemporáneos que sirven como excelentes ilustraciones. Por lo tanto, la externalización es el proceso de hacer que la actividad cognitiva sea más visible y compartible, mejorando así la colaboración y la unidad. También facilita la reflexión y la metacognición. El desarrollo de la escritura supuso un avance significativo en la exteriorización, ya que permitió registrar pensamientos y recuerdos en tabletas o papel. Las computadoras y el correo electrónico han contribuido aún más a este proceso. Sin embargo, existen muchos otros métodos mediante los cuales el pensamiento colectivo puede exteriorizarse y utilizarse en entornos educativos.

4.2 Postulado del instrumentalismo

La educación, independientemente de cómo se lleve a cabo o en qué cultura, siempre tiene un impacto duradero en las vidas de quienes la reciben. Éste es un hecho ampliamente reconocido por Bruner, y del que nadie duda. También entendemos que estas consecuencias son cruciales no sólo para los individuos sino también para la cultura y sus instituciones. La educación, incluso si parece gratuita o superficial, dota a los individuos de habilidades, formas de pensar, sentir y comunicarse que luego pueden aprovechar para lograr el éxito en los "mercados" institucionalizados de la sociedad.

En este sentido, la educación nunca es imparcial; siempre tiene implicaciones sociales y económicas. A pesar de cualquier argumento en contrario, la educación es inherentemente política en este sentido más amplio. Hay dos factores importantes que deben considerarse al examinar las

implicaciones de estos hechos innegables: el talento y las oportunidades. Aunque estos dos aspectos están interconectados, es importante discutirlos por separado. En el libro de Hernstein y Murray se señala que el talento y la oportunidad a menudo se confunden entre sí, como si la oportunidad siguiera naturalmente al talento.

En cuanto al talento, para Bruner (2006) es evidente que es mucho más complejo de lo que puede captar una simple medida como un test de coeficiente intelectual. La mente puede utilizarse de diversas maneras, y diferentes situaciones requieren diferentes funciones de la mente. Estas diferentes formas de utilizar la mente se facilitan al aprender y dominar los sistemas simbólicos y los registros del habla de una cultura, a los que anteriormente me referí como la "caja de herramientas" de una cultura. Las situaciones íntimas requieren una forma diferente de pensar y crear significado en comparación con contextos impersonales como una tienda o una oficina.

Algunos individuos parecen sobresalir en ciertas capacidades mentales y sus registros correspondientes, mientras que otros pueden tener menos competencia. Howard Gardner sostiene que algunas de estas habilidades, que él llama "marcos mentales", tienen una base innata y universal, como la capacidad de comprender relaciones cuantitativas, matices lingüísticos, movimientos hábiles en la danza o la percepción de las emociones de los demás. Gardner se dedica a desarrollar planes de estudio que fomenten el desarrollo de estas diversas habilidades. Desafortunadamente, hay aspectos más perjudiciales de las oportunidades que obstaculizan significativamente la vida de las personas.

El racismo, los privilegios de clase social y los prejuicios, exacerbados por la pobreza que crean, tienen efectos profundos en la cantidad de educación que reciben los niños y la manera en que son educados. De hecho, incluso los llamados talentos innatos de los niños de entornos desfavorecidos se ven alterados incluso antes de llegar a la escuela, debido a los entornos de pobreza, barrios marginales y otras circunstancias desafiantes que suprimen y desvían sus capacidades mentales. Head Start se creó principalmente para contrarrestar estos primeros efectos perjudiciales de la pobreza y el racismo.

Sin embargo, las escuelas mismas, al estar situadas localmente, tienden a perpetuar y reforzar las subculturas de pobreza o desafío que inicialmente obstaculizaron o redirigieron los talentos "naturales" de las mentes de los niños. Si bien, más allá de la cuestión de las aptitudes innatas, las diferentes culturas ponen distinto énfasis en la utilización hábil de diferentes patrones y registros de pensamiento. No se espera que todo el mundo posea habilidades matemáticas, pero si eres ingeniero, la falta de estas habilidades se consideraría una deficiencia.

Por otro lado, se supone que todos tienen una competencia aceptable en el manejo de las relaciones interpersonales. Las diferentes culturas distribuyen estas habilidades de manera diferente. Los franceses incluso tienen una expresión que se refiere a la "forma" de las habilidades entrenadas, conocida como "deformación profesional". Estas habilidades se arraigan y solidifican rápidamente a través del aprendizaje y la escolarización.

Por ejemplo, antes se consideraba que las niñas eran más "sensibles" a la poesía y, como resultado, estaban más expuestas a ella, lo que llevaba a una mayor probabilidad de desarrollar sensibilidad a la poesía. Sin embargo, este es un ejemplo relativamente inofensivo de cómo las oportunidades que tienen los niños para desarrollar habilidades y formas de pensar están influenciadas por varios factores, lo que en última instancia afecta sus posibilidades de lograr reconocimiento y recompensas en la sociedad.

Para Bruner (2006), el objetivo más reciente de proporcionar a todos un nivel básico de alfabetización tiene sus raíces en fundamentos morales y políticos, aunque estos fundamentos pueden justificarse desde un punto de vista pragmático. Los planes de estudio escolares y los entornos de las aulas no sólo reflejan planes explícitos, sino que también reflejan valores culturales tácitos. Estos valores están estrechamente vinculados a consideraciones de clase social, género y la influencia de quienes están en el poder. Por ejemplo, ¿debería permitirse a las niñas asistir a academias militares que antes estaban reservadas para los niños? ¿Es la acción afirmativa una forma de discriminación contra la clase media?

Estos debates revelan los conflictos y compromisos culturales profundamente arraigados que dan forma a las políticas educativas. A lo largo de la historia, las escuelas siempre han sido muy selectivas en cuanto a los tipos de pensamiento y habilidades que priorizan. Determinan qué se considera conocimiento "básico", qué es uniforme para todos los estudiantes y qué responsabilidades recae en la escuela frente a otras. También hacen distinciones entre lo que es apropiado para niños y niñas, para niños de diferentes clases sociales y para aquellos que se consideran "superdotados".

La selectividad a menudo se basa en expectativas sociales y necesidades individuales, pero también perpetúa las tradiciones populares y refuerza las divisiones de clases sociales. A pesar de la abrumadora influencia del carácter situado de la escuela, ésta no es inmune al cambio. Incluso pequeñas innovaciones simbólicas, como la creación de un club de ajedrez en una escuela desfavorecida y la provisión de una formación adecuada, pueden tener un impacto significativo (Assalone y Bedin, 2020).

El plan de estudios de la escuela no se trata sólo de materias académicas; se trata de la escuela misma y de las experiencias y significados que tiene para los estudiantes. En muchos estados democráticos, estos compromisos iniciales a menudo se ven eclipsados por la retórica de la inclusión, sólo para recibir críticas amargas y mal pensadas. ¿Todos los niños deberían tener el mismo plan de estudios? A primera vista, la respuesta parece obvia, pero cuando examinamos lo que significa "lo mismo" en diferentes escuelas y comunidades, la cuestión se vuelve mucho más compleja.

A medida que las comunidades se vuelven más conscientes de estas disparidades, lo que alguna vez fueron cuestiones educativas inocentes rápidamente se convierten en campos de batalla políticos. Si bien esto puede considerarse un avance positivo, los debates políticos tienden a simplificar demasiado cuestiones complejas, dejando poco espacio para discusiones matizadas.

Bruner destaca, que la idea de que la educación está influenciada por la cultura y arraigada en ella no es un concepto nuevo. Los psicólogos culturales

han analizado durante mucho tiempo la relación entre educación y cultura, reconociendo que la educación no puede aislarse ni diseñarse independientemente de su contexto cultural. La cultura abarca más que sólo tradiciones y creencias; también implica dinámicas de poder, distinciones y recompensas.

Si bien es digno de elogio que las escuelas hayan estado protegidas de las presiones políticas para salvaguardar la libertad de pensamiento y de instrucción, esta noción de que las instituciones educativas son apolíticas es algo superficial. En realidad, somos cada vez más testigos del desarrollo de una realidad diferente. Ante estos avances, surge la pregunta: ¿por qué no tratamos la educación como realmente es?

La educación siempre ha tenido una dimensión política, aunque puede haber sido más velada en el pasado. Ahora, con una revolución en la conciencia pública, es crucial que adaptemos nuestras políticas y prácticas educativas para reflejar esta nueva realidad. Sin embargo, esto no significa abogar por la politización de la educación; más bien, exige el reconocimiento de que la educación ya es inherentemente política. Necesitamos reconocer y abordar explícitamente su aspecto político, en lugar de descartarlo como una mera cuestión de protesta pública.

La verdad es que en nuestra era postindustrial y tecnológica, la importancia de dotar a las personas de las herramientas y habilidades mentales adecuadas se ha hecho evidente. Incluso el ciudadano medio en la calle lo reconoce, aunque sin una comprensión clara. Los medios de comunicación también han comenzado a reconocer este cambio en la conciencia pública.

4.3 Postulado institucional

En su séptimo postulado, Bruner propone que la educación, a medida que se convierte en una parte establecida de la sociedad en los países desarrollados, comienza a exhibir características comúnmente vistas en las instituciones y enfrenta ciertos desafíos que prevalecen en todo tipo de instituciones. Sin

embargo, lo que distingue a la educación de otras instituciones es su propósito único de preparar a los niños para participar activamente en diversas instituciones culturales. Ahora, profundicemos en lo que esto implica. Las instituciones ejercen su influencia a través de diversos medios, a veces mediante coerción sutil, como proporcionar o negar incentivos, y otras veces mediante restricciones explícitas respaldadas por el poder del Estado. Por ejemplo, un abogado puede ser descalificado o un comerciante puede enfrentar una pérdida de crédito debido a sus acciones.

Las instituciones desempeñan un papel crucial en la configuración de la cultura, pero la forma en que lo hacen es una mezcla compleja de coerción y participación voluntaria. Esta imprevisibilidad surge de la dificultad que tienen los individuos dentro de una cultura y quienes la observan desde afuera para saber cuándo y cómo quienes ocupan posiciones de poder usarán la fuerza. Por lo tanto, si bien las instituciones son responsables de la "tarea seria" de la cultura, también es una tarea ambigua e incierta. Además, es común que los individuos tengan lealtad a múltiples instituciones dentro de una cultura, como la familia, el matrimonio, la ocupación, el vecindario, la nación o la clase social. Cada uno de estos grupos institucionales se esfuerza por establecer su propio conjunto de derechos y responsabilidades, lo que aumenta aún más la ambigüedad de la vida cultural.

Como señalaron Walter Lippmann y John Dewey, los individuos a menudo se encuentran en conflictos de intereses e identidades al interpretar cuestiones públicas. Las instituciones, si bien pueden complementarse entre sí, también compiten por privilegios y poder. El poder de una cultura reside en su capacidad para integrar estas instituciones mediante la resolución de conflictos. Pierre Bourdieu sugiere que las instituciones proporcionan "mercados" donde los individuos intercambian sus habilidades, conocimientos y formas de construir significado a cambio de privilegios o "distinciones". Las instituciones frecuentemente compiten por valorar sus propias distinciones por encima de las de los demás, pero es importante señalar que ninguna institución puede emerger como la única ganadora, ya que dependen mutuamente unas de otras. Así como los abogados y los empresarios dependen unos de otros, también lo hacen los pacientes y los médicos.

Por lo tanto, la búsqueda de distinciones se convierte en un juego sutil, a menudo mezclado con humor malicioso, como se describe en Jacques le Fataliste et son maître de Diderot. La búsqueda de la distinción parece ser una característica común en todas las culturas. Aunque inicialmente esto pueda parecer ajeno a las escuelas y al proceso educativo, no lo es. La educación está profundamente arraigada en la búsqueda de distinciones. Los términos educación primaria, secundaria y terciaria sirven como metáforas de esto.

Se ha argumentado que la burguesía francesa posterior a la Revolución utilizó las escuelas como herramienta principal para desafiar el prestigio y la distinción que antes ostentaba la aristocracia y la nobleza del antiguo régimen. El concepto de meritocracia ejemplifica el nuevo poder que se espera que ejerzan las escuelas para organizar la distribución de las distinciones en las sociedades burocráticas contemporáneas (Rosas, 2006).

La educación es un tema de animado debate público en casi todos los países desarrollados del mundo. No obstante, a pesar de ello, muchos países carecen de plataformas públicas dedicadas al estudio de cuestiones educativas. Creo que esos foros son cruciales para abordar y, tal vez, informar los debates politizados mencionados anteriormente. Afortunadamente, estos foros están empezando a surgir.

Si bien pueden no ser tan formales o poco controvertidos como la Inspección de Educación de la era clasista de la reina Victoria, al menos están sacando a la educación de su postura percibida como "neutral". Ya estamos siendo testigos de atisbos de lo que está por venir, como cuando el Presidente de los Estados Unidos participa en debates televisados sobre cuestiones educativas con un grupo selecto de expertos y participantes. Además, figuras como Shirley Williams, ex Ministra de Educación británica, han iniciado transmisiones radiales de debates educativos a nivel regional.

Como mencionó Bruner, los sistemas educativos están altamente institucionalizados y a menudo promueven sus propios valores. Los educadores, que están bien informados en sus opiniones sobre el cultivo y la evaluación de la mente humana, perpetúan sus prácticas e instituciones. Esto incluye el

establecimiento de escuelas universitarias de educación, instituciones prestigiosas como la Escuela Normal Superior de Francia y academias de élite como la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos y el Grupo All Souls de Gran Bretaña. Desafortunadamente, estas instituciones a menudo perpetúan patrones demográficos injustos y distribuyen habilidades, actitudes y formas de pensar de manera duradera. Por ejemplo, los procedimientos de examen de los estudiantes perpetúan persistentemente injusticias que afectan a los grupos menos privilegiados de la población.

En consecuencia, existe un escrutinio cada vez mayor sobre la alineación entre las prácticas escolares y las demandas sociales. Sin embargo, las discusiones públicas que surgen de este escrutinio no se centran únicamente en la "educación" en sí. Los debates van mucho más allá de la reevaluación del equilibrio entre las escuelas como establecimiento educativo establecido y las necesidades culturales. Abarcan cuestiones más amplias, como el papel emergente de la mujer en la sociedad, los desafíos que enfrentan los hijos de trabajadores inmigrantes, los derechos de las minorías, las distinciones sexuales, las madres solteras, la violencia y la pobreza.

El establishment educativo, a pesar de su experiencia directa en el tratamiento de rutinas educativas, carece de una doctrina establecida para abordar estos complejos problemas. De manera similar, otras instituciones culturales también luchan por encontrar soluciones, pero a menudo parecen culpar a la educación de sus problemas específicos, ya sea la disminución de la competitividad de la industria del automóvil, el aumento de los nacimientos fuera del matrimonio o el aumento de la violencia callejera.

Para Bruner (2006), es sorprendente cuán pocos estudios sistemáticos se han dedicado a comprender la "antropología" institucional de la escolarización, dada su naturaleza compleja y su exposición al clima social y económico en constante cambio. Su relación con la familia, la economía, las instituciones religiosas e incluso el mercado laboral sigue siendo vagamente comprendida. Sin embargo, se han iniciado algunos trabajos prometedores en esta área.

4.4 Postulado de identidad y autoestima

Bruner (1960) cita este postulado hacia el final de la lista, ya que tiene una enorme influencia y abarca casi todo lo que ya se ha discutido. Para él, es ampliamente reconocido que el concepto del "yo" es quizás el aspecto más universalmente compartido de la experiencia humana, y entendemos que la educación desempeña un papel crucial en su desarrollo. Con esta comprensión, la educación debe abordarse considerando cuidadosamente este aspecto fundamental de nuestro ser.

Considera Bruner (1960), que llegamos a conocer nuestro "yo" individual a través de nuestras propias experiencias internas y también reconocemos la existencia de los demás como yoes distintos. De hecho, estimados eruditos han argumentado que la autoconciencia requiere el reconocimiento del Otro como un yo. Si bien existen ciertas características universales del yo (que exploraremos en breve), diferentes culturas lo moldean y definen de diversas maneras, al tiempo que establecen sus límites.

Algunas culturas ponen énfasis en la autonomía y la individualidad, mientras que otras priorizan la afiliación y la interconexión. Algunos conectan estrechamente el yo con la posición de un individuo en un orden social divino o secular, mientras que otros lo vinculan con el esfuerzo personal o incluso con la suerte. Dado que la escolarización es a menudo uno de los primeros compromisos institucionales fuera de la familia, no sorprende que desempeñe un papel fundamental en la configuración y moldeo del yo. Sin embargo, creo que este significado se hará aún más evidente una vez que profundicemos en el examen de dos aspectos universales del yo.

La primera característica de una persona es su agencia. Los académicos creen que nuestro sentido de identidad proviene de nuestra capacidad para iniciar y realizar acciones de forma independiente. Si esta creencia es cierta o no, no es importante para esta investigación. Lo que importa es que los individuos se perciban a sí mismos como agentes. Sin embargo, este sentido de agencia va más allá de las simples habilidades sensoriomotoras. Implica la construcción de

un sistema conceptual que registra nuestros encuentros con el mundo, tanto en el pasado (denominado "memoria autobiográfica") como proyectado hacia el futuro.

De esta forma, el sistema conceptual crea un yo con una historia y un potencial personales. que influye en nuestras aspiraciones, confianza, optimismo y sus opuestos. Este yo construido es subjetivo, emocional y se extiende a las cosas, actividades y lugares con los que nos identificamos como parte de nuestra identidad. Las escuelas y la educación se encuentran entre los primeros lugares y actividades donde se moldea este yo construido.

Pero no está determinado únicamente por los procesos psicológicos internos de un individuo. También está influenciado por las instituciones culturales que nos rodean. Por ejemplo, todos los lenguajes tienen distinciones gramaticales entre el agente y el paciente, lo que refleja la distinción entre el yo como iniciador de acciones y el yo como receptor de acciones. Incluso las narrativas simples dependen de un yo protagonista con objetivos y que opera dentro de un contexto cultural reconocible.

En síntesis, los autores consideran que referido a la persona, es su dimensión moral, que se puede ver en fenómenos como el sentimiento de culpa hacia uno mismo o el de culpar a otros por sus acciones. Los sistemas legales también asignan responsabilidad a los individuos, reconociendo su agencia y control sobre sus acciones. La agencia también implica habilidad y conocimiento, ya que los individuos se esfuerzan por alcanzar el éxito y temen el fracaso. Sin embargo, los criterios de éxito y fracaso suelen estar definidos por normas culturales que los niños encuentran por primera vez en la escuela. La escuela evalúa el desempeño del niño y el niño, a su vez, se evalúa a sí mismo basándose en este juicio externo (Sanchiz, 2008).

Esto nos lleva a la segunda característica de una persona: la valoración. Los individuos no sólo se ven a sí mismos como agentes, sino que también valoran su eficacia para lograr lo que se espera de ellos. Esta combinación de eficacia agente y autoestima es lo que llamamos "autoestima". Está influenciado

por nuestra percepción de nuestras capacidades y lo que esperamos lograr, así como por nuestros miedos a quedarnos cortos.

La experiencia o expresión de la autoestima, par Bruner (1960), puede diferir mucho según el contexto cultural. En ciertas culturas, la baja autoestima puede ser evidente a través de sentimientos de culpa con respecto a las propias intenciones o de vergüenza al ser expuesto. También puede ir acompañado de sentimientos de depresión.

Así, el impacto de la autoestima en las personas puede conducir a resultados extremos, incluido el suicidio, y en ocasiones incluso ser alimentado por el desafío y la ira. Las diferentes culturas tienen diferentes perspectivas sobre la autoestima: algunas enfatizan los logros y una alta autoestima que conduce a mayores aspiraciones, mientras que otras se centran en mostrar estatus y confianza. La forma en que las personas manejan la autoestima amenazada también puede variar: algunos se culpan a sí mismos, otros culpan a otros y otros lo atribuyen a las circunstancias (Luna y Dávila, 2020).

Entonces, gestionar la autoestima es un proceso complejo y continuo, en gran medida influido por el apoyo disponible de fuentes externas. Estos apoyos pueden variar desde dar segundas oportunidades y reconocer intentos fallidos hasta participar en debates que ayuden a descubrir las razones detrás de los resultados fallidos. Es ampliamente reconocido que las escuelas pueden tener un impacto negativo en la autoestima de los niños, e investigaciones recientes han arrojado luz sobre su vulnerabilidad en este aspecto. Idealmente, las escuelas deberían proporcionar un entorno seguro donde el desempeño tenga consecuencias mínimas sobre la autoestima, permitiendo a los alumnos explorar y experimentar.

No obstante, críticos como Paulo Freire sostiene que las escuelas a menudo someten al fracaso a ciertos niños, que luego serán explotados por la sociedad. Críticos incluso más moderados, como Roland Barthes y Pierre Bourdieu, proponen la idea de que las escuelas sirven principalmente para producir individuos que se ajusten a roles sociales predeterminados. Además, existen

varias oportunidades fuera de la escuela donde los niños pueden utilizar sus habilidades y capacidades para ganar dinero.

Echavarría (2003) analiza las diversas formas en que las escuelas compiten con otros factores sociales en la configuración de la agencia, la identidad y la autoestima de los estudiantes. Sostienen que las escuelas no sólo brindan educación y habilidades, sino que también desempeñan un papel crucial en el fomento de la autoestima de los individuos. Esta función de las escuelas se está erosionando en las condiciones urbanas modernas, lo que plantea un problema más profundo que debe abordarse.

Asimismo, enfatiza que las escuelas no son las únicas proveedoras de habilidades y autoestima, ya que otros sectores de la sociedad también contribuyen en este aspecto. Sin embargo, cuando las escuelas no logran fomentar la autoestima de los estudiantes, tiene consecuencias perjudiciales para la sociedad, como se ve en las altas tasas de encarcelamiento de personas negras de entornos desfavorecidos. El autor sugiere que las prácticas de las escuelas deberían examinarse en términos de su contribución a la agencia y la estima, ya que estos son aspectos fundamentales en el desarrollo del concepto de sí mismo de un individuo.

El concepto de "comunidad de estudiantes" mencionado anteriormente tiene un impacto positivo tanto en los individuos como en el ambiente escolar en general. Sin embargo, es igualmente importante aumentar la rendición de cuentas y la responsabilidad en diversos aspectos de las actividades de una escuela. Esto incluye tareas como mantener las instalaciones escolares e involucrar a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones para proyectos académicos y extracurriculares.

Este enfoque de la educación, que alguna vez fue muy valorado en la tradición progresista, se alinea con el principio constitucional de que los derechos y las responsabilidades van de la mano en una democracia. Si consideramos la escuela no sólo como una preparación para la cultura, sino como una entrada a la cultura misma, debemos evaluar continuamente cómo el sistema educativo moldea la percepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades y su

habilidad para navegar en el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela. Desafortunadamente, en muchas sociedades democráticas, nuestro enfoque se ha desplazado en gran medida hacia criterios formales de desempeño y el cumplimiento de requisitos burocráticos, lo que nos lleva a descuidar el aspecto personal de la educación.

4.5 Postulado narrativo

Durante mucho tiempo se ha asumido que contar historias es algo natural para nosotros y no es necesario enseñarlo. Sin embargo, un examen más detenido revela que no es así. Para Bruner (2006), el desarrollo narrativo sigue distintas etapas, puede verse afectado por ciertos tipos de daño cerebral, se ve afectado por el estrés y varía según las diferentes comunidades sociales. Observar a estudiantes de derecho o personas que se preparan para un juicio revela que algunas personas tienen un talento natural para contar historias, mientras que otras pueden tener dificultades para crear narrativas convincentes. Por lo tanto, está claro que las habilidades narrativas se pueden aprender y desarrollar y que desempeñan un papel importante a la hora de hacer que las historias sean creíbles y hagan reflexionar.

Bruner cambia el enfoque de temas y planes de estudio específicos en las escuelas a una cuestión más amplia: la forma en que los niños (y las personas en general) piensan y sienten, que da forma a su comprensión del mundo y su lugar dentro de él. Creo que contar historias es crucial para este proceso, ya que permite a las personas crear un mundo personal en el que pueden encontrar significado y relevancia. Basándose en trabajos anteriores sobre la enseñanza de temas, como la importancia de comprender la estructura subyacente de una disciplina y el valor del autodescubrimiento en el aprendizaje. Bruner (2001) profundiza en cómo los niños obtienen significado de sus experiencias escolares y lo conectan con sus vidas culturales. Por tanto, explora el concepto de narrativa como forma de pensamiento y vehículo para crear significado.

Para él, hay dos formas principales en que los seres humanos organizan y navegan su conocimiento del mundo: el pensamiento lógico-científico y el

pensamiento narrativo. Estos modos de pensar son universales y probablemente estén arraigados en nuestra estructura genética o en la naturaleza del lenguaje mismo. Si bien diferentes culturas pueden enfatizar una sobre la otra, ambas formas son esenciales y están presentes en todas las culturas. Sin embargo, las escuelas tradicionalmente han tratado la narración como un mero adorno o actividad de ocio, en lugar de reconocer su papel fundamental en la configuración de nuestros orígenes culturales, creencias y experiencias personales.

A pesar de esto, a menudo formulamos explicaciones sobre nuestros orígenes y creencias en forma de historias, e incluso nuestras experiencias cotidianas se comprenden y recuerdan a través de una estructura narrativa. De hecho, nuestras vidas, así como las vidas de los demás, a menudo se representan y comprenden en forma narrativa. Los psicoanalistas ahora entienden que contar historias es parte integral de nuestro sentido de identidad, y que la falta de una narrativa coherente sobre uno mismo a menudo conduce a la neurosis.

La importancia de contar historias para la cohesión cultural también es evidente en la ley. Sin una comprensión compartida de las narrativas detrás de los mandatos legales, la ley se vuelve seca y desconectada. Estas narrativas de problemas prevalecen en la literatura mítica y las novelas contemporáneas, ya que son más adecuadas para transmitir ideas y emociones complejas que los argumentos lógicos. Por lo tanto, la capacidad de construir y comprender narrativas es crucial no sólo para nuestra vida personal sino también para navegar en el mundo más amplio que habitamos.

Sin duda, el aumento significativo de las migraciones globales en el mundo actual presenta desafíos para encontrar un sentido de pertenencia y comprender el lugar propio en las diversas narrativas que nos rodean. Independientemente de las intenciones de uno de abrazar el multiculturalismo, no es una tarea fácil ayudar a un niño de diez años a elaborar una historia que incorpore sus experiencias más allá de su familia y vecindario inmediatos.

Es evidente que a todos nos falta conocimiento suficiente en el arte de contar historias. Sin embargo, hay dos creencias ampliamente aceptadas que han

resistido la prueba del tiempo. La primera es que los niños deben estar familiarizados con los mitos, historias, cuentos populares y narrativas convencionales de sus propias cultura. Estas narrativas dan forma y nutren la propia identidad. La segunda creencia enfatiza la importancia de la imaginación y la ficción. Por lo tanto, para quienes han experimentado un desplazamiento cultural, el desafío radica en involucrarse con obras ficticias y "cuasi-ficticias" que los transporten a un reino de posibilidades, muy parecido a las novelas.

Es claro para Bruner (2001), que si queremos que la narrativa sirva como herramienta para crear significado, requiere esfuerzo de nuestra parte. Este esfuerzo incluye leer, crear, analizar, comprender el arte de la narrativa, reconocer sus usos y discutirlo. Estos aspectos se comprenden mucho mejor hoy en día que hace una generación. Sin embargo, esto no significa que debamos subestimar la importancia del pensamiento lógico-científico.

En nuestra sociedad altamente tecnológica, el valor del pensamiento lógico-científico está implícitamente reconocido y comúnmente se incluye en los planes de estudio escolares. Si bien aún puede haber margen para mejorar la forma en que se enseña, se han logrado avances significativos desde los movimientos de reforma curricular de los años 1950 y 1960. Aunque, no es ningún secreto que hoy en día muchos niños en la escuela perciben las "ciencias" como inhumanas, insensibles y repelentes, a pesar de los dedicados esfuerzos de los profesores de ciencias y matemáticas y sus asociaciones.

Sería beneficioso para la imagen de la ciencia como esfuerzo humano y cultural si también se presentara como una narrativa de seres humanos que desafían las ideas establecidas. Por ejemplo, historias de Lavoisier superando el dogma del flogisto, Darwin reevaluando el creacionismo o Freud profundizando bajo la superficie de nuestra autosatisfacción. Quizás hayamos cometido un error al separar la ciencia de la narrativa de la cultura.

No es necesario un resumen para comprender que un sistema educativo debe ayudar a los individuos a encontrar su identidad dentro de su cultura, ya que sin ella les cuesta encontrar significado. Construir una identidad y encontrar el lugar propio en una cultura sólo puede lograrse a través de un modo narrativo.

Las escuelas deberían fomentar activamente este modo narrativo en lugar de darlo por sentado. Actualmente hay numerosos proyectos en marcha, no sólo en literatura sino también en historia y ciencias sociales, que exploran este campo y establecen conexiones interesantes.

Conclusión

El aprendizaje y el desarrollo son dos conceptos interrelacionados que desempeñan un papel crucial en el crecimiento humano. A través del aprendizaje, los individuos adquieren habilidades, conocimientos y actitudes que les permiten adaptarse a su entorno. El desarrollo, por su parte, se refiere al proceso continuo de cambio y maduración a lo largo de la vida, en tanto, los enfoques educativos modernos reconocen que:

- El aprendizaje no es un fenómeno aislado, sino que está influenciado por factores contextuales y emocionales.
- Existen diversas teorías que explican cómo se produce el aprendizaje, desde el conductismo hasta el constructivismo.
- La personalización de la educación es fundamental para atender las necesidades y estilos de aprendizaje de cada individuo.
- Entender la dinámica entre estos dos aspectos es esencial para mejorar el proceso educativo y fomentar un aprendizaje significativo.

La relación entre aprendizaje y desarrollo es un tema central en la psicología educativa, donde diversas posiciones teóricas ofrecen diferentes perspectivas. Entre las principales teorías, encontramos el enfoque constructivista de Piaget, que postula que el desarrollo cognitivo se da en etapas y que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento. Por otro lado, Vygotsky enfatiza la importancia del contexto social y cultural, argumentando que el aprendizaje precede al desarrollo, en su concepto de la zona de desarrollo próximo. La interacción entre estos dos procesos es fundamental. A medida que los individuos aprenden nuevas habilidades, también desarrollan capacidades cognitivas y emocionales. Esta relación se puede observar de las siguientes maneras:

- Aprendizaje como estímulo del desarrollo: La adquisición de nuevos conocimientos puede impulsarnos a alcanzar etapas más avanzadas en nuestro desarrollo.

- Desarrollo que facilita el aprendizaje: Un desarrollo emocional y social adecuado favorece un mejor aprendizaje, ya que propicia un ambiente de confianza y curiosidad.
- Ciclo continuo: El aprendizaje y el desarrollo no son procesos lineales, sino más bien un ciclo continuo donde ambos se retroalimentan constantemente.

En conclusión, tanto el aprendizaje como el desarrollo son interdependientes, impactando mutuamente en el proceso educativo. La disciplina formal en la educación se considera fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fomenta habilidades cognitivas y críticas esenciales. Esta estructura educativa enseña a los alumnos a organizar sus pensamientos, desarrollar el razonamiento lógico y aplicar conocimientos de manera práctica. La disciplina formal proporciona un marco que estimula el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

A través de la enseñanza sistemática de conceptos clave, los estudiantes pueden asimilar y aplicar conocimientos de diferentes áreas, lo que contribuye a su madurez mental y emocional. En el contexto actual, las materias clásicas como matemáticas, literatura y ciencias siguen siendo relevantes. Estas disciplinas no solo aportan conocimiento específico, sino que también desarrollan habilidades transferibles que son esenciales en el mundo laboral y en la vida cotidiana. La continuidad de estas materias en los planes de estudio es crucial para formar individuos capaces de enfrentar desafíos complejos.

Bibliografía

Arnold, M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas, Revista científico pedagógica*, 31(3), 63-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>

Assalone, E., y Bedin, P. (2012). *Bios y Sociedad I Actas de las I Jornadas Interdisciplinarias de Ética y Biopolítica*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata

Atehortúa Vélez, M.R., Ramírez Giraldo, Y.M., y Montoya Zuluaga, P.A. (2021). Estilo cognitivo en la dimensión dependencia e independencia de campo y su relación para la elección de la formación profesional. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 56–69. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.4>

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press

Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: A. Machado Libros S. A.

Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones

Bruner, J. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial

Cabrera Cortés, I.A. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600006&lng=es&tlng=es

Camargo Abello, M., Calvo M., Franco Arbeláez, M.C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., y Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.

- Capurro, D., y Rada, G. (2007). El proceso diagnóstico. *Revista médica de Chile*, 135(4), 534-538. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007000400018>
- Cardona, A.F., Ruíz Patiño, A., Jaller, E., Rodríguez, J., y Pino, L.E. (2022). Caminando a hombros de gigantes: intersección entre la genómica y la IA. *Medicina*, 43(4), 668-681. <https://doi.org/10.56050/01205498.1653>
- Clavijo Castillo, R.G., y Bautista-Cerro, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Díaz Domínguez, T., y Alemán, P.A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Echavarría Grajales, C.V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- González, S. (2018). La comunicación persuasiva como instrumento para el cambio de opiniones. *Revista mexicana de opinión pública*, (25), 185-193. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.25.65182>
- Ibáñez, C., y Echeburúa, E. (2015). Función y limitaciones del pronóstico en la evaluación diagnóstica en el ámbito de la psicología clínica. *Clínica y Salud*, 26(1), 17-22. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2014.10.008>
- Kluckhohn, C. (1949). *Antropología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Lizano Paniagua, K., y Umaña Vega, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149.
- Luna-Contreras, M., y Dávila-Cervantes, C.A. (2020). Efecto de la depresión y la autoestima en la ideación suicida de adolescentes estudiantes de secundaria y

bachillerato en la Ciudad de México. *Papeles de población*, 26(106), 75-103.
<https://doi.org/10.22185/24487147.2020.106.31>

Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48), 287-307

Medina Sánchez, N., Velázquez Tejeda, M.E., Alhuay-Quispe, J., y Aguirre Chávez, F. (2017). La Creatividad en los Niños de Prescolar, un Reto de la Educación Contemporánea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181.

Meza-Rodríguez, E., y Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio . *EduSol*, 20(73), 13-28.

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42

Ortiz Torres, E.A. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-26

Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y Liderazgo Escolar: Factores Claves para el Desarrollo de la Inclusión Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 524-548.

Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 313-326.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Packer, M.J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.

Rosas Lauro, C. (2006). 4. Actividades lindantes con la Revolución: entre la tolerancia y la represión. En *Del trono a la guillotina* (1-). Instituto Francés de Estudios Andinos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.603>

- Salcedo Ochoa, E. (2006). La psicología social: Fundamentos del orden y cambio social. *Psicogente*, 9(16), 68-74.
- Sanchiz, M.L. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Castelló: Universitat Jaume
- Siurana Aparisi, J.C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, (22), 121-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-79.
- Vaccaro, D.S. (2008). La tensión entre estática y dinámica desde la Antigüedad hasta el Renacimiento. *Scientiae Studia*, 6(4), 509–550. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000400004>
- Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.
- Vélez-Miranda, M.J., San Andrés Laz, E.M., y Pazmiño-Campuzano, M.F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5–27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L. (1981). *The Genesis of Higher Mental Functions*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Asunción: Fausto Ediciones
- Vygotsky, L. S. (2020). *The Problem of the Environment in Pedology*. Berlin: Springer Nature
- Wong C.A., y Álvarez G.M.Á. (2013). Hormonas, cerebro y conducta. Notas para la práctica de la Psicología en la Endocrinología. *Rev Cuba Endoc.*, 24(1), 1-11

De esta edición de *“Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición”* se terminó de editar en la ciudad de Colonia del Sacramento, República Oriental del Uruguay, el 16 de diciembre del año 2024.

Educación para la inclusividad: Enfoque basado en teorías de la cognición

2024

ISBN: 978-9915-9732-8-9



9 789915 973289