

El paradigma reinante y su *paideia*

Leonor Alonso

Universidad de Los Andes, Mérida
lalonzo@cantv.net

Mi argumentación responderá a la siguiente pregunta: ¿Hay nuevos paradigmas en la Educación? O más bien, ¿qué paradigma sostiene la Educación del siglo que termina y del siglo que se inicia? Sabemos que, desde sus comienzos, la humanidad ha discutido la imagen de la realidad en la que estamos inmersos según dos modelos: ¿Somos espectadores de una película que se hizo de una vez para siempre, cuyo final sólo conoce el director? ¿O estamos en un mundo en evolución en el que el futuro no ha sido determinado, en el que el futuro es una construcción que siempre está en marcha? Como veremos, esta segunda imagen del mundo es el paradigma reinante.

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

Sin embargo, nuestra noción actual de paradigma proviene, seguramente, de la filosofía de la ciencia o epistemología, a partir de la obra *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas S. Kuhn (1978). La idea de Kuhn es que la “ciencia normal”, tal como es entendida comúnmente, opera dentro de un marco regido por modelos teóricos, no cuestionados, en el que se

van acumulando los conocimientos y resolviendo las perplejidades que la humanidad se plantea. Este marco teórico determina las interpretaciones de los resultados de las observaciones y rechaza, por metafísico, todo lo que no entre en ese marco. Cuando aparecen anomalías en el paradigma se reajustan los conceptos sin rechazar el paradigma. Cuando las anomalías son excesivas (en este caso en vez de perplejidades aparecen problemas) ponen en duda la validez del paradigma adoptado inconscientemente; entonces, se produce una revolución científica. Cuando esto ocurre, incluso las observaciones establecidas hace mucho tiempo cambian de significado, son reinterpretadas de acuerdo con el nuevo paradigma. La afirmación más radical de Kuhn es que no hay un cuerpo de observación neutral que se pueda usar para decidir entre dos teorías en competición. Esta idea ha sembrado la duda desde entonces sobre la objetividad y la racionalidad del conocimiento humano (Gregory, 1995).

El concepto de *episteme*, propuesto por Michel Foucault, es semejante al de paradigma. Con



Resumen

En el marco de las Ciencias Humanas, un paradigma es un modelo de la realidad y como tal genera su propia paideia. En este artículo se sostiene que la paideia del siglo XX ha sido creada por el paradigma evolutivo. Con él se ha introducido la dimensión temporal de evolución y tránsito, así como el elemento narrativo, “recapitulador” e histórico en el conocimiento. Se propone que, si el elemento narrativo debe orientar el currículum, lo que ha de recapitularse en las unidades didácticas es la historia de las capacidades culturales humanas para dar sentido al universo, y no sólo aquello que “sobrevivió” desde el punto de vista evolutivo-científico.

Palabras clave: Paradigma, episteme, objetividad, evolucionismo.

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

de la TV, está formado por series discontinuas.
El paradigma reinante...

Nos preguntamos ahora: ¿Cuál es el paradigma o episteme reinante? ¿Cuál delimita el modo en que los objetos son definidos? ¿Cuál genera su propia *paideia*? ¿Cuál absorbe conceptos nuevos y los reinterpreta? ¿Cuál impregna las observaciones del mundo y de la vida de los hombres? La respuesta es: *el evolucionismo*. El evolucionismo, en cuanto metáfora científica del tiempo, es, a nuestro modo de ver, el paradigma reinante.

La emergencia de paradigmas evolutivos ha conducido a introducir la paradoja del tiempo en el ámbito de la ciencia (...) en todos los fenómenos que percibimos a nuestro alrededor (...) encontramos una ‘flecha del tiempo’ [pero] ¿cómo esta flecha del tiempo puede emerger del no-tiempo? ¿El tiempo que percibimos es una ilusión? Esta es la paradoja del tiempo. (...) El tiempo es nuestra dimensión esencial fundamental. Es la base de la creatividad de los artistas, filósofos y científicos (Prigogine, 1994, pp. 9-21)

Pero la idea de evolución que designa la acción o efecto de desenvolverse, desplegarse, desarrollarse algo en el tiempo, no es una idea moderna (Ferrater-Mora, 1994). El evolucionismo como teoría según la cual la realidad entera, o ciertas realidades, tales como las especies animales, no son estáticas, o no siguen patrones inmutables y eternos, tiene una larga historia en el pensamiento oriental, chino e hindú, en los cuales se admite que hay un principio último del cual han ido surgiendo todas las cosas. En la filosofía presocrática (Anaxímenes y Anaximandro) se propone que todos los seres: animales, plantas y humanos, se han originado a partir de fuerzas vitales básicas. Heráclito pensaba que los cambios constantes eran los rasgos básicos de la naturaleza: “todo fluye”, “no podemos descender dos veces al mismo río”, decía. En este sentido, una parte de la filosofía antigua concibe el mundo en forma no estática y fija. Posteriormente, en el siglo XVII, se discutió cómo tiene lugar la evolución del organismo: si mediante *epigénesis*, (o sucesiva incorporación de partes), o mediante *preformación*, (o crecimiento de un organismo ya formado al principio en propor-



Abstract

In the frame of Human Sciences, a paradigm is a model of the reality and it generates its own paideia. In this article the author says that the 20th century paideia has been created by the evolutionary paradigm. With it, the temporary becoming and evolution dimension has been introduced in knowledge, as well as the narrative, summarizing and historic element. It is proposed that if the narrative element must guide the curriculum, human cultural capacities to give sense to the universe should be summarized in the didactic units, and not only what “survived” from the evolutionary-scientific point of view.

Key words: *Paradigm, episteme, objectivity, evolutionism.*

ción más reducida). La filosofía romántica (Herder, Schelling, Goethe) difundió las ideas de progreso y evolución a partir de “formas primitivas” y con ello se acercaron a las filosofías orientales que imaginaron un principio del que todas las cosas surgen.

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

Esta historia no ha sido sustituida por otra más convincente: no hay por tanto nuevos paradigmas en el panorama del conocimiento de este siglo. Las ciencias humanas merodean el evolucionismo agregando nuevos conceptos como azar, caos, complejidad; todos ellos son agregados que a modo de epigénesis se añaden al núcleo conceptual no desbancado.

—Y su *paideia*

En fin, lo que quería decir es que las teorías que han influido de manera determinante en la educación del siglo XX, resultan ser, a mi modo de ver, interpretaciones de esta metáfora científica sobre el tiempo: el evolucionismo. Las teorías pedagógicas más influyentes de este siglo han introducido la dimensión temporal, ellas son teorías del desarrollo humano, de sus potencialidades, de sus límites; pues si creyéramos que no tenemos futuro y que no tenemos pasado que narrar, estaríamos fuera de este paradigma y quizá también fuera de los propósitos educativos. No obstante, las teorías del desarrollo humano no son uniformes (¡a Dios gracias!). Para ilustrar esto, recurriré a dos imágenes que pueden hacernos visualizar las más esenciales propiedades atribuidas a los seres vivos y al proceso de su formación: el *crystal*, que con su talla exacta y su capacidad de refractar la luz, es modelo de perfección e imagen de la invariabilidad y de la regularidad de estructuras específicas; y el *fuego*, imagen de la constancia de una forma global exterior a pesar de su agitación interna (Piatelli-Palmarini, 1983, p. 27). “Cristal y llama, dos formas de belleza perfecta de las cuales no puede apartarse la mirada, dos modos de crecimiento en el tiempo, de gasto de la materia circundante, dos símbolos morales, dos absolutos, dos categorías para clasificar hechos, ideas, estilos, sentimientos”, nos dice Calvino (1994, p. 85). Yo encuentro cristal y fuego en los tres grandes teóricos del desarrollo humano que han inspirado la *paideia* de este siglo: Freud, Piaget y Vygotsky. Las teorías del desarrollo humano que nos proponen estos tres “titanes” (como los llama Bruner) están constituyendo las realidades del desarrollo humano en la cultura occidental, en lugar de describirlas simplemente. ¿Cuáles son las realidades así constituidas?

Freud, pura llama, nos dio una imagen de la infancia como una historia que no nos deja atrás. Los logros y experiencias de la infancia son constituyentes del posterior “sí mismo” y nos recuerda, con el poeta, que “el niño es el padre del hombre”, que quien cuida los niños y las niñas cuida la humanidad. Nos invita también a exponer, hacer consciente, y deshacer el destino en el

que nuestra propia historia nos ha colocado. Nos narra también un drama cultural donde cabe lo irracional y el inconsciente. Antes de Freud, el inconsciente había sido descrito como la bestia ciega y enardecida; Freud “fue el primero en darle el papel (...) del oponente inteligente y con principios, un creador de inteligencia” (Bruner, 1994, p. 143) Con ello, Freud nos invita como educadores a leer los grandes relatos de la humanidad donde el héroe no es el que triunfa en los “recintos de la acción”, sino el que es consciente, triunfa en la realidad psíquica: comprende.

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

Vygotsky, por su parte, nos recordó algo que habíamos olvidado: que el aprendizaje humano es la fusión creativa de la cultura y la conciencia, y los niños no son agentes solitarios que conquistan el mundo por su cuenta. Que la psique humana, aunque originariamente social, es individual en su resultado: la conciencia; y necesita para su formación, por un lado, de la mediación de signos e instrumentos —culturales por su naturaleza— y por otro, de la mediación de otras psiques. Nos recuerda entonces Vygotsky, si usamos las metáforas del cristal y el fuego, que la psique no es ni sólo cristal ni sólo fuego, no crece ni naturalmente como el cristal, ni crece sólo con el fuego de la cultura —siempre móvil aunque guarde la forma externa—, y pone el énfasis en la capacidad humana para revivir, crear y cambiar la organización psíquica originaria, llegando así, en su consti-

tución, a estilos individuales de conciencia (Alonso, 1995).

Recreando el esquema recapitulador

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

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

Si lo que ha de recapitularse son las formas de conocimiento, en la educación básica nos

ocuparemos no sólo de lo que “sobrevivió”, del final de la historia, de lo actual, o de las novedades. Si la historia cultural proporciona orientación al *currículum*, entonces: astrología y astronomía, alquimia y química, mito, filosofía y literatura, magia y medicina, no serán interpretadas como superación de la ignorancia por el saber, o como sobrevivencia de la razón; sino en cuanto historia de las capacidades humanas para dar sentido al universo. ¿Cómo lograr esta comprensión? Es sabido que el *pensamiento narrativo* es una forma primaria e irreductible de la comprensión humana (Bruner, 1994). Las narraciones, tras ciertas transformaciones en la memoria, reflejan una predisposición mental que compartimos con todos los pueblos del mundo en todo tiempo y lugar. La capacidad para comprender narraciones es más básica para la inteligencia humana que cualquier otra forma de pensamiento medida en los CI; es la forma arquetípica en la que la información se organiza en un todo coherente para proporcionar continuidad, conexión entre las partes y significado a un contenido. Una conclusión importante para la educación se deriva de esta realidad: habría que sensibilizarse y ponerse en disposición de organizar lo que se pretende enseñar en forma narrativa. “La tarea del profesor que quiera conseguir que sus clases y unidades didácticas sean accesibles y significativas consiste en aprender a utilizar las principales características de la forma narrativa en la planificación y la enseñanza”. (Egan, 1991, p. 203). Se trata de pensar en una clase, o unidad didáctica, como un buen cuento que contar en vez de cómo un conjunto de objetivos que cumplir. “De paso, conviene señalar que una narración bien construida da pie a la adquisición de un conocimiento preciso y a utilizar los procedimientos de inferencia y de descubrimiento”. (Egan, 1991, p. 203) ¿Cuál es el canon de un buen cuento que puede utilizarse para configurar el contenido de las clases o unidades didácticas a lo largo del *currículum*? Las historias para ser recordadas comienzan describiendo un *ambiente* cultural, geográfico, humano en el cual surge un *evento inicial* o comienzo que plantea una expectativa, llama la atención. Este evento inicial debe evocar un *nudo dramático*, la elaboración de un *conflicto*, de un desequilibrio que

involucra a la persona a comprender, y por último, un *desenlace* o conclusión que lleva a la moraleja, moral o enseñanza (Alonso, 1996).

Este esquema narrativo se puede aplicar por igual a la enseñanza de la historia y la geografía; la lengua y literatura, las ciencias naturales, las matemáticas y lógica, el arte, que son, a mi modo de ver, las únicas asignaturas que debe contener el *currículum* de la escuela básica. Tomemos un ejemplo de las ciencias naturales, en las que supuestamente es más difícil aplicar el esquema narrativo que en las ciencias humanas. Por ejemplo, la unidad didáctica “el petróleo”, tan inmerso en nuestra cultura. Lo primero que tenemos que hacer es organizar el contenido de esta unidad didáctica de manera dramática: escoger un ejemplo que presente el nudo narrativo y que constituya, por otro lado, la forma más clara de acceso de los niños al sentido. Es decir, podemos presentar el petróleo como “destructor-constructivo” de modo que nos permita mostrar de manera significativa todo el poder del petróleo para la civilización moderna, y al mismo tiempo los límites de su explotación y uso. Podríamos preparar el contexto para los hechos y experimentos mediante las representaciones mito-lógicas sobre la energía, y su importancia para la vida humana. Los experimentos y los hechos se expondrán de acuerdo a las fuerzas destructivas-constructivas del petróleo. El progreso técnico mostrará las luchas, esperanzas humanas en las investigaciones, engarzadas en el nudo dramático destructor-ayuda.

En fin, el estilo narrativo —el más accesible para comprender la dimensión temporal— sigue siendo la forma en que se fusionan conciencia y cultura; pues al organizar hechos, acontecimientos, conceptos, personajes y demás elementos, reales o imaginarios, en forma narrativa, la recapitulación cultural construye conciencia y constituye lo psíquico.

A modo de corolario, nadie como Borges (1985) ha hablado mejor del tiempo y sus dos metáforas: la flecha y el círculo. A continuación me atrevo a seleccionar dos fragmentos de su escritura:

Son los Ríos

Somos el tiempo. Somos la famosa

*parábola de Heráclito el Oscuro.
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se pierde, no la que reposa.
Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el río. Su reflejo
cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.
Somos el vano río prefijado,
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.
Todo nos dijo adiós, todo se aleja.
La memoria no acuña su moneda.
Y sin embargo hay algo que se queda
y sin embargo hay algo que se queja.*

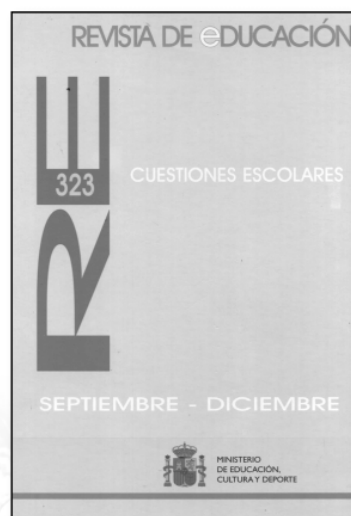
Los teólogos

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

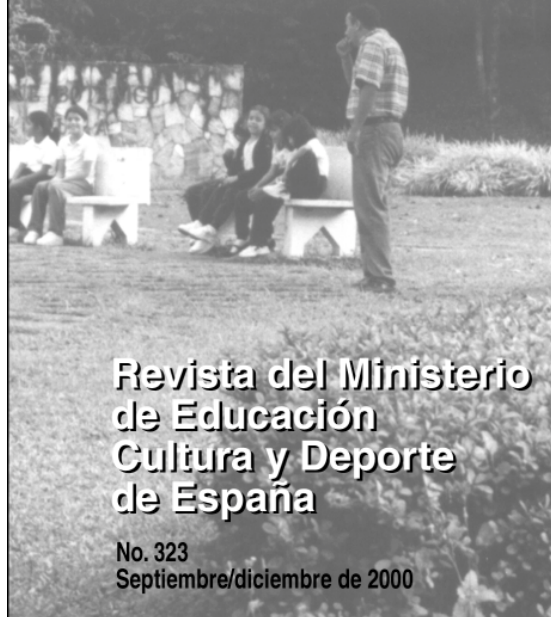
Bibliografía

- Alonso, L. (1995). León Vygotsky. *Significado y sentido personal en la actividad psíquica humana*. AVEPSO, XVIII (2) 1-9.
- Alonso, L. (1996). Juicio moral, atribución de sentimientos y castigos, sobre daño material y personal. *Revista Interamericana de Psicología*, 30 (2), 159-177.
- Borges, J. L. (1985). *Los conjurados*. Madrid: Alianza.
- (1971). *El Aleph*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Calvino, I. (1994). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil primaria*. Madrid: Morata.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. París: Gallimard.
- Gregory, R. L. (ed.) (1995). *Diccionario Oxford de la mente*. Madrid: Alianza.
- Jacob, F. (1997). Genèse et actualité de la théorie de l'évolution. *La Recherche*, 296, 18-25.
- Kuhn, T. S. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piatelli-Palmarini (1983). A propósito de los programas científicos y de su núcleo central. En: Noan Chomsky y Jean Piaget: *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- Prigogine, I. (1994). *Les lois du chaos*. París: Flammarion.

REVISTA DE EDUCACION
Ministerio de Educación
Cultura y Deporte



Cuestiones escolares



Revista del Ministerio
de Educación
Cultura y Deporte
de España

No. 323
Septiembre/diciembre de 2000