

UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS  
DECANATO DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO  
HUMANO

De Buhrrus F. Skinner a Paulo Freire.

Modelo Pedagógico Emergente para la renovación de las prácticas  
pedagógicas en la educación pública en Panamá: una propuesta.

Por  
AMBAR CRISTINA ARJONA DE GARCÍA

Director de Tesis  
Doctor Juan Bosco Bernal

Trabajo de Graduación para optar por el título  
de Doctorado en Ciencias de la Educación  
con orientación en Educación Social y Desarrollo Humano

PANAMÁ, JUNIO DE 2011

## **DEDICATORIA**

¡Cuida, oh Dios, de mí, pues en ti  
busco protección! *Salmo 16*

A mis hijos: Ámbar, Dénmar, Nina, Shawn, Kathy y Fermín.

A mi esposo: Julio A. García Rangel.

A mis hermanos: Pablo, Gloriela y Xiomara

A la memoria de mis padres y abuelos: Manuel Arjona,  
Esther María Urriola y Digna María Cervantes M.

## RECONOCIMIENTOS

A las siguientes personas, con agradecimiento:

Dr. Juan Bosco Bernal, Director de la Tesis, por su dedicación sin cortapisas, en tiempo y conocimientos, cuyo apoyo fue decisivo para culminar la investigación.

Reconocer que la investigación socio histórica se nutrió de su pensamiento en las publicaciones, las obras, los artículos, las ponencias y los textos sobre la educación en Panamá, que desde diversos ángulos, ha formulado nuestro director de Tesis, por un período extenso del devenir educativo nacional.

Dr. Juan Camilo Salas Cardona, asesor de metodología de la investigación, quien fue determinante en la preparación del diseño con carácter hermenéutico del estudio, y muy especialmente, su generosa y entusiasta labor de Maestro reflexivo y crítico.

Dr. Marcel Salamín Cárdenas, a quien debemos las sabias y periciales recomendaciones sobre la reorientación de la investigación centrada en el docente panameño, hacia “una puntualización histórica sobre la orientación del currículo, de la didáctica, de la psicología, la filosofía y la pedagogía universal, que permita comprender cómo y cuándo ellas fueron asimiladas e incorporadas en el quehacer académico y docente del país”.

Maestro Gerardo Becerra, neoconductista convencido, por sus orientaciones histórico-metodológicas y la bibliografía especializada, muy útil, que suministró.

Poeta y escritor Carlos Changmarín, insigne educador modelo paradigmático del maestro – agente de cambio, cantos de la nacionalidad y artesano de las décimas en Panamá, por el tiempo, el interés y la acogida para realizar una entrevista y facilitar bibliografía actualizada.

Dr. Carlos Malgrat, por el entrañable tiempo compartido en una entrevista.

Pedro Rivera, poeta, escritor e investigador social, por el tiempo que nos dedicó, y las obras de su pluma que facilitó, permitiendo la lectura crítica de su pensamiento, que es a la vez utopía, denuncia y propuesta fisiobiopsicosociocultural que compartimos.

Prof. Ricardo Arturo Ríos Torres, escritor, novelista y educador dedicado, quien le dio el toque mágico del protagonista de la historia, compartió, virtualmente, conocimientos referidos a la temática, así como narrativas socio pedagógicas y culturales de momentos significativos en la educación de Panamá.

Dr. Giancarlo Soler T, Director del Doctorado, la voz de aliento, confianza y de asesoría científica en la preparación y presentación del examen de candidatura y la sustentación de la tesis.

Mgter. Gregorio Urriola C, por la orientación y enfoques primigenios en la formulación de la investigación.

Mgter. José Raúl Aparicio quien aportó conceptos, inquietudes académicas y orientaciones de carácter socio-investigativas y bibliografía pertinente, difícil de obtener.

Dr. Óscar Sittón Ortega, Decano de Postgrado, por el respaldo demostrado en los diferentes momentos investigativos.

Mgtra. Ileana Golcher, por compartir inquietudes sociales e intelectuales, además, porque estimuló en el trabajo intelectual y brindó sugerencias y apoyo bibliográfico.

Mgter. Pedro Pineda González, filósofo y profesional muy comprometido con la educación, su dialéctica e inquisitiva interrogación ante la vida, fue un acicate para continuar adelante con la investigación.

Doctoranda Christ-Belle Rivera P., para quien tengo un especial agradecimiento, por ser compañera de viaje en el proceso investigativo y por compartir saberes y recursos.

Mgter. Edgar Spence Herrera, por facilitar bibliografía histórica y sociológica cultural.

Mgtra. Elía Villarreal por su trabajo de revisión y corrección de estilo y presentación del texto final de la Tesis, que garantiza compromiso y calidad.

A la Lcda. Mircala Anaya, por su dedicación, tiempo, paciencia y esfuerzo en la edición para la presentación formal de la tesis.

Al personal de la sala panameña, la sala extranjera y la hemeroteca en la Biblioteca Nacional Ernesto J. Castillero; a los funcionarios de la Biblioteca Simón Bolívar y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá, y de la Biblioteca del Centro Regional Universitario San Miguelito.

A la directora Yisela Arrocha, y al personal de la Biblioteca Dr. Álvaro Menéndez Franco de la UDELAS.

A los catedráticos y a las compañeras y compañeros del II grupo (2005-2006) del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación con orientación en Educación Social y Desarrollo Humano de UDELAS.

A todas las personas, compañeros docentes y estudiantes en el Centro Regional Universitario de San Miguelito de la Universidad de Panamá, representadas por su director Mgter. Iván Ricord y en UDELAS, en la persona de su rectora Dra. Berta T. de Arosemena.

A los compañeros de trabajo, especialmente a la Lic. Amira Van Stan, y al Lic. Rafael Pinzón, que en diferentes momentos, circunstancias y lugares brindaron tiempo, apoyo, estímulo e informaciones, en el proceso de elaboración de la tesis.

Honrar, honra. Gracias a todos.

## INDICE GENERAL

Indice de figuras y cuadros	x
Resumen	xii
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
0. Marco Metodológico	7
0.1 Enfoque hermenéutico de la investigación	8
0.2 Diseño cualitativo de la investigación	11
0.3 Planteamiento del problema	15
0.4 Formulación del problema	16
0.5 Objetivos del estudio	24
0.6 Hipótesis de trabajo	26
0.7 Método de investigación	28
0.8 Aporte novedoso	36
<b>CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN COMO CAMPO PROBLEMÁTICO Y DE REFLEXIÓN DELIBERATIVA EN EL DEVENIR DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS</b>	39
A. Antecedentes socio históricos generales	45
1.1 Evolución del pensamiento filosófico y construcción teórica de la educación: de la deriva metafísica a la postmodernidad	50
1.1.1 La pausa conceptual	51
1.1.2 Construcción histórico-filosófica en educación	57
1.1.2.1 Filosofías de la educación	60
1.2 Antropología filosófica y cultural en contexto	64
1.3 La Sociología y la Psicología en los procesos pedagógicos: del naturalismo al cognitivismo y socio reconstruccionismo	67
1.3.1 Teorías del aprendizaje	70

B. Antecedentes socio históricos locales	74
1.4 El país: geografía, economía, población y destino	75
1.5 La formación social, identidad cultural y la panameñidad	92
1.6 Pensamiento intelectual, filosófico y pedagógico en Panamá	108
1.6.1 Pensamiento Intelectual	108
1.6.2 Pensamiento Filosófico	119
1.6.3 Pensamiento Pedagógico	133
1.7 El Estado docente: modelos de desarrollo y la democracia panameña	146
1.7.1 La huella socio política	146
1.7.2 Movimientos sociales	152
1.7.3 Modelos de desarrollo	154
1.7.4 Constituciones políticas, leyes nacionales, y educación	157
1.7.5 Institucionalidad democrática	166
1.8 La educación republicana en sus enfoques, reformas y voces de 1953 a 2003	169
1.8.1 Las reformas educativas: discursos, procesos y dilemas	184
1.8.2 Testimonios y subjetividades	198
Conclusiones	204
Referencias	206

<b>CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN DESDE LA LIBERTAD Y LA INSTRUCCIÓN EN LOS TEXTOS FREIRIANOS Y SKINNERIANOS</b>	217
2.1. La mirada epistemológica	223
2.1.1 Modelos epistémicos	229
2.2 Ideologías en educación	235
2.3 Teorías educativas contemporáneas	237
2.4 Paradigmas pedagógicos, entre taxonomías y fines	243
2.5 Modelos y enfoques pedagógicos: los retos de la educación pública	248
2.6 Contextos de abordaje epistemológico y paradigmático	256

2.6.1 Del conductismo pedagógico	261
2.6.1.1 Contextos de génesis, de justificación y de aplicación	262
2.6.1.2 Contextos de justificación	272
2.6.1.3 Contextos de aplicación	279
2.6.2 De la pedagogía de la autonomía	292
2.7 Balance crítico entre la tradición neo conductista en la tecnología educativa y la perspectiva dialogante freiriana	301
2.8 Contribuciones y Alcances	304
Conclusiones	306
Referencias	309

<b>CAPÍTULO III. EL SENTIDO TRASCENDENTE DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y EL SABER CRÍTICO EN LA PERSPECTIVA FREIRIANA</b>	314
3.1 Fundamentos, principios, criterios sustanciales del diálogo freiriano	322
3.2 Elementos de filosofía educativa y políticas públicas para la transformación de la educación: de las normas a la reflexión-acción	340
3.3 Movimiento renovador de conciencia educativa en los procesos escolares en Panamá	344
3.4 La filosofía de y para niños: punto de encuentro	349
3.5 Aprendizaje y cerebro	350
Conclusiones	355
Referencias	356

<b>CAPÍTULO IV. MODELO PEDAGÓGICO EMERGENTE PARA LA RENOVACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN E INSTRUCCIÓN, DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA</b>	359
4.1 Marco de referencia	362
4.2 Componentes de la propuesta de un modelo socio pedagógico	371

4.2.1 Bases y Principios	371
4.2.2 Modelo Pedagógico Emergente	375
4.2.2.1 Componentes e interacción del modelo pedagógico emergente	381
Referencias	386
CONCLUSIONES GENERALES	391
ANEXOS	

### **INDICE DE FIGURAS Y CUADROS**

Figura N° 1 El giro hermenéutico	12
Figura N° 2 Pedagogías de la Modernidad	245
Figura N° 3 Tridimensionalidad del MPE	371
Figura N° 4 Modelo Pedagógico Emergente	380
Cuadro N° 1 La Esencia de la panameñidad desde la poesía nacional	105
Cuadro N° 2 Características de las teorías educativas contemporáneas	239

## **Lista de Anexo**

### **Anexo 1**

CUADRO No.1. MATRÍCULA TOTAL EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN  
PREESCOLAR, PRIMARIA, PRE-MEDIA Y MEDIA SEGÚN PROVINCIA Y  
COMARCA: AÑO LECTIVO 2001 Y 2006

CUADRO No. 2. AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD, SEGÚN PROVINCIA  
Y COMARCAS AÑOS: 2001 Y 2007

CUADRO No.3 TASA DE ALFABETISMO (%) : 10 AÑOS O MÁS: AÑOS 2001  
Y 2007

### **Anexo 2**

NARRATIVA DE OBSERVACIONES NO PARTICIPANTES

### **Anexo 3**

PAULO FREIRE: UNA LECTURA DEL MUNDO  
FREI BETTO  
CITAS DE PRESENCIA Y VIGENCIA DE PAULO FREIRE  
(Extracto)

## RESUMEN

Esta investigación educativa, explora los hechos y las razones filosóficas e histórico-políticas de los modos característicos de la educación primaria en Panamá de 1953 al 2003, mediante una concepción hermenéutica, una base descriptiva, y un análisis razonado y crítico, con el objeto de constituir el marco de referencia de una propuesta de mejoramiento de las prácticas pedagógicas en ese nivel.

El trabajo reflexiona y critica las bases psicopedagógicas y socio-críticas de los paradigmas de referencia, el neo conductismo pedagógico de base skinneriana, en su vertiente instructiva, y la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, como enfoque transformador de los procesos educativos, que se desarrollan en el contexto de la educación primaria en Panamá, a partir de la década de los 50.

Se examinan, con trasfondo histórico, tanto los factores externos, es decir, los condicionantes del contexto socio-económico y geo-político, como las condiciones internas, especialmente, los aparentes dilemas y carencias que emergen de la evolución filosófica, socio-histórica, cultural, política y técnica del sistema educativo, abordado en su problematización, mediatizados de alguna manera, por la cultura y la forma del ser panameño.

De esta manera, la indagación articula los elementos acumulados de la realidad socio educativa para estructurar el marco de referencia a fin de proponer el denominado Modelo Pedagógico Emergente (MPE) centrado en el desarrollo integral de la persona, en donde el diálogo, demarcado por el contexto, es la base de los ejes de formación e instrucción en el conjunto de los procesos educativos, que promuevan el desarrollo de la capacidad creadora y el pensamiento crítico-reflexivo de los sujetos educativos en la educación básica, como uno de los fundamentos de la transformación del sistema educativo, hacia el horizonte de una democracia participativa.

Palabras claves: Hermenéutica, filosofía de la educación, conductismo pedagógico, pedagogía de la autonomía, panameñidad, sistema educativo, modelo pedagógico emergente.

## **ABSTRACT**

This research in education explores the philosophical, political and historical facts and reasons that influenced the centralistic approach of the elementary education in Panama from 1953 to 2003, through a hermeneutic concept, a descriptive basis, and a critical and rational analysis with the purpose of providing the grounds for a proposal of an improved approach of the pedagogical practices at this school level.

This dissertation analyzes and criticizes the psycho-pedagogical and socio-critical foundations of the reference paradigms; the pedagogical neo-behaviorism with a Skinner-based instructional aspect and Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy acting as a transformative approach of the educational processes developed within the elementary education context in Panama, back in the nineteen-fifties.

All external aspects that condition the socio-economical and geo-political context are thoroughly studied and examined against their historical background. The internal conditions, such as the dilemmas, flaws and problems resulting from the philosophical, socio-historical, cultural, political and technical evolution of the educational system are equally studied and regarded as shaped; to a certain point, by the Panamanian culture and idiosyncrasy.

Accordingly, this analysis seizes the core elements of the socio-educational reality to provide the basis for an Emerging Pedagogical Framework (MPF) ; which emphasizes personal growth and context-based dialogue as the key elements for training and coaching in the educational processes that promote the creative skills and an insightful and critical thinking of the main individuals in elementary education, and as one of the pillars of the transformation of the educational system, that aims for a participatory democracy.

Key words: Hermeneutic; Educational Philosophy; Pedagogical neo-behaviorism; Pedagogy of autonomy, educational system, Panamanian culture and idiosyncrasy. Emerging pedagogical framework (EPF).

## **DECLARACIÓN DE AUTORÍA**

Las opiniones contenidas en la presente investigación son responsabilidad exclusiva de la autora, y no representan, necesariamente, la opinión de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS).

## **APROBACIÓN**

Jurados

---

Dra. Marita Mojica.  
Presidenta

---

Dr. Juan Bosco Bernal.  
Director de Tesis

---

Dr. Juan Camilo Salas C.  
Asesor de Metodología de la investigación

---

Dr. Óscar Sittón Ortega.  
Decano de Post grado

---

Dr. Giancarlo Soler T.  
Director del Doctorado

*Un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero hay una pizca de descubrimiento en la solución de cualquier problema. Tu problema puede ser modesto, pero si es un reto a tu curiosidad y trae a juego tus facultades inventivas, y si lo resuelves por tus propios métodos, puedes experimentar la tensión y disfrutar del triunfo del descubrimiento.*

*George Pólya (1887-1985) matemático húngaro.*

## **INTRODUCCIÓN**

*Entonces, empecemos por el principio y pongámoslo, de esta manera:  
Al abrir los ojos y mirar alrededor, ¿qué es lo que veo?  
¿Y qué es lo que creo que ven los otros?  
(Porque podríamos estar viendo cosas diferentes mirando lo mismo.  
Eso es absolutamente posible, ya que toda visión, además de sensorial,  
es angular e ideológica.  
Depende de la capacidad de ver, del ángulo desde el cual se vea  
y de las ideas que se tengan antes de ver lo que se ve.  
Hablamos de sentidos, ubicación y pre-juicios).  
Pedro Rivera, 2010.*

Con el nombre ***De Buhrrus F. Skinner a Paulo Freire. Modelo Pedagógico Emergente para la renovación de las prácticas pedagógicas en la educación pública en Panamá: una propuesta***, esta tesis constituye un estudio de corte cualitativo hermenéutico sobre la problemática del sistema educativo en general y la escuela básica en particular, en un tiempo nacional caracterizado por hondas transformaciones globales y nacionales, movimientos sociales y políticos significativos que han incidido, con diversos grados, en los conflictos de toda índole, ocurridos en el quehacer educativo.

La clave de la investigación se ubica en la lectura que hacemos de las diversas formas y los modos episódicos de reflexión filosófica-ética en los procesos de transformación de los sistemas educativos, a partir del carácter político y filosófico fundamental del problema pedagógico.

Nassif, Ricardo (1958) evita hablar del problematicismo-filosofismo y en su lugar, manifiesta que:

“La filosofía es uno de los medios para la solución del problema pedagógico y que lo es en la medida que la educación constituye un problema filosófico”. Y “porque ella hace las veces de un arco tendido entre una idea y un ideal del hombre; porque necesita que sus realizadores conscientes tengan la más amplia capacidad crítica posible, para no perder de vista su esencia y su intención”. (p.118)

Especialmente, la lectura se adentra en los orígenes y la definición de las políticas públicas, los planes y los proyectos reformistas referidos a la escuela

primaria panameña de 1953 a 2003, con un imprescindible grado de retrospección en los períodos precedentes, los inicios fundacionales y los cambios modernizantes de la educación nacional, por la vía del poder y con la menor presencia del quehacer filosófico como substrato.

En su aporte hermenéutico, la investigación tiende puentes de complementariedad entre la problemática del contexto, el conjunto de textos de los paradigmas fuertes, el neoconductismo pedagógico y la pedagogía de la autonomía y el diálogo, y el pretexto propositivo en función de los fundamentos significativos del enfoque socio-crítico y formativo que se requiere ante la creciente complejidad de la crisis educativa.

Formalmente, la investigación se presenta en cuatro capítulos, de lo multi contextual, general y local; lo textual dual referido a los paradigmas en debate, la unidad textual freiriana y el pretexto propositivo. Para su apreciación se presentan seguidamente:

- I. Capítulo: La educación como campo problemático y de reflexión deliberativa en el devenir de los sistemas educativos.
- II. Capítulo: La educación desde la libertad y la instrucción en los textos freirianos y skinnerianos.
- III. Capítulo: El sentido trascendente de la pedagogía dialógica y el saber crítico en la perspectiva freiriana.
- IV. Capítulo: Modelo Pedagógico Emergente para la renovación de los procesos de formación e instrucción en la educación básica: una propuesta.

El estudio analiza las políticas públicas educativas, débiles o fuertemente consensuadas, e identifica los enfoques pedagógicos destinados al tramo de la formación correspondiente a la educación básica, puesto que ella, es la puerta

de entrada, tanto a las oportunidades, como al fracaso de la niñez, prioritariamente en desventaja o excluida, la cual es mayoritaria en el país.

En otro sentido, el trabajo apunta además, en toda su humildad pretenciosa, a demostrar la capacidad de investigación sistémica, que se genera en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación con orientación en Educación Social y Desarrollo Humano, en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Además, orienta la elaboración de la tesis, un afán docente de transmitir a los educadores en formación, un texto que condense las visiones sobre la realidad educativa en el país.

Por otro lado, a este nivel de la exposición, se convalida la existencia de líneas de investigación educativa que obedecen a lineamientos y acuerdos generados y promovidos por comunidades científicas externas, por ejemplo, la comunidad del currículo y requeridas por líneas establecidas en agencias, tanto financieras como académicas, insertas en el campo de la educación internacional y del desarrollo.

Este estudio es un reto considerable, que implica el examen, con carácter hermenéutico, de los procesos de transformación del sistema educativo, especialmente en sus orígenes, por la forma y los modos episódicos y controversiales de las políticas públicas, de los planes y los proyectos reformistas de la escuela primaria panameña de 1953 a 2003.

El esfuerzo de comprensión, desde el propio ser humano hermeneuta, va rescatando de forma crítica, comprometida, los antecedentes, trazando el contexto problemático, los rasgos distintivos del hecho educativo, y la naturaleza de las prácticas pedagógicas, en el marco de la reflexión filosófica, histórica, política y pragmática que se expresa en los textos, en los discursos,

los esfuerzos reformistas, las regulaciones y en las crisis educativas, que sin descanso, caracterizan el Panamá educativo, en el lapso estudiado.

Para la comprensión y contrastación, se aborda, con un enfoque crítico-histórico, a partir de sus textos fundamentales y de otras investigaciones y estudios, los pensamientos ejes, el desarrollo, las implicaciones, los resultados y limitaciones de los modelos neo conductistas de B.F. Skinner, en contraste con las pedagogías transformadoras de Paulo Freire, como perspectivas teórico-metodológicas que primaron en los modelos pedagógicos en los últimos 50 años del sistema educativo.

En interacción con los esfuerzos mencionados, y como un aporte que permita continuar trabajando en las fases de debate e instrumentación de los elementos de política educativa, más ligados a los fines y propósitos de la educación primaria, se propone un enfoque socio pedagógico que contemple la introducción de la filosofía en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje e instrucción en el aula, para propiciar el pensamiento crítico y estimular la creatividad desde la escuela primaria, especialmente en las comunidades marginales, tal como se estableció en el Pacto Nacional para la modernización de la educación panameña (1997), un espacio de capital importancia, en el Diálogo para la Transformación del sistema educativo nacional (2002) y en la Cita con la Esperanza (200), lo cual forma parte de la Concertación Nacional para el Desarrollo.

La experiencia vital y formativa de la autora en el período estudiado recupera, en consecuencia, una deuda contraída desde los primeros años de formación inicial docente en una escuela normal en la ciudad de Panamá, el Centro Educativo José A. Remón Cantera (Liceo de Señoritas) en la oferta pública del normalismo, dentro el contexto de la Escuela Nueva.

Como auto referentes, se procesan algunos eventos claves, verbigracia, la permanencia como estudiante en los diversos niveles de la educación primaria y del primer ciclo, los estudios de Filosofía y Letras con especialización en Pedagogía en la Universidad de Panamá, entre los años 60 y principio de los 70, con su carga de tensiones, movimientos y cierres; los de postgrado en el emblemático Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) coincidentes con el proceso de ejecución y derogación de la reforma de los 70, en la Universidad Nacional de El Salvador, durante los años previos a la guerra civil y los estudios posteriores en una universidad norteamericana, año y medio después de la invasión a Panamá por los Estados Unidos.

En el plano profesional, la inserción en el campo de la educación especial durante 28 años, y en la docencia universitaria como formadora de formadores, convierten la investigación en una experiencia reflexiva, un verdadero espacio de análisis intersubjetivo, de validación de situaciones, conflictos y la participación en su resolución laboral, profesional o personal, que en otras palabras, es una suerte de relato de vida imbricada en el estudio de carácter académico reflexivo que se acomete.

De acuerdo a la estructura definida, la investigación con un enfoque cualitativo sistémico-hermenéutico sobre la educación primaria en Panamá explora sus vertientes socio histórica y teórica pedagógica, mediante el acopio e interpretación de elementos argumentativos relevantes en textos teóricos y conceptuales, discursos generales y locales, con mayor énfasis en las tensiones que puedan revelarse en el contexto social, político, económico, y ¿por qué no? humano.

En síntesis, la educación es abordada como problematización de la realidad, como objeto de la ciencia y como fenómeno socio histórico y político, de manera interdisciplinaria, por las racionalidades epistemológicas, filosóficas y materiales en sus diversas dimensiones y variables de tiempo y lugar, y la Pedagogía la asumimos como: “una tarea de emancipación que busca fundamentar la autonomía y la autodeterminación” (Vargas,G, 2006:99), en una clara posición freireana, especialmente en su referente de investigación crítica, cuyos principales identidades se descubren en esta nueva modalidad de reflexionar críticamente.

## **0. Marco Metodológico**

***“Si bien la realidad existe independientemente de nosotros, cuando hablamos de algún aspecto de la realidad lo que hacemos es expresar nuestra idea de ese aspecto de la misma”.***  
***Ezequiel Ander-Egg (2001)***

La selección del tema y el enfoque cualitativo de investigación asumido por interés práctico, son el resultado del proceso académico de preparación, estudio y profundización en temáticas de educación social y desarrollo humano, especialmente en Latinoamérica y Panamá, reflejado en los párrafos subsiguientes. Dicho proceso permitió una problematización razonada de la realidad, y en consecuencia, sustentar las justificaciones del estudio, que orientan las preguntas iniciales.

Los aspectos metodológicos se relacionan con los sistemas filosóficos que dan cuenta de las concepciones de la realidad, en este caso, la investigación se adscribe al humanismo y la racionalidad crítica.

El paradigma de investigación es naturalista interpretativo y el enfoque es histórico-hermenéutico y crítico social, en donde el énfasis de la investigación socio educativa depende de la temática, el contexto y los sujetos.

El diseño de la investigación es básicamente teórico, desde la óptica de lo que llama Martínez Boom, el campo de la investigación internacional, que se puede enmarcar en diferentes momentos históricos, como señala Juan Carlos Tedesco: el paradigma de la teoría educativa liberal, el paradigma economicista (capital humano, recursos humanos, etc.) y el paradigma de los enfoques crítico-reproductivistas, cuyos rasgos se observan, con mayor o menor énfasis, en el discurrir del sistema educativo en los años estudiados.

El diseño de la investigación es cualitativo, con un componente metodológico de investigación teórica, aspectos que se describen a continuación.

### **0.1 Enfoque hermenéutico de la investigación**

Esta investigación, con una concepción hermenéutica, tiene un carácter constructivista del conocimiento, pero matizada por un marco descriptivo-interpretativo sobre la educación básica en Panamá, explora en sus contextos, en los textos y las acciones, las vertientes socio-históricas y las teóricas pedagógicas en los 50 años que transcurren de 1953 al año 2003.

Los estudios a nivel de doctorado en Ciencias de la Educación con orientación en Educación Social y Desarrollo Humano introducen nuevas opciones de indagación cualitativa crítica, con precisión, en un sentido científico y con enorme capacidad de investigar desde la hermenéutica, como herramienta filosófica, para abordar textos orales, escritos o vividos, con el

propósito de captar su sentido, mediante la disciplina de interpretación y comprensión histórica de la cultura y la condición humana.

Como bien lo expresa Gadamer, citado por García (1999) “comprender no es comprender mejor ni en el sentido objetivo de saber más en virtud de conceptos más claros, ni en el de la superioridad básica que posee lo consciente respecto a lo inconsciente de la producción. Bastaría decir que, cuando se comprende, se comprende un modo diferente”. (p.115)

La hermenéutica es asumida como una filosofía, amén de ser una herramienta que nos permite el pensar reflexivo y crítico acerca de la realidad social y personal, mediante el estudio socio-cultural del fenómeno educativo, en sus logros y carencias. El hecho educativo mismo es un texto y un contexto a ser leídos-interpretados de manera reflexiva, en conjunto con los discursos, escritos y documentos teóricos, instrumentales que se producen en el funcionamiento del sistema educativo, en general, y del proceso educativo en particular.

Al respecto, Carmen Cecilia Mendoza (2008) señala que “Desde esta lectura, la hermenéutica tiene profundas implicaciones científicas en la construcción de conocimiento pedagógico orientado a la comprensión del fenómeno educativo desde los propios referentes espacio temporales; pero además, constituye una posibilidad cierta de desarrollo educativo”. (p.6)

En ese orden de ideas, los estudios hermenéuticos son en sí y por sí mismos, una oportunidad de progresar en esta formación filosófica, al acceder al modelo hermenéutico de Hans-Georg Gadamer y por consecuencia, el conocimiento de la historia, tradición y principios de la misma y su aplicación a otras disciplinas, como la pedagogía y la psicología.

Gadamer apunta a nuestra experiencia cuando define la comprensión como “elaboración de un proyecto previo, que tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido”, según lo cita María Dolores García. (p. 113)

El ejercicio de buscar las fuentes filosóficas e históricas fue muy intenso, lo que permitió articularlas con las prácticas pedagógicas y con los elementos del desarrollo humano de los agentes sociales y de los sujetos de la educación, para contribuir en el proceso de reversión de las grandes carencias cualitativas de la educación.

En este planeamiento cualitativo las justificaciones de carácter socio y teórico-educativas, pedagógica-profesionales e institucionales de la investigación son el reflejo de la realidad problemática que caracteriza la educación básica y en la misma línea conducen el objetivo general y los específicos de la investigación en el marco del planteamiento hermenéutico: contexto-texto-pretexito.

El proceso de la investigación teórica-cualitativa se diseña y aplica sistémica y socio históricamente, mediante: el estudio y observación documental que implica el acopio, lectura e interpretación de significados (analogías) de los elementos relevantes del conocimiento multidimensional (biológico-psicológico, cerebral, lógico, lingüístico, social, cultural, histórico y espiritual) en los hechos y antecedentes, los textos teóricos y conceptuales, los discursos, generales y locales, las narrativas, entrevista electrónica y sus autores, con mayor énfasis en las tensiones que se manifiestan en lo sociocultural y político, en lo educativo en general y en la experiencia humana, en particular.

Por la naturaleza del estudio, las justificaciones de carácter socio y teórico-educativas, pedagógica-profesionales e institucionales presentadas, son el reflejo de la realidad que caracteriza la educación básica general, de manera que, los ejes problemáticos de la investigación se definen como carencias, y a la vez, como cuestiones potenciales de respuestas para satisfacer las necesidades de seguridad y autonomía personal de los sujetos de la educación, en un mundo pleno de limitaciones y desigualdades educativas.

## **0.2 Diseño cualitativo de la investigación**

Desentrañar el complejo tejido de la problemática educativa, como conocimientos del nivel hermenéutico-histórico, es el motivo principal de la selección de los enfoques cualitativos de investigación, con sentido epistemológico hermenéutico gadameriano, mediante un diseño de investigación en la perspectiva humanista orientada a la práctica educativa.

En la posición de Planella J. se coincide porque:

“En nuestra aproximación a la realidad, la hermenéutica nos debe servir para acercarnos a textos y a autores y para poder comprender aquello que nos dicen. A través de la hermenéutica llegamos a una mejor comprensión de las preguntas que nos hemos planteado. Colocar a los autores, los textos, las cuestiones previas y nuestra subjetividad en el círculo hermenéutico nos permite dar sentido y significado a las interacciones que han tenido lugar a través del diálogo de los diferentes actores mencionados”. (Pág. 7)

La aproximación hermenéutica por la cual optamos es la de la explicación: que pone énfasis en la comprensión, porque “las palabras no sólo dicen cosas, sino que también las relacionan y aclaran. Conjuntamente apunta a la idea de que el significado es una cuestión de contexto y que el procedimiento explicativo proporciona el escenario para la comprensión”. (Planella, J. 2002:4).

El modelo presentado, en la figura N° 1, muestra los pasos del círculo hermenéutico gadameriano, para visualizar las interrelaciones del diseño de la investigación.

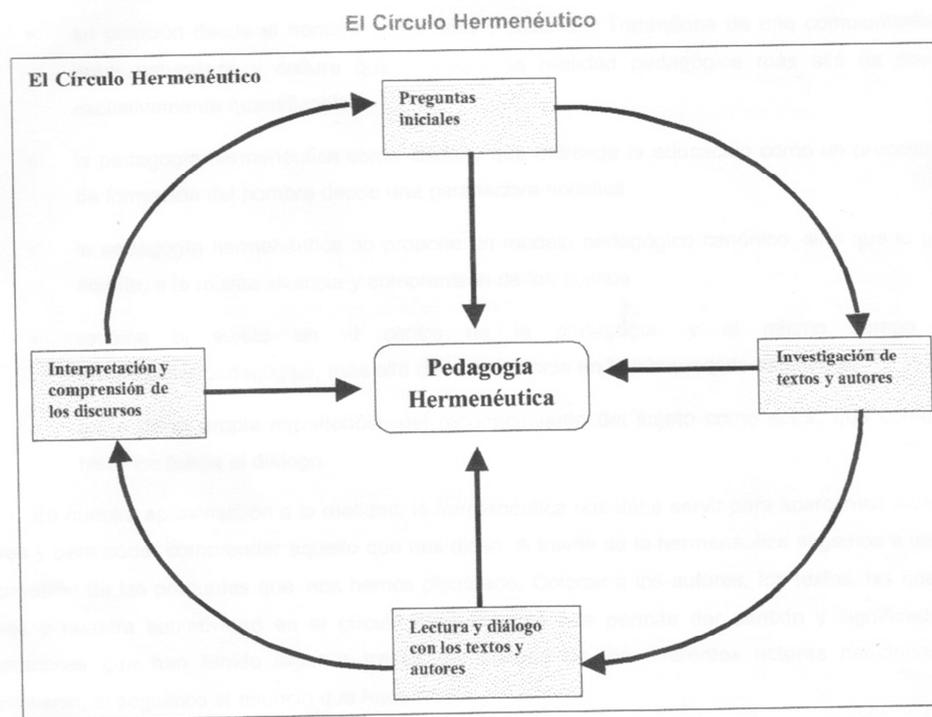


Figura N° 1. El giro hermenéutico. Fuente: J. Planella.

Las formas de indagación orientan el diseño abierto-emergente (contexto-textos-pretexo) que desarrolla:

1. Proceso integral de problematización,
2. Núcleos de justificación,
3. Objetivos generales y específicos,
4. Hipótesis
5. Contextualización socio histórica, general y local,
6. Debate o discusión en los textos paradigmáticos,
7. Lineamientos de sustentación del paradigma seleccionado,

## 8. Propuesta a manera de pretexto.

El diseño combina las siguientes características, definidas por Federman Muñoz (2001), Salamanca (2007), J. Planella (2000) y Colas (1998):

- “Investigación comprensiva dentro de la racionalidad práctica y orientada al cambio según la propuesta de Habermas, que permite un abordaje teórico, pero vinculado con la realidad y la proyección emancipadora.
- Es prospectiva por cuanto la recolección de la información se capta de acuerdo con los criterios y fines específicos de la investigación, una vez planificada.
- Es teórica-reflexiva en la línea de investigación pedagógica que abarca la historicidad de la práctica pedagógica.
- Con perspectiva sistémica y paradigmática como modelo kuhniano de problemas y soluciones.
- Es formativa, desde el inicio mismo del proceso de investigación de los diferentes discursos que posibilita vivir la hermenéutica, desde la propia experiencia pedagógica de la investigadora.
- Es flexible, emergente, de manera que se pueden hacer ajustes y adaptaciones a medida que se desarrolla la investigación.
- Es holista, para comprender la totalidad del fenómeno en su complejidad.
- Es inclusiva, no excluyente de los diversos elementos y procesos de las teorías.
- Credibilidad por diversas fuentes y paradigmas, diferentes estrategias, e investigadores/autores.
- Crítica, en la conciencia de la indignación freiriana por el estado de la educación pública, despreciada cultural y socialmente, para impedir que pueda ser instrumento de democratización del conocimiento”.

Federman, et.al. (2001) resume según Hoyos, (1986) los niveles de análisis, la tradición de la nueva escuela de Frankfurt con Habermas (1977), cuyo punto de partida es:

“El estudio de las relaciones del hombre con sus semejantes y con la naturaleza, desde una triple relación dialéctica: las relaciones de trabajo, el lenguaje y la interacción social...”En su génesis las ciencias responden no sólo al interés por la verdad, sino a un interés del ser humano práctico, un interés de emancipación, cuyo resultado es la comprensión y

apropiación de la naturaleza. Es posible vincular los tres tipos de interés con tres tipos de conocimiento: Empírico-Analítico, Hermenéutico-Histórico y Crítico-Social.

Desde el primero, se aproxima a la realidad a partir de un interés de tipo técnico, de dominio sobre la naturaleza, desde el segundo, se logra la comprensión del sentido para develar los hechos en su significado preciso, simultáneamente con la apertura del intérprete a la aclaración de su propio mundo, mediante un interés práctico. (p.58)

Finalmente, desde el tercero se pretenden develar relaciones de dependencia, cambiar el nivel de conciencia no reflexiva, respondiendo a un interés emancipatorio". (p.58)

Con esas dimensiones, la opción hermenéutica-cualitativa, y la investigación crítico-social significan una oportunidad para identificar en el núcleo de los contextos, los encuentros y desencuentros de los pensamientos pedagógicos, como autores, textos y discursos, en la cultura y la sociedad panameña, en su multifacética expresión humana y material, como resultado de los devaneos o miserias en las esferas del poder político, económico y espiritual en nuestro país, bajo el manto de la influencia extranjera, con la subjetividad de la participante investigadora.

Por lo tanto, es una oportunidad difícil de encontrar en un diseño empírico-analítico, cuantitativo, más fijado en los datos, en las pruebas y en las formulaciones metodológicas de la ciencia natural y física.

### **0.3 Planteamiento del problema**

Plantear el problema de la calidad de la educación en sí es muy complejo, porque consta de muchas facetas, es un fenómeno recurrente y constituye parte de la crisis general de la sociedad. Por su proximidad, la crisis se ha hecho más evidente, según las evaluaciones técnico racional, en el

funcionamiento y la gobernabilidad de los sistemas educativos escolarizados formales, y en los bajos logros, en los aprendizajes de los conocimientos básicos.

Con el fin de identificar las causas de esos problemas, los estudios sobre eficiencia y calidad de la educación demuestran la existencia de diferentes subsistemas desarticulados o fragmentados, en la gestión, en la formación y desarrollo del personal, en los medios y métodos de enseñanza, en el financiamiento y la administración de infraestructura escolar.

Aunque estos problemas persisten y son señalados en todos los diagnósticos y estudios sobre la educación, existen otros fenómenos carenciales de máxima prioridad, que no concitan a los investigadores, profesores, etc., a buscarle solución, a pesar de su impacto en el mejoramiento de la educación nacional.

Existe en Panamá, una profusa producción ensayística y documentos oficiales o exploratorios, notoriamente neutros, sobre la educación pública, sin embargo, la escasa investigación y reflexión histórico crítica y la falta de discusiones conceptuales sobre la teoría, proveniente de la filosofía e historia, la praxis y el contexto de la educación y la Pedagogía, en los últimos cincuenta años, en los diversos niveles del sistema educativo en Panamá, ha contribuido a profundizar la crisis de la educación local, especialmente, en el logro de sus fines y objetivos.

#### **0.4 Formulación del problema**

El problema de la calidad de la educación se formula, en consecuencia, como parte de la crisis general de la sociedad, especialmente, de los sistemas

educativos escolarizados de manera formal, en donde los diferentes subsistemas están desarticulados, por complejas razones sociológicas, históricas y políticas.

La insuficiente investigación y reflexión histórico crítica y la falta de discusiones conceptuales sobre la teoría (filosofía, ideología e historia), la praxis y el contexto de la educación y la Pedagogía (modelos educativos y pedagógicos), en los últimos cincuenta años, en los diversos niveles del sistema educativo en Panamá, ha contribuido a profundizar la crisis de la educación local (escolar, institucional y formativa) en el logro de sus fines y objetivos tanto sociales como individuales.

La problemática se manifiesta, entre otros signos, en la aplicación de la instrumentación tecnológica pedagógica, en su ropaje conductista vinculante con los procesos y prácticas pedagógicas autoritarias, memorísticas, descontextualizadas y rutinarias en la escuela primaria, y en la gestión institucional, rígida y desenfocada, fuente permanente de inequidad, ineficiencia y falta de calidad en la educación.

Se desconocen y/o desestiman probablemente, enfoques socio críticos y dialogantes latinoamericanos que podrían abrir nuevas oportunidades hacia las transformaciones en el objeto educativo y en el ser, el pensamiento y el hacer de los sujetos de la educación.

En los salones de clases, es dable observar si, en forma inconsciente o no, prevalece la didáctica tradicional, autoritaria y empírica, y en consecuencia el aprendizaje huérfano de significado, trascendencia y creatividad, porque no es compatible con el desarrollo del alumno, expresado por David Perkins, (1992) “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento”.

A manera de ejemplo, para una muestra aleatoria, pero confiable, remitirse a las observaciones realizadas en un aula de clases, que aparecen en el anexo.

Cualquier cambio o introducción de políticas, programas y proyectos, sean estrategias, políticas y actividades, que afecten los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dependen de la capacidad que tenga el sistema de convencer a los docentes y directores en las escuelas, de sus bondades y que penetren a nivel consciente e inconsciente en sus modelos y esquemas mentales y didácticos.

La mayoría, sino todas las reformas y estrategias de cambios en la educación, son producto de iniciativas técnico-burocráticas, a nivel central, desde el Ministerio de Educación, vía los convenios y líneas de los organismos internacionales.

Con dicha apertura, la investigación se enfoca hacia las respuestas de las siguientes preguntas clave para la delimitación y análisis del problema, el interés en la problemática educativa, que dan sentido a nuestra investigación y especialmente, a las propuestas:

- ¿Cuáles son los principios que han animado los modelos educativos y pedagógicos más representativos en los últimos 50 años de la educación en Panamá?
- ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la educación panameña mediante una propuesta sustentada en los principios y enfoques de una educación que corresponda con el momento histórico y las características propias de la nación panameña?

Más adelante, surgen otras preguntas de trabajo, para completar y afinar el proceso de problematización:

- ¿Cómo valorar los procesos de las transformaciones educativas en Panamá?
- ¿Cómo y hasta qué punto las prácticas pedagógicas en la educación básica están desarrollando en los sujetos educativos el pensamiento razonado y consciente, como parte de la necesidad humana básica de autonomía?
- ¿Cómo vincular la propuesta con la formación e identidad cultural panameña en su contexto económico y político?

En cuanto al período estudiado, de 1953 a 2003, los cincuenta años son parte de la microhistoria de la educación nacional, de acuerdo a los estratos braudelianos en la historia, pero que a la vez de ser un estrato acontencional, forma parte del estrato medio, coyuntural de los ciclos o interciclos económicos y estos a su vez, del estrato de larga duración, de la historia estructural que toma siglos. De manera, que los antecedentes históricos generales y locales de carácter general, al considerar tanto los ciclos epocales como las estructuras, conforman el “marco histórico”.<sup>46</sup>

Con respecto a la noción de marco histórico, Fernando Braudel, citado por Duverger (1981) “proponía distinguir entre marcos históricos a corto plazo, que serían los ciclos de coyuntura y marcos históricos a largo plazo, de carácter secular y plurisecular. De hecho, la duración de cada <marco histórico> es muy variable y, por otro lado, en España puede llegar a disminuir, pues el tiempo histórico y el tiempo sociológico no tienen el carácter fijo del tiempo cronológico”.

---

<sup>46</sup> Duverger, Maurice.(1981) **Métodos de las Ciencias Sociales**. Prólogo de Enrique Tierno Galván. Editorial Ariel. España..

Se cuenta con el marco de referencia básico que impulsa, entonces, los aspectos de problematización de la investigación, los cuales son fundamentales en el acompañamiento y en el aseguramiento de la coherencia de todo el proceso y por ello, ocupan el primer núcleo de conocimientos, desagregado a continuación, en las razones de ser del estudio.

En la causa socio educativa, en Panamá y en el mundo, la crisis educativa, es un lugar común, lo cual se evidencia, entre otros síntomas, en los escándalos de sector educativo revelados por los medios de comunicación, en los pobres resultados de las pruebas internacionales y universitarias de conocimientos científicos, matemáticos y en las competencias lingüísticas, en la percepción generalizada de especialistas y legos de que algo anda muy mal, así sean considerables, los recursos invertidos y las promesas de cambio por la autoridades.

A pesar de lo anterior, la gente en Panamá, quiere que sus hijos estudien, cree que si no tienen un título o una preparación, difícilmente, saldrán adelante, contrario sensu, los trabajos escasean, los llamados nuevos yacimientos de empleos, no tradicionales, exigen competencias tales como, dominar otra lengua, además de la materna, preferiblemente el inglés, utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, y otras capacidades de orden cognitivo superior y actitudes para contribuir a su propio desarrollo y de la sociedad, tan competitiva y compleja.

Existe una percepción generalizada de que la escuela es deficiente, que los maestros no pasan el examen moral, ni académico ni social, que asegure la confianza ciudadana hacia ellos, que son ejes fundamentales en el servicio educativo y en las prácticas pedagógicas y los estudiantes sólo dedican, parcialmente, su esfuerzo al aprendizaje de competencias, saberes y destrezas.

Sin embargo, el panameño medio no se siente comprometido en buscar soluciones, dadas sus prioridades alejadas de las soluciones que atañen a todos.

Al respecto, Pedro Rivera (2005) es predictivo e incisivo al preguntar:

“¿Por qué se tiene la sensación de que algo anda mal en el sistema educativo público? ¿Por qué en la actualidad la escuela regida directamente por el Estado va en una dirección y las necesidades de desarrollo en sentido opuesto? ¡Ojalá hubiese alguna forma de responder en forma contundente a esas preguntas! Pero, la complejidad social (factores objetivos y subjetivos) no permite respuestas fáciles. (p. 26)

En cambio, desde la racionalidad institucional, el discurso educativo mantiene a la educación como prioridad, sin embargo, las grandes desigualdades, inequidades y exclusión de sus beneficios para un gran sector de la población panameña, revela la falta de una evolución de la conciencia política y ciudadana, sobre el papel tan significativo que tiene la educación en la productividad del país, en el marco de la globalización, en la satisfacción de las necesidades que exige el desarrollo humano integral y en la reestructuración de la identidad nacional de cara al futuro.

Los índices de repitencia y abandono escolar, la violencia en las escuelas, la baja reputación de los docentes, la falta de transparencia en la gestión, las medidas y los ritos conservadores y desactualizados de la práctica pedagógica, teñida de disciplina, castigo y autoritarismo, en sus variopintos discursos románticos, idealistas, psicológicos o socializantes, gracias a su adscripción por copia, moda, imposición, desinformación o normas político-burocráticas, reflejan al menos, una falta de apropiación crítica de las ideas pedagógicas, y la consolidación de las prácticas que se puedan generar de ellas.

Aparejada a estos hechos, la escasa existencia de comunidades científicas dedicadas a promover análisis teórico progresivo, o una praxis contemporánea encaminada a reflexionar críticamente sobre la cuestión epistémica, cosmológica, ni teórica-filosófica de la pedagogía y la educación, sobre los modelos y los acontecimientos educativos históricamente presentes en Panamá, crea un vacío de múltiples consecuencias.

En ese sentido, Chong, Moisés (1993) en el ensayo *Las ideas filosóficas en Panamá (siglos XIX y XX)*, de la obra de conmemoración *Panamá: 90 años de República*, hace un recorrido del quehacer filosófico y el pensar crítico en nuestro medio, desde la colonia hasta los albores del siglo XXI, dice de partida,

objetivamente, por su experiencia y reflexión, que:

“en sentido estrictamente clásico o tradicional, la filosofía no ha llegado a tener arraigo en esta parte de la América Latina que se llama Panamá”. Un poco más adelante sentencia que, “las especiales circunstancias geográficas de nuestro Istmo, que ha sido desde la Colonia un país de tránsito han dado paso, sobre todo, al interés pragmático y utilitarista por la explotación comercial y mercantilista, todo lo cual ha militado en contra del interés por las altas faenas del espíritu”. (p.8)

Con respecto a la justificación pedagógica profesional o práctico profesional, la deuda social y más específicamente la crisis de la educación en Panamá, tiene consecuencias en los pálidos resultados cuantitativos y cualitativos del sistema educativo y estimula a los profesionales de diversas disciplinas a buscar nuevas interpretaciones de los conocimientos teóricos, las competencias y las experiencias institucionales que la sociedad, el Estado y la ciencia, han generado en este complejo mundo de la educación y la pedagogía.

Se puede ir más allá de ese lugar cómodo de los discursos, diagnósticos, cifras, propuestas y estrategias, que poco o nada resuelven, siendo contrario sensus, el caldo de cultivo de los individualismos, la indolencia, la corrupción, la autocomplacencia y los conflictos que han mediatizado el avance y la renovación de la educación como un bien y un derecho de la moderna democracia, en los 50 últimos años, hacia la concretización del proyecto nacional.

Para ampliar la idea de proyecto nacional, que como solución nacional y democrática, que es válido hasta nuestros días, según amplios sectores de la población, Marco Gandásegui h. (1998) en *La Democracia en Panamá*, implica

la necesidad de tres proyectos:

“Primero, convivir en forma armoniosa por medio de los mecanismos políticos que les permita resolver las diferencias en forma pacífica y gobernarse a sí mismos sin interferencias extrañas. Esta es la democracia. Segundo, garantizar los mecanismos que aseguren la creciente productividad de los panameños con el fin de brindar bienestar a todas las familias panameñas. Este es el desarrollo nacional. Tercer, promover los mecanismos que aseguren la participación intelectual y creativa de todos los panameños en el proceso permanente de perfeccionamiento de la nacionalidad. Esto es cultura. Los mecanismos políticos y culturales son inseparables. Los tres forman una síntesis de lo nacional”. (p.161)

En conclusión, hace falta desarrollar una masa crítica de investigadores de alto nivel en el tema de la educación y la pedagogía, insertos en el proyecto cultura, en forma interdependiente con el proyecto democracia y el proyecto desarrollo nacional, según la concepción del autor mencionado, pues frecuentemente, los estudios sobre esta temática tienen objetivos

institucionales, descriptivos y autocomplacientes, creando de manera persistente más vacíos o conflictos, que respuestas políticas, administrativas o pedagógicas.

Sin embargo, a manera de ejemplo y de alguna manera, contrario a lo percibido, existen evidencias de un trabajo, que se torna a veces episódico, de honda preocupación por resolver la sempiterna crisis educativa panameña, en los períodos examinados, que se basan, a su vez, en los fundamentos filosóficos, políticos y sociales de inicios de la educación republicana, con raigambre europea.

## **0.5 Objetivos del estudio**

El objetivo general se articula, en términos de proponer un marco de referencia socio crítico para la renovación de las políticas educativas dirigidas a la educación general básica.

Este marco de referencia es el producto de un proceso de lectura y comprensión de la acumulación de experiencias políticas, técnicas y sociales del sistema educativo en la construcción del Estado democrático, la conformación de la identidad nacional y la adopción de paradigmas educativos que sustenten la pertinencia socio histórica y educativa del modelo socio-crítico freiriano frente a la interpretación que se ha hecho del enfoque conductista en el contexto de educación en Panamá, durante los años de 1953 a 2003.

Del objetivo general, se desprenden los objetivos específicos de la investigación, que responden a las justificaciones identificadas en la fase de

problematización, definen, además, los aportes que permitan ofrecer a la comunidad educativa, el saber socio psicopedagógico para que en los niveles de decisión política del sistema educativo respondan a los retos y las posibles transformaciones que generen en la comunidad científica educativa.

En concatenación con el objetivo que imprime dirección a toda la indagación y el análisis, se definen los objetivos siguientes en las razones de carácter socio educativo, teórico educativo, práctico profesional e institucional.

En otras palabras, los objetivos desagregados del objetivo general, se interrelacionan entre sí y reflejan los núcleos problemáticos de la investigación identificados y alcanzados como:

- **Socio Educativo:** Identificar los antecedentes, el contexto problemático, los rasgos distintivos y la naturaleza de la situación actual de las prácticas pedagógicas, herederas de la impronta conductista en la educación pública en Panamá, con miras a configurar un estudio integral de la problemática.
- **Teórico-educativo:** Realizar un balance crítico desde el paradigma asociativo y su tradición neoconductista y las pedagogías freirianas, a fin de elucidar sus contribuciones y alcances para renovar la educación pública en Panamá.
- **Práctico profesional:** Precisar los elementos e inferencias del paradigma freiriano para la transformación de la educación pública, hacia una modernización de los elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje y el quehacer del docente en la escuela primaria en Panamá.

- **Institucional:** Estructurar un marco teórico filosófico y un modelo pedagógico que sustenten una praxis y gestión renovadora en el primer nivel de enseñanza de la educación pública en Panamá.

Con dichos objetivos, la investigación inicialmente se encaminó a redescubrir los trazos histórico-culturales y políticos, así como los alcances y vacíos del pensamiento filosófico a nivel general y nacional, tras lidiar con temas referidos al pensamiento y la epistemología del docente.

Estos objetivos, en conjunto, responden a la problemática tan compleja de la calidad de la educación, como parte de la crisis general de la sociedad y especialmente, de los sistemas educativos escolarizados formales, con sus diferentes subsistemas desarticulados o fragmentados, por lo cual se requiere un abordaje inter, multi y transdisciplinario, por ello, se asumió este diseño de matiz hermenéutico, y no otro de carácter positivista-cuantitativo.

## **0.6 Hipótesis de trabajo**

Por lo tanto, la tarea de despejar tantas cuestiones se asume desde la diversidad epistémica y la metodología cualitativa, y aún así, sobre las cuales, posiblemente, por su complejidad, no tendremos soluciones definitivas, sin embargo, son los ejes que sostienen las hipótesis de la investigación, una de matiz social pedagógico y otra, de corte psicopedagógico, más centrado en el aprendizaje y la enseñanza escolar.

### **Hipótesis 1**

Es factible superar las limitaciones que plantea la perspectiva conductista, con una propuesta para renovar las prácticas socio pedagógicas fundamentadas en la perspectiva socio crítica freiriana, la cual es una

concepción altamente adecuada, válida y eficaz para mejorar la calidad de la educación básica en Panamá.

### **Hipótesis 2**

Los procesos pedagógicos, en el primer nivel de la educación básica, que incluyan la práctica sistemática del pensamiento reflexivo y crítico en el aula pueden hacer una diferencia significativa en el logro de los aprendizajes de calidad que permita al aprendiz, su autonomía hacia una ciudadanía responsable y una mejor calidad de vida.

Lo que planteamos es, que, con la estructuración de la base conceptual y el debate teórico de los paradigmas de referencia, neoconductista y socio crítico, más los datos de la compleja realidad del contexto global, regional, nacional y personal, se vinculan las ideas procedentes de la academia, la investigación y los organismos internacionales que explican con diversa intensidad filosófica, histórica, antropológica, cultural, sociológica, económica, política, ética, institucional, artística y biográfica, el objeto de estudio: la práctica educativa republicana, entendida en el sentido crítico.

En ese orden de ideas, P. Freire (1997), destaca que:

“La práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etc. En cuanto a la práctica social, la práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad”.

Así, la investigación se convierte en una construcción individual del conocimiento, con un fondo auto vivencial y cognoscente, en una andadura hermenéutica coincidente con el tiempo de las situaciones estudiadas, y nos

integra, a la vez, como investigadora y como protagonista, a la reflexión, la conciencia social y al espíritu de la época.

En resumen, esa pedagogía hermenéutica, es destacada por J. Planella (1997:) por cuanto señala que:

“En nuestra aproximación a la realidad, la hermenéutica nos debe servir para acercarnos a textos y a autores y para poder comprender aquellos que nos dicen. A través de la hermenéutica llegamos a una mejor comprensión de las preguntas que nos hemos planteado. Colocar a los autores, los textos, las cuestiones previas y nuestra subjetividad en el círculo hermenéutico nos permite dar sentido y significado a las interacciones que han tenido lugar a través del diálogo de los diferentes actores mencionados”. (Pág.7)

A continuación, se ordenan los aspectos más sobresalientes del método de investigación de tipo cualitativo que orienta el estudio, destacando su validez, sus procesos y recursos para levantar, sistematizar y analizar los textos, releer, críticamente, las teorías y formular una propuesta viable.

## **0.7 Método de investigación**

Con la opción hermenéutica de investigación, y un diseño emergente en metodología cualitativa, el estudio con enfoque textual se ciñe a los elementos de: descripción, interpretación y comprensión de los sujetos y el objeto de estudio para aproximarse a la elusiva realidad.

De allí que en lo metodológico, se utilizan las orientaciones de los objetivos científicos de una investigación cualitativa: descriptivos, interpretativos, de contrastación teórica y evaluativos.

Específicamente, Colas, P.et.al (1998:293) explica que los objetivos descriptivos permiten la identificación de elementos y exploración de sus conexiones: descripción de procesos, contextos, sistemas y personas. En los interpretativos se aboca a la comprensión del significado del texto/acción y descubrimientos de patrones, entre otros para desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, identificar problemas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades, clasificar y comprender la complejidad. En cuanto a los de contrastación teórica se busca elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías. En los objetivos evaluativos la idea es evaluar políticas, prácticas e innovaciones.

En ese sentido, con el propósito de integrar los dos aspectos, lo hermenéutico y lo metodológico y lograr ese acercamiento de carácter reflexivo al concepto de origen husserliano *mundo de la vida* de Habermas, los textos se combinan con la subjetividad, los hechos de la realidad y las estructuras de la sociedad.

De manera que, para Vásquez, H. (2004):

“Cultura, sociedad y personalidad son componentes estructurales diferenciados del concepto *mundo de vida*. En el *mundo de vida* el proceso de construcción de conocimientos resulta entrecruzado por valoraciones ideológicas, normas de conducta y actitudes cognitivas derivadas de las múltiples interacciones entre la vida cotidiana, las influencias (distorsionantes) de los mercados y de los centros de poder político. Por lo tanto, no es posible la construcción de un conocimiento objetivo. Este esfuerzo se encuentra destinado al fracaso y es pura ilusión”. (p.20)

Considerando lo anterior, el proceso investigativo, influyó en la decisión de explorar las fuentes e investigaciones disponibles en algunos de los temas que nos han interesado de siempre: la enseñanza para la comprensión, la inclusión educativa, la educación de los sordos, el aprendizaje significativo, la

descentralización en gestión educativa, la educación universitaria, la calidad educativa, el currículo integrado, la investigación acción, el pensamiento infantil, las reformas educativas, la desvalorización de los maestros y otros temas filosóficos, didácticos e investigativos en los diferentes niveles educativos.

Dicha temática tiene un carácter macroscópico, dada su complejidad contextual, su base empírica y la necesidad de un abordaje teórico multi, inter y transdisciplinario. A cada uno se les elaboró la pregunta respectiva con el propósito de penetrar en el problema que pudiera generar un tema de investigación interesante, retador, pero no imposible de deslindar en un nivel especulativo aceptable y con posibilidades de encontrar vías de solución, tanto en investigación como en “la realidad práctica”, tan difícil de comprender.

Preguntas tales como: ¿por qué no perdura el aprendizaje escolar? ¿Cómo lograr la enseñanza para la lograr la comprensión? ¿Pueden y cómo filosofan los niños?, ¿por qué fracasan las reformas educativas?, ¿qué es la desvalorización docente?, ¿por qué los sordos son analfabetos en Panamá?; ¿cómo lograr la participación del maestro?, ¿qué fuerzas hay detrás de los paros docentes?.

En esta tarea de dilucidación inicial, reconocemos los pensamientos que aportó el Dr. Marcel Salamín quien señala en comunicación académica evaluativa (noviembre, 2006) que “estoy convencido que el docente no debe ser un adoctrinador, no debe ser un panfletista ni un agitador. Su maravillosa tarea es más simple y humilde, pero no por ello menos importante: su tarea es dotar a sus estudiantes de todas las herramientas para que aprenda a aprender, para que piense por sí solo y para que desarrolle su autoestima y autonomía (en términos Kantianos) en plena libertad”

Adicionalmente, se tomó un tiempo para localizar fuentes de información, accesibilidad y grado de sistematización de los datos, valorar mi nivel de comprensión del discurso educativo y la arquitectura de las teorías que le dan el marco científico.

Como preámbulo, se observa que en las investigaciones con mirada cualitativa, Planella J. señala: “uno de los elementos clave del círculo hermenéutico es el sujeto que interpreta y que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo, siendo parte integrante y, por lo tanto, sin partir de la intencionalidad de aproximarse a la objetividad”. (p.3)

Así, al integrarnos en la doble metáfora del viaje del hermeneuta y del país educativo, con la conducción del Hermes, seductor, educador y fiel de la balanza, apelamos al entendimiento de que el siguiente, constituye un testimonio reflexivo-fenomenológico de lo actuado y vivido porque soy maestra en un país del trópico mágico.<sup>47</sup>

Soy maestra normalista formada por educadoras normalistas, con todo lo que dicho adjetivo implicaba, en la tradición de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Comenio, Montessori, Decroly, Froebel, Herbart, Dewey y Kilpratric en general, de Aguayo, Sarmiento, De Hostos y Mantovani en nuestra América, con la ausencia inexplicable de José Martí y bajo los modelos nacionales de Manuel José Hurtado, Octavio Méndez Pereira, José Daniel Crespo, y Otilia A. de Tejeira, entre otros.

---

<sup>47</sup> Arjona,A. (2005). **Una exploración a las dimensiones del maestro panameño: intelectual, obrero o profesional**. Monografía académica. Historia del pensamiento educativo en América Latina. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Especializada de las Américas.

Se nos formaba sistemáticamente, para enseñar y transmitir conocimientos, para vigilar y disciplinar, para “preparar para la vida misma” en la llamada educación moderna y activa de la escuela nueva.

Más tarde, esa formación fue criticada, calificada de artesanal, primeramente, por la filosofía y psicología asociacionista, devenida en toda una visión, prácticas y errores conductistas que según una tesis compartida por la autora, redujo la labor del maestro a elaborar objetivos conductuales, específicos y operacionales y peor aún, a someter a los estudiantes a pruebas formales desde los primeros grados de primaria.

Se dejaba a un lado, el valor de los contenidos como expresión de cultura, educación e información y el proceso externo e intrínseco del aprendizaje , abandonando el sentido intimista de la pedagogía, conducir al niño, formarlo, desarrollarlo en un proceso interactivo y relacional.

El discurso de la escuela libertaria, freiriana matizó antes y durante la llamada Reforma Educativa de 1974 hasta su derogación en 1979, con las consecuencias derivadas en el estado de la educación, cuando no se tenía nada mejor para reemplazarla y estigmatizando la lúcida perspectiva del teórico brasileño sobre “el proceso educativo, la teoría del diálogo y la concientización, la dimensión axiológica del acto educativo, la cuestión docente y su dimensión ética, la politicidad de la educación y la finalidad de la práctica educativa” según Cabrera, (2004) p. 11.

Luego, en esa espiral cuasi teórico-metodológica, por no decir absurda, en lo mediocre, de nuestra educación, fuimos testigos y partícipes del discurso constructivista, tan destructivo en sus efectos, como el conductista.

Así, sin investigaciones, estudios, aplicaciones suficientes, que construyan una base empírica, se abandona parcialmente lo conductista, y se apropian parcial y acríticamente de la terminología piagetiana, tímidamente a mediados de los setenta, con mayor énfasis en los 80, por la comunidad universitaria, en el discurso oficial curricular, por la burocracia escolar, entiéndase directores de la planta central, regional y local, supervisores y técnicos y por supuesto, los maestros, aspirando a ser todos constructivistas.

Durante la última década del siglo XX, hay un festín con los nuevos paradigmas de corte virtual, tomando nuevamente lo fácil, la exhibición en la forma de medios electrónicos, televisión, computadoras, memorias, y presentaciones (lectura) con *powerpoints*, etc., sin un proceso científico auténtico de validación.

En estos días, en un proceso ya conocido, por lo repetido y opaco, se introduce el modelo de educación por competencias; ahora todo el mundo escolarizado anda hablando de “las competencias” sin mayor análisis o investigación, en su expresión mínima, se diseñan y evalúan carreras, y en extremo, se pretende reformar el currículo de la educación media y luego será la primaria.

Se plantea lo precedente porque, antes como ahora, la educación es “un hecho humano y personal y, también un hecho social y un hecho cultural” según Sanvinsens (1984: 12) cuyo estudio exige un grado de rigurosidad sin artificios y un compromiso ético con hondas raíces humanistas que se exprese en el bien común y en la transformación de la sociedad, una vez que, tú, ella, él, ellos, nosotros y mi persona tengamos conciencia de la realidad.

De allí, que los otros sustentos instrumentales se refieren a datos seleccionados de la realidad material, de carácter global, regional, nacional y subjetivo. Así se consideran las ideas procedentes de la academia, de la investigación y de los organismos internacionales que explican la racionalidad del objeto de estudio, el cual hemos delimitado en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como marco de la educación y de la pedagogía en primer nivel de educación en Panamá, al ser una dimensión insustituible en el proceso de las políticas educativas y la gestión del sistema educativo.

Para ello, se hace uso de explicaciones de carácter filosófico, epistemológico, histórico, cultural, psicológico, sociológico, económico, político, ético, institucional y biográfico, respecto al objeto de estudio y que dado el sentido de investigación de filosofía práctica, genera algunos dilemas y desafíos, en primer lugar, debido a los temas álgidos y controversiales de la realidad educativa, pasada y presente.

Por su valor bibliográfico e historiográfico destacan las dos obras conmemorativas del cincuentenario (1953) y del centenario de la República (2003), respectivamente, que celebrando dichas fechas presentan ensayos sobre aspectos contextuales, conceptuales, estructurales, históricos y culturales que poseen gran relevancia en el proceso de comprensión del contexto de la problemática educativa.

Los textos que brindan los elementos para la argumentación y las propuestas son elaboraciones conceptuales y empírico-analíticas de alto nivel académico, ampliamente reconocidas en el mundo científico, cultural e intelectual, no sólo en Panamá, sino también en la comunidad académica internacional.

Por consiguiente, en ellos se encuentran algunas premisas y fundamentos de la compleja realidad socio política y antropo cultural panameña que dan luces y justificación a nuestro trabajo, mediante las mentes y voces de distinguidos investigadores y ensayistas.

Particularmente, para la investigación social son significativos los aportes de Ricaurte Soler, Juan Materno Vásquez, Diógenes de la Rosa, Carlos M. Gasteazoro, José Eulogio Torres, Alfredo Castellero C, Celestino Araúz y Patricia Pizzurno, Marco Gandásegui, Pedro Rivera, Alfredo Figueroa Navarro, Raúl Leis, Gerardo Malone, George Priestley, Octavio Tapia, Simeón González, Pulido Ritter, Stanley Heckadon, Pedro Pineda, Alexis Rodríguez, Giancarlo Soler, Roberto Méndez, entre otros, tan importantes como los mencionados, pero, que es imposible contemplarlos a todos, en sus diversas disciplinas, campos de conocimiento y experiencias. Las obras y los ensayos filosóficos, pedagógicos y sociológicos de la educación son mencionados en los apartados correspondientes.

Otro recurso utilizado es el análisis de los procesos de hechura de las políticas públicas llamadas reformas o transformaciones del sistema educativo en Panamá, con el propósito de establecer articulaciones entre la pedagogía dialógica, el ejercicio filosófico y la educación como dispositivo de poder.

Nos avocamos a validar el énfasis en el pensamiento reflexivo y crítico científico que se promueve en los planteamientos de cambio, en las tres grandes propuestas de transformación, específicamente, la Reforma Educativa de los 70, la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña (1997) y Cita con la Esperanza (2002), todas ellas dentro del espacio-tiempo estudiado.

El esfuerzo de investigación cualitativa, en su quehacer teórico, va más allá del debate entre paradigmas, porque como bien discurre González Rey (2007):

“Lo teórico no se reduce a las teorías que constituyen fuentes de saber pre-existentes en relación con el proceso de investigación, sino que está referido de forma muy particular a los procesos de construcción intelectual que van acompañando a la investigación. Lo teórico se expresa en un procesamiento que tiene en su centro la actividad pensante y constructiva del investigador”. (p.8)

Las líneas anteriores expresan en gran medida el conjunto de experiencias y contribuciones que la investigación produce, que se amplían a continuación:

## **0.8 Aporte novedoso**

El aporte del estudio al campo educativo nacional, además de los elementos de reflexión, lo ciframos en las siguientes contribuciones:

- La posibilidad de estudiar los dos grandes movimientos paradigmáticos, más allá del modelo, por el modelo mismo, ponderar su trascendencia al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- Sistematizar los conocimientos que se logren a cerca del significado de los modelos pedagógicos en el mejoramiento continuo del sistema.
- Estructurar un marco teórico filosófico y los fundamentos de un modelo pedagógico que sustenten una praxis y gestión renovadora en el primer nivel de enseñanza de la educación pública en Panamá.
- Proveer al nivel político, los tomadores de decisiones y ejecutores de políticas educativas, especialmente en la capacitación

docente, los elementos de referencia amplios centrados, en las reflexiones teórico-filosóficas, como en las necesidades de los estudiantes y en las condiciones materiales de cada uno.

- Integrar, en lo posible, con un abordaje crítico e intersubjetivo, las dimensiones epistemológica, histórica, socioeconómica y política, y las tendencias educacionales que se han sucedido en el tiempo estudiado en el país.
- Brindar un material de consulta para el formador de formadores, los docentes en formación inicial y los investigadores.
- Estructurar una propuesta general, que incluya lineamientos sobre el modelo educativo y pedagógico emergente, con principios orientadores en capacitación docente, política curricular, filosofía para niños y ambientes de aprendizaje orientados por las ciencias cognitivas y del cerebro.

De manera que, el diseño metodológico planteado materializa la meta de cumplir un proceso cualitativo de investigación-reflexión, de carácter o con enfoque crítico-histórico, sobre el desarrollo, las implicaciones, los resultados y limitaciones de los modelos educativos del sistema, y específicamente, los modelos pedagógicos de perspectiva asociativa, en contraste con las pedagogías transformadoras de Paulo Freire.

El devenir modernizante de la educación republicana demuestra las experiencias desalentadoras de ambas perspectivas en las políticas públicas llamadas reformas o transformaciones del sistema educativo en Panamá, por lo que su estudio es pertinente para establecer articulaciones entre la instrucción, la pedagogía dialógica y la educación del pensamiento crítico en un modelo de renovación pedagógica.

Ante las condiciones tan limitadas de la academia, en materia de producción, reflexión y comunicación con las autoridades del sector educativo, confiamos en la capacidad de reacción de los agentes para aprovechar los fundamentos históricos-teóricos que resulten.

Consideramos que los procesos de las transformaciones educativas en Panamá son una demostración de las energías y voluntades de todos los panameños desde diferentes posiciones, por alcanzar mejores niveles de educación para la población. Lo cual no se ha logrado, porque han partido de supuestos y creencias que no se compaginan con las realidades de los múltiples Panamá.

Porque una vez superado el tiempo de fundación de la república, y subsiguientes momentos críticos, hay que superar igualmente, las políticas educativas únicas y homogenizadoras, que no responden a las múltiples culturas y necesidades educativas de la diversidad panameña, y crear los elementos para responder a uno de los ángulos sobre el que alertaba en 1988, Juan B. Bernal (1989) “¿cómo se abordará en Panamá el desafío de actualizar o transformar la educación en beneficio de una enseñanza que eleve el juicio crítico, la capacidad científica y valor de la persona humana?” (p.74)

Después de todo lo que se ha presentado, como preámbulo al primer capítulo, las posibles respuestas se pueden definir desde diversas visiones, una de ellas está constituida por un conjunto de factores de carácter socio histórico general y nacional, cuyas consideraciones desarrolladas en capítulo siguiente, constituyen el marco contextual a las propuestas tecnológicas de B. F. Skinner y las crítico-dialogantes de Paulo Freire.

## **CAPÍTULO I**

# **LA EDUCACIÓN COMO CAMPO PROBLEMÁTICO Y DE REFLEXIÓN DELIBERATIVA EN EL DEVENIR DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS**

*¡Qué mejor inicio a este capítulo, que abordar los referentes históricos contextuales, y retomar la convocatoria “¡Educar para entender!” propuesta por el internacionalista y Premio Príncipe de Asturias, Bernardo Sepúlveda Amor (2003), toda vez que dicha propuesta trasunta validez científica y humanista, ante lo complejo y abarcador que resulta el tema educativo, especialmente en nuestras sociedades.*

En su presentación Sepúlveda Amor, incorpora el pensamiento de Magallón Anaya, de que “es preciso educar para ejercer la facultad de pensar como un ejercicio de la razón, como una forma para poner límites, orden y medida a las cosas como atinadamente lo pensó Platón”. (Magallón Anaya, M, 2005: 56)

La idea es problematizar por un lado y responder por el otro, al desafío presente y futuro de la educación en Latinoamérica y en Panamá, regiones de grandes inequidades e inmersas en un mundo que ha sufrido enormes cambios, los cuales en realidad son síntomas de los problemas estructurales de un sistema injusto que impiden, precisamente, educar y entender.

Evocando a Magallón Anaya, para Sepúlveda (2003:2), significativamente, es “entender como la facultad de pensar, como ejercicio de la inteligencia. Como forma para dar límites, orden y medida a las cosas, conforme a la filosofía platónica. O, para utilizar el lenguaje de Aristóteles, “aquello por lo cual el alma razona y comprende”.

Al proseguir con los aspectos más próximos al contexto socio histórico general, es pertinente, hacer referencia a las tendencias mundiales que se proyectan en el futuro, y que al ir tomando formas más agresivas, determinan el progreso de los pueblos y las personas, y por ende, repercuten en el avance de las políticas y las decisiones que tienen que ver con el funcionamiento de los

sistemas educativos, en particular, y en la institucionalidad, en forma más amplia.

La globalización sistémica en su modalidad más reciente, afecta a todo y a todos, y por ende, a la educación en sus concepciones, políticas, formas de estructuración y desarrollo, porque, precisamente, puede ser según Bernal, J.B (2009):

“Entendida también como un proceso de gran complejidad que integra conocimiento, tecnología, capital e información para facilitar el flujo de las actividades comerciales y financieras, en donde el capital científico y tecnológico llega a representar un medio esencial y al mismo tiempo una finalidad, en espacios que desbordan las fronteras nacionales, generando fuerzas integradoras y desintegradoras de acuerdo al lugar que ocupen los países y las regiones en ese proceso de competitividad creciente”.(p.46)

De tal suerte, que la región, y el país en particular, necesitan una educación con pertinencia para entender, comprender y retar a un mundo globalizado y globalizador, en donde según Martínez Boom (2004:199), “probablemente uno de los principales efectos de los procesos de globalización consista en situar a la educación en la órbita de las prioridades políticas a corto y a medio plazo en todo el mundo”.

El mundo plantea oportunidades en ciernes, pero está agobiado por una serie de condiciones que comprometen su futuro, que se resumen en los siguientes escenarios.

El cambio climático, la contaminación y degradación ambiental y sus secuelas en la naturaleza, las infraestructuras y en los seres humanos; en tanto que los efectos de las pandemias y enfermedades de la modernidad se acumulan y agravan las condiciones de la población. Persisten las

confrontaciones y conflictos bélicos y civiles en diferentes regiones del orbe, y algunos cercanos a nuestra frontera oriental.

La explosión demográfica, con el hambre, por un lado, en grandes zonas geográficas, y el envejecimiento, por el otro, en sociedades con gran crecimiento y desarrollo socio económico, condicionan las respuestas de la sociedad y la participación de la gente.

El individualismo, el consumo desenfrenado, la violencia y la discriminación y violencia contra la mujer y la crisis de valores tienen un peso absoluto en las sociedades, que multiplican sus efectos en la población más joven, mientras que el agotamiento de los recursos naturales, la destrucción de la diversidad biológica y cultural por el propio ser humano, constituyen peligrosos riesgos para el desarrollo y la supervivencia del planeta y de nuestro país.

En las últimas décadas, el terrorismo, el crimen organizado, el lavado de dinero y el narcotráfico, fuerzas muy destructivas, están colocando a las sociedades en una situación de real emergencia, por las amenazas, los temores y los daños que generan.

Magallón Anaya (2005), inserta el cuadro siguiente de Sepúlveda Amor, cuyas ideas inician este capítulo:

“Los siete jinetes del Apocalipsis contemporáneo-terrorismo, narcotráfico, comercio ilegal de armas, de propiedad intelectual, de dinero y de seres humanos-son producto de un mundo globalizado y aprovechan las ventajas(...)organizaciones apátridas, sin vínculos territoriales ni limitaciones geográficas, con una espléndida rentabilidad, y con la seguridad de que el libre juego de las fuerzas del mercado habrán de favorecerles y serán poderosos enemigos de las instituciones gubernamentales en los años por venir”. (p. 64)

En el ámbito próximo, por ejemplo, un estudio de Archibold, V. (s.r) sobre las armas livianas en Panamá señala que “la violencia se genera por las enormes desigualdades sociales, por la concentración excesiva de poder tanto económico como político, así como por condicionamientos culturales y comportamientos sociales, siendo las disparidades económicas en el país de las más altas del mundo, sólo comparables a la de Brasil y levemente inferior a la de Sudáfrica” (p.32).

A pesar de estos peligros, se ofrecen en el marco de los grandes cambios sociales y económicos, los avances espectaculares en ciencia y tecnología, junto con los retos de la multi e inter culturalidad en las sociedades del conocimiento y de la información.

Así, que tanto los contextos socio históricos externos como los referentes internos, son variables necesarias para la comprensión de los procesos teóricos e instrumentales de la filosofía y la práctica reflexiva de la cultura y la educación, en los últimos cincuenta años, dirigidos a la escuela primaria en Panamá, fenómenos muy unidos al ejercicio del poder político y los movimientos sociales internos.

En concreto, la escuela primaria oficial se subsume en la crisis social y educativa, no de ahora, sino que dicha situación es permanente, asociada al proceso de dependencia económica, a la inmadurez de la democracia política y sus instituciones, la dependiente cultura local y la compleja identidad del panameño, como bien señala el Dr. Miguel A. Candanedo, filósofo, educador y científico social crítico, en la presentación de su ponencia sobre Educación y Democracia en ocasión del VI Congreso Nacional de Sociología, en el año fatídico de la invasión norteamericana a Panamá.

“Estamos inmersos en la más profunda, desgarradora y estructural crisis que jamás haya padecido el país”, para

agregar más adelante el ponente Dr. Candanedo” Basta una somera visión retrospectiva del devenir histórico de la sociedad panameña y de nuestra educación para con toda seguridad, afirmar que tanto la historia de nuestro país como la historia de la educación panameña son una y la misma historia, la historia de una permanente y continuada crisis. Desde la colonia hasta hoy, pasando por el período de unión a Colombia, el estudio de los escritos de las diversas épocas, el pensamiento de los políticos más avizores, el pensamiento sociológico y filosófico panameño del decimonono, los ensayos, artículos, periódicos y demás fuentes de las diversas épocas del Panamá republicano una y otra vez vuelven sobre el archisabido tema de la crisis; tanto económica, como política, social y cultural”.

De forma tal, que son fundamentales en la comprensión del fenómeno educativo, en sus macro y micro dimensiones, los cambios y fracturas determinadas por el modelo de desarrollo capitalista de mercado, la política educativa y sus falencias, los movimientos sociales, las formas de reflexión filosófica, las demandas o convenios con los organismos internacionales, las propuestas de organizaciones de carácter privado y en las carencias de las prácticas educativas y normativas concomitantes.

Porque, a pesar de todas las crisis y carencias evidenciadas en “esta sociedad del conocimiento y de las contradicciones, la educación debe jugar un papel preponderante para la orientación de la sociedad hacia un desarrollo sustentable “(Bernal, C.2006:4), elusiva meta a conquistar a través de los distantes, pero, decisivos caminos históricos de la sociedad global, recogidos en el tema siguiente.

## **A. Antecedentes socio históricos generales**

En esta sección, con una amplia extensión, debido a su sentido introductorio y de marco referencial de un problema tan complejo, se presentan elementos de carácter temático descriptivo, a la par que dialogantes y críticos, con el propósito de ir allanando el camino a una mirada más teórica e histórica del hecho educativo.

El cual observaremos en sus versiones generales y locales del pensado “mito educativo” Merani, (1983), que desde la atalaya de su crítica dialéctica demoledora señala:

“En Latinoamérica, la educación es tributaria del mito. En la historia del pensamiento, el mito aparece como una expresión cómoda que concreta los momentos más difíciles de las ideas, de las realidades más inefables, de manera que al decir de Paul Valery, mito es el nombre de todo lo que existe y solamente subsiste teniendo la palabra por causa. El estado de conciencia mítica es un estado de monólogo, y en él nada se demuestra puesto que nada se discute, sin que exista siquiera la presencia de una opinión contraria o simplemente diferente”. (p.13)

En contraste, el “imaginario pedagógico democrático” según McLaren, (1992), forma parte de las visiones extremas del continuum del conocimiento de la realidad compleja examinada.

Los referentes seleccionados del contexto global, que dimensionan nuestra investigación educativa, juegan un papel de capital importancia para indagar, cuantitativa y cualitativamente, según las preguntas interpretativas acerca de los procesos teóricos, históricos e instrumentales, que pudieran dar opciones de respuestas en el plano interrelacionado de la teoría y la práctica de la educación, especialmente en la escuela básica, puerta de entrada a las oportunidades o al fracaso de la niñez en desventaja o excluida.

Apreciar la educación como campo problemático remite, también, al reconocimiento de un encuadre conceptual, cuya lectura significativa es una herramienta de comprensión de dicho campo, además, al enfoque histórico crítico que estudia los hechos en sus causas sociales antagónicas.

En un texto por demás clásico, en el enfoque no mecánico de la interpretación de la realidad histórica política de la educación, es la lectura de Educación y Lucha de clases de Aníbal Ponce.

Frente a ello, releer a Aníbal Ponce, con vena crítica, permite perfilar dialécticamente, bajo la sombra nominal de fechas, lugares y personajes, la relación dual entre el modo y la forma de producción y el proceso educativo incubado en beneficio de las clases que controlan los medios, las riquezas y el saber.

Que el pensamiento de Aníbal Ponce es perturbador, por decir lo menos, es cierto, aunque otros podrían catalogarlo de subversivo, sin embargo, en nuestro caso, adentrarse en sus tesis, constituye una nueva oportunidad de profundizar en las ideas sobre el origen y determinismo social de la educación.

La tesis de Ponce, con un matiz socio-crítico, de conflicto, afincado en materialismo histórico, constituye en cierta forma, una posición radical en torno a la educación, con la cual muchos no podrán estar de acuerdo, pero, eso no invalida su aporte ideológico y teórico-analítico al campo de la ciencia y la realidad educativa.

Sus conceptos y apreciaciones están alejados de la concepción idealista y funcionalista a que estamos acostumbrados, tanto en sus corrientes teóricas

como en los enfoques y aplicaciones metodológicas. Impresionan por la demostración de un conocimiento vasto de acontecimientos, fechas y protagonistas, relacionándolos desde ángulos antropológicos, históricos, socioeconómicos y geopolíticos para darnos un completo examen de la educación, desde su génesis tan humilde, en el hombre primitivo hasta los primeros años del siglo pasado.

Aníbal Ponce nos sumerge, de forma motivadora, en eso que llamamos proceso educativo, aparentemente inofensivo, aséptico, pero Oh! sorpresa! Se descubre un mundo de Dante, y este examen de conciencia, es una criba histórica y conceptual en la cual no quedan indemnes, numerosos mitos, conceptos, símbolos, ritos e insignes pedagogos, filósofos, políticos y hasta santos, tenidos por venerables.

Con ese relevamiento histórico y socio político, reconstruimos, desde las ideas de Ponce, las siguientes relaciones educativas, de raíz occidental, con carácter dual: horda primitiva-educación espontánea y natural; sociedad esclavista-formación coercitiva, ritualista y no espontánea; democracia clásica-escuela para las clases dirigentes; feudalismo-escuelas eclesiales y para la nobleza latifundista; renacimiento-escuela burguesa, noble y humanismo religioso; revolución francesa e industrial-educación pública y de clase; revolución política ideológica-educación socialista; capitalismo-laicismo y escuela nueva; revolución científica y tecnológica planetaria-sociedad informacional y educación mediática.

Dicha reconstrucción coincide, en su enfoque, con “los conceptos aptos para articular el nuevo paradigma emergente pero fincado en nuestra realidad e historia siguiendo a González Casanova”, idea presentada por Gregorio Urriola

(2001:28)<sup>48</sup> que descubrimos durante esta investigación, y la anterior contextualización de los conceptos educativo-pedagógicos que elaboramos como parte de un estudio sobre el libro Educación y Lucha de Clases.

Cabe en este sentido, advertir sobre las teorías de la educación y su relación con las situaciones de marginalidad, formuladas por Dermeval Saviani, brasileño, y Pedro Rivera, connacional panameño.

Por medio de las concepciones, los conceptos, algunas definiciones y ciertas nociones se construye teórica y conceptualmente el marco interdisciplinario de referencia y de discusión que sustenta la vigencia de un pensamiento clásico, pero también, las visiones críticas y transformadoras de la educación y especialmente, posibilita el diálogo hermenéutico, a partir de una situación cultural dada y la propia (mi) vida profesional en la enseñanza y la investigación educativa, como texto vivido y actuado.

La referencia aludida proviene de Sanguinetti (2005) dado que:

“Ninguna ciencia escapa a la hermenéutica, pues el científico y el filósofo trabajan no solo sobre la realidad, sino sobre textos precedentes, e interpretan la realidad a través del lenguaje. Gadamer pone de relieve la riqueza y potencialidad de los textos, más allá de las intenciones y ámbitos culturales de sus autores. Los lectores comprenden los textos y sus horizontes culturales a partir de su propio horizonte histórico y así, con fusión de horizontes, descubren nuevos elementos, estableciendo, una forma de diálogo entre ellos y los textos que interpretan”. (p.32)

En atención a dicha línea, mediante el diálogo inter textual, en prolongado y arduo afán de traducción, unas veces en forma literal, otras en paráfrasis y metáforas, se pasa a deslindar, para asumirlas, como apoyo

---

<sup>48</sup> Urriola, Gregorio(2001) **Dependencia, Desarrollo y Postmodernidad**. Revista Tareas. Mayo-agosto 2001. (23-38).

conceptual en el marco de análisis, las terminologías educar, educación, pedagogía, ciencias de la educación, filosofía, políticas y teoría de la educación, sociología y teleología de la educación.

El ejercicio de buscar las fuentes filosóficas fue muy intenso, lo que permitió articularlas con las prácticas pedagógicas y con los elementos del desarrollo humano de los agentes sociales y de los sujetos de la educación, para contribuir en el proceso de reversión de las grandes carencias cualitativas de la educación.

Los resultados de esa parte de investigación conducen a nuevos desafíos en el camino hacia el abordaje sistémico y complejo de la problemática en torno a los modelos educativos y psico pedagógicos de la escuela primaria. Esta aproximación se ha logrado con el estudio de las tendencias educacionales y las políticas públicas concertadas en Panamá, las cuales tienen una fuerte dependencia de los sistemas de macro referencia mundial, que inciden en los resultados logrados.

A pesar de esa influencia, la realidad educativa tiene condiciones y situaciones muy propias, de carácter epistemológico, histórico, antropo socio-económico y político, que moldean el complejo sistema de referencia, externo e interno, de la educación primaria en nuestro país, que elaboramos sobre la base de una cantidad representativa de autores, visiones y textos, como se ha mencionado.

Posteriormente, nos avocamos a examinar las concepciones filosóficas, y su influencia sobre los fines de la educación y la pedagogía, y las políticas públicas, en el espacio-temporal estudiado, valga insistir, con el matiz que infunde nuestro horizonte personal y profesional-docente.

## **1.1 Evolución del pensamiento filosófico, y la construcción teórica de la educación: de la deriva metafísica a la postmodernidad.**

La ausencia de reflexión filosófica y epistemológica en las corrientes educativas contemporáneas es un rasgo común a muchos de los sistemas educativos, situación que revela Oscar Picardo Joao (2001:124).

La filosofía es la fuente originaria de los principales aportes que se han dado en el devenir de la producción de los conocimientos, desde los griegos en los remotos orígenes de los principios filosóficos y pedagógicos de occidente en los siglos V y IV, correspondiente a la edad antigua, luego en la edad media, hasta el siglo XX, en las ciencias sociales y humanas, las matemáticas, biología, química, física, astronomía y lógica y especialmente en la historia, ya sea desde el pensamiento positivista, existencialista o fenomenológico.

Es posible, señalar las diferentes contribuciones en la historia de la civilización occidental, como por ejemplo, los sofistas y el carácter reproduccionista de la educación que defendieron, e indefectiblemente hay que aludir al el trío filosófico clásico de la Hélade, Sócrates (469-399 A.C), Platón (427-347 A.C) y Aristóteles (384-322 A.C), quienes plantearon los interrogantes y los fundamentos filosóficos y pedagógicos que son motivo de especulación filosófica, política y ética desde hace más de dos mil años hasta la actualidad.

Desde los campos investigativos sobre la realidad social y desde las disciplinas para el estudio de la educación, se plantean modelos, grandes temas, algunas categorías, conceptos, definiciones y relaciones con sus respectivas posibilidades y carencias, que revela la racionalidad subyacente.

Estos significantes o temas polisémicos, reflejan esa complejidad de la educación, su objeto pedagógico y apuntalan el sustento conceptual e histórico del estudio, desde el moderno concepto de epistemología y en clave hermenéutica, que en última instancia concentra tanto la ciencia como la filosofía, en una sociedad, que enfrenta grandes carencias, impredecibles crisis signadas por el cambio permanente, gradual conformismo social y en consecuencia, requiere de nuevas sensibilidades y actuaciones.

De hecho, en los párrafos siguientes, se encuentra una explicación a la situación tan particular de la sociedad y la educación panameña, dada por Marcos Roitman Rosenmann (2005) sobre el conformismo social porque:

“la teoría de sistemas, el conductismo, la teoría de la acción social comunicativa, la pragmática social y lingüística son los referentes teóricos que definen la estrategia de socialización que producen las estructuras mentales del social-conformismo, generando un estado de ánimo colectivo autocomplaciente reforzado por la inyección de creencias y valores que alimentan y mantienen vivo el sistema”. (p.4)

### **1.1.1 La pausa conceptual**

La evolución del pensamiento filosófico y la necesidad de una filosofía de la educación, como dispositivo especializado de la filosofía y sus concepciones derivadas, es descrito por el filósofo panameño Julio Moreno Davis (1986:9), en las siguientes palabras:

“Si la educación es todo esfuerzo dirigido a modificar, cambiar o desarrollar la conducta humana, toda deliberación en torno a ello implica una toma de decisiones y preferencias del maestro, agente de cambio. Por eso, la misma debe ser racional, esto es, fundarse sobre criterios coherentes y consistentes postulados por

teorías y conceptos emanados de una determinada posición filosófica, o una combinación de éstas”.<sup>49</sup>

En cuanto a la posición filosófica, en el texto seleccionado de Carlos Tunnermann (2008) se parte de una visión general del pensamiento filosófico y su impronta en el saber educativo y pedagógico, en coincidencia con Nassif (1972) y con Fullat (2000).

Tunnerman (2008), con una obra vigente por su edición reciente y su cercana impronta, titulada *Panorama general sobre la filosofía de la educación* remite, en primer lugar a un deslinde conceptual por la vía del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española de la Lengua: Educación es “la acción y efecto de educar. 2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3. Instrucción por medio de la acción docente. 4. Cortesía, urbanidad”. (p.11)

Define educar: “dirigir, encaminar, doctrinar. 2. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. 3. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin. 4. Perfeccionar, afinar los sentidos. Educar el gusto. 5. Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía”. (p.11)

Además, Tunnermann cita del Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1983, que “la educación, fácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual”. (p.12)

---

<sup>49</sup> Julio A. Moreno Davis. (1986) *La filosofía de la educación y su desarrollo histórico en Panamá*. Edición del Centro de Comunicación Popular (CECOP). Panamá. Pág. 9.

Se continúa con algunas definiciones desde la etimología, otros conceptos y nociones que aspiran a completar lo que a todas luces es imposible: aprehender la educación en toda su trascendente magnitud y reveladora crisis por su carácter reflejo de la sociedad en las diferentes épocas, pero que también dan sentido a los textos de referencia para su interpretación y la posible contextualización y pretextualización de las carencias y las propuestas que puedan surgir.

El segundo capítulo comprende los términos propios de los paradigmas que permiten acercarse de una forma más significativa en función de sus universos vocabulares, aunque, indudablemente, también forman parte de este deslinde conceptual.

Etimológicamente, educación viene de *educare*, que fonética y morfológica, significa por la raíz *duc*, “conducir, guiar, orientar”, alimentar, *educare puerum*, alimentar al niño. También, semánticamente, viene de *educere*, “hacer salir, extraer, dar a luz”. Al respecto, Bárcena (2008:11), explica un sugerente sentido a “Educación, en latín, se dice *educere*. Pero basta que le añadamos una “s” inicial para que nos topemos de repente con otra historia de la pedagogía: *educere es seducere*; educar es seducir. *Seducere* es un antiguo verbo romano que quiere decir “llevar a un lugar apartado” ser *dux* aparte. (p.12)

El mismo Bárcena completando la imagen que confronta con nuestra realidad:

“Educar seduciendo es llevar al discípulo a un espacio secreto e íntimo, allí donde palpita el pensamiento vivo. Pero educere es “ex-ducere” dirigir o salir hacia afuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí tenemos otra historia de la pedagogía: educar es viajar,

porque educar, como experiencia, es viaje: *Erfah-rung* es *Fahrt*". (p. 11.)

En un sentido tradicional, educar es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos. Asegura, pues, la supervivencia individual (se adquieren patrones **conductuales de adaptación** grupal o colectiva), función de recapitulación y progreso cultural. (Lo subrayado es nuestro).

Pero, es sin duda, el más cercano a nuestra problemática, argumentos y proyecciones, Fernando Bárcena (2005) quien nos invita a "pensar la educación como una *experiencia reflexiva*, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un *momento hermenéutico*, que piensa esa práctica como *la práctica de una conversación*; un *momento ético*, que piensa la educación como *la práctica de un compromiso* con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y *un momento político*, que piensa la *educación como acción*. (p.28)

La idea de Bárcena (2005:28) consiste en la educación como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad y la pluralidad. "Se trata, entonces, de hablar de la educación como *participación en una conversación (Michel Oakeshott)*, como *práctica de compromiso (Alasdair MacIntyre)* y como *facultad del comienzo (Hannah Arendt)*".

En otra vertiente más política, las categorías y conceptos de Alberto Martínez Boom (2004:17) son diáfanos por su penetrante agudeza analítica y la radical tesis que plantea, especialmente, útiles para transferirlas a la comprensión de los datos y patrones de la realidad estudiada.

Para este autor colombiano, las tres posibles fuentes para el análisis general sobre el concepto de educación y que utilizaremos como categorías de análisis de los datos, son: “el discurso de los organismos internacionales, las elaboraciones del campo de la investigación educativa internacional y los discursos sobre la educación provenientes de los paradigmas clásicos de las Ciencias de la Educación y las teorías del currículo”. (p. 17)

Complementan estas categorías, las distinciones que hace de los procesos y las retóricas en la educación, especialmente, a partir de la década de los años cincuenta, inicio del proceso de expansión de la escuela.

Dicho proceso expansivo se sostiene, con resultados encontrados, hasta los años ochenta o la llamada “década perdida” que se caracteriza, en lo económico por la crisis del endeudamiento externo, el problema de baja recaudación fiscal, por la agudización de movimientos sociales en los meandros políticos y el final sangriento de la democracia intervenida en 1989, hasta el nuevo siglo, con la reversión del canal de Panamá, todos los cuales afectan la educación escolarizada.

Dentro de la periodización que propone Martínez Boom (2004) para analizar los cambios en el discurso educativo, remarca la década de los 80s, como la “larga noche neoliberal”, cuyos antecedentes se encuentran en la crisis del régimen financiero internacional de la postguerra, las repetidas recesiones-inflación, la crisis del petróleo de 1973 y 1979 y la deuda externa en los primeros años de esta octava década. (p.179)

Baste recordar, de acuerdo con el enfoque o Consenso de Washington, citado por Martínez Boom, que “las causas de la crisis latinoamericana fueron básicamente dos: de un lado el excesivo crecimiento del Estado, que se tradujo

en proteccionismo (modelo de sustitución de importaciones), en exceso de regulación y en la existencia de empresas estatales tan numerosas como ineficientes. De otro lado, el populismo económico, caracterizado por su incapacidad para reducir el déficit público y para mantener bajo control las demandas salariales en el sector privado y en sector oficial". (p.180)

Por lo tanto, este grupo de la macroélite del poder económico y político, compuesto por fuerzas coligadas de las burocracias internacionales, los organismos multilaterales del centro neurálgico del poder económico tales como la Reserva Federal (FED), los departamentos del Tesoro y del Estado norteamericanos, los ministros de finanzas del grupo de los ocho, y los directores de los mayores bancos internacionales, determinan el programa de ajuste surgido del consenso de Washington que, al final de cuentas, no resolvió la crisis, y en algunos casos, la agravó.

El segundo momento, siempre siguiendo a Martínez Boom, se refiere al giro estratégico, caracterizado por el nuevo discurso socio educativo del desarrollo humano y de las necesidades básicas de aprendizaje, que en contraposición al momento previo centrado en la masificación de la oferta, mantiene el discurso y acción en la escuela.

La tercera fuente concentra el discurso en la calidad de los sistemas educativos, este proceso se refiere a la escuela competitiva, que conlleva la integración de la educación, la escuela y el docente, a la lógica que plantea la globalización de la sociedad.

Con este apartado sobre conceptos básicos generales, se completan los elementos introductorios que enmarcan el proceso de construcción de la educación como fenómeno histórico y reflexivo, sin embargo, no se incluyen

aquellos más cercanos a los dos paradigmas en debate, los cuales se revisan en el segundo y en el tercer capítulo.

### **1.1.2 Construcción histórico-filosófica en educación**

El estudio de la filosofía como sistema conceptual o según la definición hegeliana de entender la filosofía como “el propio tiempo aprehendido por el pensamiento” citado por Dri, (2005) conduce el proceso investigativo desde la explicación hasta la comprensión del fenómeno y su proyección futura en el mundo, porque como lo señala este autor, “la filosofía es la reflexión sistematizada de la realidad”. (p.58)

Tomando en cuenta dicha realidad, se acepta que la ciencia no es neutral, que existen concepciones subyacentes, las cuales responden a un momento histórico, a un modo de producción y a una filosofía o idea del hombre y sociedad, y en ello entraña la pugna “filosófica”. Particularmente, sobre la relación de la filosofía, la ideología y la política, Noro, J.E. (1999), agrega que:

“La función de la filosofía en el nuevo contexto pretende legitimar y justificar su presencia en el discurso y en las acciones educativas. No se trata ya solamente de una filosofía que debe asumir una tarea universal en sus manifestaciones y en su fundamentación sino que se hace cargo de los debates educativos, de las decisiones políticas y de las proyecciones pedagógicas de las decisiones fundamentales”. (p. 2)

En general, los criterios de demarcación filosóficos clasifican la pedagogía en esencialista o existencialista o en idealista, materialista, articulados con los modelos epistémicos, conceptos a tratar más adelante.

Sin embargo, la delimitación formal de la filosofía de la educación no está muy clara, según cuenta la filósofa mexicana Hortensia Cuéllar (2008: 18), quien realiza una exploración en textos y producciones académicas en México y

en el ámbito de la especulación filosófica sobre el hecho educativo en los grandes pensadores.

Estos grandes pensadores, según Cuellar, demuestran la preocupación desde muy temprano, por la educación la encontramos en filósofos tan importantes como Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Kant, Rousseau, Dewey, Natorp e incluso el propio Wittgenstein, quien fue maestro de escuela primaria. Cada uno de ellos ha hecho aportaciones relevantes al campo de la pedagogía y la formación humana, al grado que si lo tomamos como modelos, de ellos se deriva un paradigma educativo que se relaciona con una visión del hombre, de la sociedad, de la cultura, de la historia e, incluso, del universo”.(p.18)

De manera que, a medida que se rastrea la educación liberal en los orígenes de occidente, a partir de los filósofos griegos, se van desgranando los paradigmas en los períodos históricos subsiguientes, mientras asumen diferentes formas e ideas, las cuales se constituyen en discursos educativos que van tomando diversos giros en los modelos institucionales y por ende, en su momento, en las concepciones y prácticas de la escuela universal y local, hasta nuestros días.

Así se observa que, los cambios en la filosofía- teoría se suceden impuestos por los procesos históricos y socioeconómicos de Occidente. La filosofía ha ido transformándose, en su concepto inicial, de amor a la inalcanzable sabiduría, a lo largo del tiempo. Una síntesis evolutiva de esas diversas concepciones, la elabora Picardo, O.(2002), la cual se aprecia en las concepciones descritas a continuación:

“Concepciones físicas (pre-socráticos); morales-políticas (socráticas), antropológicas (sofistas), epistemológicas

(platónicas), científicas universales (aristotélicas), concepciones estrictamente morales (escépticas, epicúreas, estóicas y cínicas), teológicas (cristiana y escolásticas), progresistas (ilustrados), históricas-materiales (marxistas), racionalistas (cartesianas), existencialistas (heideggerianas); y otras tales como: vitalistas, axiológicas, fenomenológicas, etc". (p. 8)

En educación, por lo general, los cambios van orientados hacia los modelos de enseñanza, principalmente, y más tarde, a las teorías y los modelos de aprendizaje, que habiendo sido suministradas anteriormente por la Pedagogía y la Psicología, se ven desplazadas por la categoría mundial de "necesidades básicas de aprendizaje", en toda acción educativa.

En consecuencia, se sustenta el análisis que realiza Tedesco, J.C., citado por Martínez Boom (2004:204), en el sentido de que:

"El modelo que se generó en las décadas del desarrollo se caracterizó, apenas cuarenta años después, como tradicional" es decir el SET o sistema educativo tradicional...En segundo lugar "se produce la crisis de los paradigmas de la investigación educativa, que según Tedesco tienen su explicación en la incapacidad de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía para adecuarse a las nuevas realidades planteadas por el avance tecnológico" y en tercer lugar los fenómenos internacionales como la revolución tecnológica y la globalización determinan la medida de los cambios, poniendo nuevamente en vigencia el concepto de capital humano". (p.204)

Ante la proliferación de diversos enfoques, fuentes y visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje se asume una posición de pluralismo metodológico (Munne, 1993, Cuellar, 2008), que responde a la necesidad de demarcar los enfoques teóricos y modelos epistémicos, para lograr una visión más amplia de las teorías explicativas de la vida productiva, social, política y cultural en el mundo real y de la praxis consecuente.

### 1.1.2.1 Filosofías de la educación

Más que filosofía de la educación, se busca la reflexión en educación, en el sentido emancipador de levantar las barreras a la comprensión, la comunicación, la formación, para enfrentar la incertidumbre, la irracionalidad e inestabilidad en todos los órdenes de la vida sobre el planeta.

En este apartado, conviene empezar con Flórez (2005), pues adjudica a la tradicional corriente en la formación pedagógica, el mantener los “fundamentos de la educación” que aglutina conocimientos provenientes de la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la filosofía, el derecho para constituir un marco teórico o las llamadas fuentes del currículo, pero que en verdad no soluciona ni la necesidad de interdisciplinariedad ni tampoco la estructuración teórica de la pedagogía.

Junto con el marco referencial filosófico (ontología, epistemología y axiología) que nos transporta al idealismo, realismo, pragmatismo y las más recientes como el existencialismo y el positivismo lógico, antipositivismo como planteamientos de la filosofía de la educación, las principales teorías educativas contemporáneas y las teorías del aprendizaje configuran la triangulación para comprender las diferencias entre una práctica educativa tradicional y una práctica pedagógica renovada.

Al respecto, para tener claros los constructos, seguir a Solano Alpizar, J. (2002), permite diferenciar los conceptos básicos en interrelación, por ejemplo:

- Teoría es “un ejercicio intelectual, mediante el cual se explica o se trata de explicar, una realidad particular, que se constituye en conocimiento que se genera alrededor de esa realidad.
- Teoría educativa supone preguntarse por el qué, el para qué y el cómo de la educación, involucrando el conocimiento, los ideales y las técnicas con las que se

desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje...

- La filosofía de la educación busca comprender la educación como un todo e interpretarla mediante conceptos generales que orientarán la selección de los fines y de los sistemas educativos...
- La teoría de aprendizaje como su nombre lo indica, es una construcción racional orientada a explicar, comprender y operar sobre un fenómeno que llamamos aprendizaje humano". (p.34-35)

De hecho, todos los que han estudiado "para maestros" o profesores de educación media reciben dentro de su pensum o plan de estudios, las materias sobre Teorías de la Educación y Teorías de Aprendizaje, pero dadas las carencias tan grandes que tenemos en la formación de los docentes, lo más probable es que las desconozcamos epistémica, teórica, normativa e instrumentalmente, es decir, no logramos hacer su transferencia a la comprensión de las grandes funciones de la educación y las tareas docentes, ni en el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes.

Tradicionalmente, en el contexto filosófico histórico, se definen tres filosofías de la educación: el idealismo (método socrático, normas absolutas, disciplina, naturaleza); el realismo (método aristotélico, mente en blanco, docentes, modelos ideales) y el pragmatismo (Heráclito, Pierce, James, Dewey: ser integral, aprender de la vida real, darwinismo pedagógico, Kilpatrick), con sus respectivas pedagogías.

Sin embargo, dichas nociones cumplen un objetivo de carácter histórico taxonómico, los cuales son insuficientes, sino se relacionan con el para qué y el por qué de la filosofía en las educaciones. Al respecto, las respuestas son estructuradas por Adela Cortina (2005) en cuatro tareas, que a nuestro entender son clave en el marco de las soluciones que se arriben en esta investigación, a saber:

- “Aprender a filosofar ayuda a las gentes- y ésta sería la primera tarea-a recuperar el pulso de la *reflexión*, haciendo un alto en el camino para llegar a saberse a sí mismas y apropiarse de sus mejores posibilidades vitales, que es, a fin de cuentas, en lo que consiste la *libertad*”.
- “*Excitar la capacidad crítica* es otra de las misiones de la filosofía desde sus orígenes, acostumbrarnos a discernir entre lo que pasa y lo que debería pasar, arrumbando los dogmatismos y fundamentalismos que se blindan ante la argumentación”.
- Ejercitarse en el arte de la *argumentación* es la tercera tarea de la filosofía que permita apoyar mediante argumentos, las posiciones, los criterios, que los otros puedan a su vez, refutar o secundar, también con razones argumentales y en oportunidades de debate democrático.
- “*Forjar ciudadanos* que puedan saberse y sentirse como *libres e iguales*, siendo este de la ciudadanía el hilo conductor por el que Occidente ha optado en los últimos tiempos para educar desde un punto de vista ético”.<sup>50</sup>

Sobre la primera tarea relacionada con la libertad, Adela Cortina aclara que:

“Es difícil saberse a sí mismo en una civilización acelerada, vertida al exterior...Es difícil y, sin embargo, convertirse en artífice de la propia vida, anticiparse al futuro y ganarle a la mano, elegir las mejores posibilidades con vistas a la felicidad, sigue exigiendo ese autoexamen del que ya hablaba Sócrates y que se ha hecho tan extraño en el mundo cotidiano”.

Aquí converge con el Gadamer de sus últimos años, de *Educar es educarse*.

En la tarea tres, dichos dogmatismos y fundamentalismos pueden ser religiosos, políticos, económicos, sociales, personalistas, se colige de esta tarea

---

<sup>50</sup> Cortina, A. *La filosofía en la escuela*. El País/Opinión. 9 de mayo 2005. Publicado en el sitio web de ETNOR con autorización expresa del El País, SL. Original: <http://tinyurl.com/ahxj2> . Copia ÉTNOR: <http://www.etnor.org/html/pdf/adela/200501138.pdf>

según Cortina, quien agrega “que forjarse el propio criterio exige conocer lo más granado de los existentes”. (p.1)

En la tarea número 4, se induce a “fomentar una opinión pública razonante a través de la argumentación, la capacidad de deliberar en serio en comités, comisiones y en el espacio abierto de los medios de comunicación...indispensable para que una sociedad sea realmente pluralista y democrática”. (p.1)

Cortina resalta al final del artículo, la evidente necesidad de “fomentar la reflexión, la libertad, la crítica, ejercicio de la razón pública y de la ciudadanía es, a mi juicio, la riqueza que hoy puede aportar ese añejo saber, al que desde Grecia se viene llamando “filosofía”, aspiración o amor a la sabiduría”. En el proceso de formación es a todas luces imprescindible”. (p.2)

Estas tareas convergen en las tareas freirianas, de diálogo, concienciación, libertad, política, según se observa.

Es significativo que en todas las épocas los filósofos se ha dedicado a buscar respuesta al problema de la nutrición y la conducción del alma y del espíritu humano, respectivamente, y lo han hecho mediante el quehacer ontológico, es decir, sobre la realidad, la composición del mundo, entre otras preocupaciones y reflexiones; con el auxilio de la formulación epistemológica sobre el mundo del conocimiento y la determinación moral y ética de las normas y la acción humana.

Más adelante, reseñado por Solano J. (2002) devienen el proceso de emergencia de existencialismo (el ser humano como centro del filosofar) en torno al ser y la existencia: Sartre, Kierkegaard, Unamuno, Heidegger, Jaspers,

Nietzsche, Marcel), y el positivismo lógico y análisis del lenguaje (tradición empirista, principio de verificación, en el lenguaje, en la conducta con Hume, Hobbes, Comte, B. Russell, Wittgenstein, B.F. Skinner. (p. 329)

## **1.2 Antropología filosófica y cultural: el proceso educativo en contexto.**

Entendemos los procesos educadores, de acuerdo a Fullat (2000), como liberación y no simple aprendizaje del mundo sociohistórico, pues “arranca de la plataforma natural-código genético...” la cual asimila a lo largo de la vida una civilización histórica, asimilación, o aprendizaje, que es, ni más ni menos, educación”, de acuerdo con este autor.<sup>51</sup>

Entonces, se avanza advertidos por Fullat (2000) de que en la educación “intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetivos, instituciones e incluso bioquímica y que hablar en torno a la educación se hace particularmente problemático, tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional” y que además no considera “que exista quien pueda estar seguro de la enumeración completa de todos los factores que participan en tan fascinante antropogénesis”. (p.9)

La antropología filosófica o del hombre plantea “el problema del hombre”, en situación de preguntarse “qué es” y “para qué” existe. A la filosofía “lo que le preocupa es, por ejemplo, *quién* es el educando meta empíricamente considerado, *qué* es la educación y *para qué* es. Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero,

---

<sup>51</sup> Octavi Fullat (2000) **Filosofía de la Educación**. Editorial Síntesis. España. Págs 15 y 19.

insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico y tecnológico pero, a su vez, muy necio y absurdo". (p.13)

Para Fullat, en el marco general, "una antropología filosófica no sólo guía el hacer educativo, más también unifica la multiplicidad de saberes acerca de la educación",<sup>52</sup> aportan las concepciones del ser humano, el para qué de la educación, las finalidades y en consecuencia las teorías y praxis del proceso educativo, con el naturalismo y el artificialismo como parteaguas antropológico y sus derivaciones esencialistas y existencialistas como formas de entender la educación, es decir, las teorías de la esencia (de intuiciones) y las teorías de la existencia (de los hechos).

Los textos de Antropología Filosófica del Dr. Crispulo Ruíz Cajar, panameño y los de Educación y Realidad, Introducción a la filosofía del aprendizaje del Dr. Oscar Picardo Joao, uruguayo, conforman el marco referencial sobre el hombre como sujeto y objeto de estudio en cuanto a su ser y esencia del pensamiento y de la existencia humana, aspectos dejados de lado, desaparecidos, casi totalmente de los estudios en todos los niveles educativos.

El tema del HOMBRE y su puesto en el Cosmos, con mayúscula ha sido problematizado por diferentes filósofos y otros especialistas de las ciencias naturales y humanas, lo cual es fundamental en educación y pedagogía, dado que son ciencias con fines y objetivos encaminados a lograr que el ser humano se realice en toda su totalidad. Al respecto Max Scheler, citado por Cajar (1986), indica que "no hay problema filosófico cuya solución reclama nuestro tiempo con más peculiar apremio que el problema de una antropología filosófica". (p 22)

---

<sup>52</sup> Ibidem. Pág. 66.

Fullat (2000) señala que los fundamentos antropológicos de la Pedagogía se refieren al sentido antropológico de ayudar a encontrar la constitución autónoma de la Pedagogía y a fundamentar el acto educante, y agrega que sus cometidos son “perfilar el sentido del hombre en sus actuaciones educativas y a ofrecer modelos de existir humano que hagan comprensible la educación”, porque siempre hay una referencia a un modelo de hombre/mujer en la teoría y saber pedagógico. (p.66)

A pesar de ello, Picardo (2002) señala que “posiblemente uno de los temas más olvidados en las diversas agendas educativas, es la reflexión antropológica de cara al propio docente, como también de cara a los y las estudiantes”. (p.107)

Igualmente, resume el amplio panorama de visiones antropológicas, desde los presocráticos hasta el siglo XX, ante las cuales, señala que “surgen dos preguntas fundamentales de cara al fenómeno educativo: ¿a quién educamos? Y ¿desde dónde educamos?, los cuales mantienen su validez y se articulan con el planteamiento de Fullat sobre las relaciones entre antropologías filosóficas y teorías pedagógicas.<sup>53</sup>

Los planteamientos desde Latinoamérica de Arturo Escobar sobre la naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea en estudios sobre antropología del desarrollo, antropología de la modernidad, y la antropología de la ciencia y la tecnología, son una invitación a desafiar nuestros mitos, prejuicios y preconcepciones sobre la educación y sus relaciones con el poder, la naturaleza y los paradigmas emergentes, como por ejemplo, el feminismo y la cibercultura.

---

<sup>53</sup> O. Fullat. Ibidem Pág.123.

En los puntos subsiguientes, algunas de dichas dimensiones son abordadas en los aportes que desde el conocimiento sociológico y el saber psicológico se manifiestan ligados al quehacer educativo.

### **1.3 La Sociología y la Psicología en el proceso pedagógico: del naturalismo al cognitvismo y socio reconstruccionismo**

Es conveniente reflexionar ante los cambios y las nuevas necesidades que puedan explorar, cómo se han relacionado las experiencias educativas nacionales, especialmente, a partir del siglo XX, con las teorías tradicionales de corte individualista y la escuela nueva, con los enfoques asociacionistas mediacionales, los paradigmas cognitivos y críticos, que en menor o mayor medida han permeado con su huella psicológica y sociológica, la instrucción en Latinoamérica y en Panamá.

Conviene incluir algunos conceptos más ligados a las reflexiones en el campo de la historia y la sociología educativa, en que se convoque los marcos interpretativos desde la sociología, psicología cultural y la psicología política que pudieran estar generando debates muy desafiantes y hasta desafinados para ciertos oídos de tecnócratas y pensamientos conservadores.

Con respecto a la psicología y su relación con las prácticas pedagógicas, es evidente el aporte permanente de las teorías de aprendizaje, las teorías del desarrollo cognitivo, mirada, previamente, a través del intersticio psicológico homogenizador.

Es necesario considerar las referencias de las ciencias sociales, por sus significativas teorías del cambio social, las teorías sociológicas clásicas de la educación, especialmente los enfoques funcionalistas, los enfoques marxistas, los enfoques weberianos, los interpretativos, y los enfoques actuales postmodernistas, así como las dimensiones aportadas por la sociología política en la comprensión del fenómeno educativo, sus instituciones, especialmente, el sistema educativo, la escuela y sus relaciones con el poder.

Se apela como marco de referencia y de interpretación, a las teorías sociológicas de la educación, por su cercanía a las estructuras nacionales, histórica y políticamente surgidas en períodos de auge y de crisis. Así, es, imprescindible, conocer los enfoques funcionalistas (Durkheim, Parsons y la teoría del capital humano.) que contienen explicaciones más ajustadas al desempeño del sistema educativo a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En cuanto a los enfoques marxistas, proveen la mirada dialéctica del conflicto, en las aproximaciones críticas al sistema educativo: la relación educación y trabajo, las teorías de la reproducción social, la instrucción capitalista, y las teorías de la resistencia. Siguiendo la línea de autores, permanece Weber y por ende, los enfoques weberianos, claves en los análisis que hace del sistema de enseñanza.

En cuanto al aporte significativo de Emile Durkheim (1858-1917), sucesor de Comte en Francia, se le considera el padre del realismo sociológico. De acuerdo con Gadotti, como sociólogo, Durkheim consideraba a la educación como “un esfuerzo continuo para preparar a los niños para la vida en común...Para Durkheim, la sociología determinaría los fines de la educación”. Ante la pregunta ¿qué es la educación?, contesta que: “para que haya

educación, se requiere que haya, frente a una generación de adultos, una generación de individuos jóvenes, niños y adolescentes; y que la primera ejerza una acción sobre la segunda”.<sup>54</sup>

Destaca su clásica máxima, o “la fórmula”<sup>55</sup> que se transcribe por la influencia que ejerce en el pensamiento pedagógico moderno:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine”. (p.117)

Finalmente, encontramos los enfoques interpretativos, además de los mencionados macro enfoques del funcionalismo (necesidades sociales), el marxismo (economía-sistema de clases-ideología), todos ellos necesarios para obtener una aproximación más justa de la realidad educativa, el funcionamiento del sistema educativo y las relaciones que se deriven.

A pesar de que el abordaje de las teorías del aprendizaje, puede generar necesariamente algún grado de polémica, cuando se desagregan en un sinnúmero de tendencias psicológicas y psicoterapéuticas, que tratan de explicar las diferentes variables del aprendizaje, sus alteraciones y atención, las más conocidas de las taxonomías se consideran en el punto siguiente.

### **1.3.1 Teorías de aprendizaje**

---

<sup>54</sup> Gadotti, Moacir. (1998/2008) **Historia de las ideas pedagógicas**. Siglo XXI. México. Págs. 114-117.

<sup>55</sup> Idem. Pág. 117.

Otro campo de influencia en la educación, está integrado por las teorías de aprendizaje, que sustentan el marco referencial y son, además, la fuente de otras categorías curriculares, didácticas, evaluativas, tecnológicas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensivas en los ejes de formación e instrucción.

Con respecto al concepto de aprendizaje y su efecto en la enseñanza, dos autores, Gimeno Sacristán (1997) y Solano Alpizar, coinciden en dos enfoques matriciales, que derivan para el primero, el impacto genérico en la educación, mientras que en el segundo, el criterio elegido “es la concepción intrínseca del aprendizaje” que genera perfiles de corrientes didácticas.

La premisa de Gimeno Sacristán, (1997: 36), de que “la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula”, nos hace ser cautelosos, para evitar caer en posturas dogmáticas o de defensa a ultranza de cualquiera de dichas posturas teóricas.

Gimeno Sacristán distingue dos grandes enfoques: las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de E-R y las teorías mediacionales.

En las primeras se ubican dos corrientes: el condicionamiento clásico con sus representantes Pavlov, Watson y Guthrie, y el condicionamiento instrumental u operante, con Hull, Thorndike y Skinner. .

Solano Alpizar destaca que es en la psicología educativa en donde más se ha estudiado el proceso de aprendizaje, a partir de lo cual, señala al enfoque

conductista y al enfoque cognoscitivista, como los de mayor influencia en la realidad educativa, con lo cual coincidimos, pero agregando la tradición, para efecto de nuestro sistema educativo.

En la segunda familia o mediacional hay múltiples corrientes, pero especialmente tres:

- de aprendizaje social,
- condicionamiento por imitación de modelos (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal);
- las teorías cognitivas:
  - teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica (Kofka, Kohler, Wertheimer, Maslow, Rogers);
  - Psicología genético-cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder)
  - y psicología genético-dialéctica (Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon) y finalmente,
  - la teoría del procesamiento de información (Gagne, Newell, Simon, Mayer, Leone). (p. 36)

Una tercera vía, la Filosofía del aprendizaje, conjuga “la historia de las ideas filosóficas, la historia de las ideas pedagógicas y la agenda educativa contemporánea”, como tesis defendida por Oscar Picardo Joao (2002), acerca de la formación docente, de búsqueda sin parar de innovaciones, cambios, transformaciones de acuerdo al contexto particular del hecho educativo.

Significativamente, los aportes de la Psicología y las Ciencias Sociales están insertos en la temática principal de la investigación, por cuanto su abordaje se concentra en el análisis de una teoría psicológica de la instrucción, el neoconductismo en sus diferentes dimensiones y aplicaciones y de los

aportes sobre cambio social, concienciación y política desde la perspectiva sociopedagógica freiriana, conjugados con los planteamientos sobre la personalidad básica del panameño, desde los nuevos enfoques de la psicología política.

Como colofón, los grandes paradigmas psicopedagógicos y sus aportes a la educación son reseñados por Hernández, P (2005:12) a partir de cuatro perspectivas: la práctica o por “intuición”, la histórico-reflexiva, la tecnológica y la científica. Sumadas a dichas perspectivas, el fenómeno educativo es planteado por dicho autor desde tres ángulos: sociológico, filosófico y psicológico, que él denomina prismas (Ibidem: 16).

Hernández (2005:27) explica que la dimensión social es tratada por la Sociología desde cuatro aspectos: conservador, progresista, intergrupale intragrupal, es decir como ciencia de los grupos humanos o de la sociedad, “ilumina el escenario educativo mostrando que el ser humano crece y vive con la cultura. Su identidad y su existencia se desarrollan en el mundo de la cultura, siendo la cultura un aspecto indispensable de la educación.

Esta dimensión social es tratada por la sociología principalmente a través de cuatro enfoques, aplicables a Panamá: a) **Conservador**: la educación es el medio para la adaptación de los individuos a la sociedad y para perpetuar la cultura. b) **Progresista**: la educación es el medio para perfeccionar a los individuos y hacer avanzar y progresar a la sociedad. c) **Intergrupale**: la educación varía en función de las características económicas, sociales y culturales de cada sociedad y d) **Intragrupale**: la educación y los resultados de la misma varían en función de las características económicas, sociales y culturales de los educandos dentro de un grupo o comunidad. (p.27).

La psicología del aprendizaje, uno de los campos más relacionado con la pedagogía, en cuanto al planteamiento que nos ocupa, distingue las vertientes de la psicología asociacionista o conductista, psicoanalítica, cognitivista, constructivista, las cuales se desarrollan sintéticamente en apartados referidos a las teorías del aprendizaje.

De manera que, en esta primera parte se completan los prismas filosóficos, sociológicos y psicopedagógicos en los referentes de carácter general, mediante la descripción, unas veces, y el examen, en otras ocasiones, de las situaciones, el devenir histórico, las intervenciones, los protagonismos y los movimientos de diverso orden que configuran un tejido complejo del fenómeno educativo, con encontradas aristas, por su carácter social, ante la necesidad de un proceso de *policy making* o de hechura de políticas.

Así, en el siguiente punto se analizan, sin caer en el despropósito, los signos de las deficiencias del sistema educativo, mediante un filtrado de los antecedentes y el contexto problemático local. El recontar críticamente, acontecimientos, transiciones y actores en interrelación, dentro del espacio geográfico-institucional y el tiempo que transcurre de 1953 al 2003, responde a un enfoque investigativo en torno a la educación como un fenómeno sociohistórico, en el campo de lo individual y del aprendizaje, pero que se decanta en una educación formal en riesgo, coincidente con el declive del pensamiento liberal en el poder, en los años 50 y la “cerrazón”<sup>56</sup> del pensamiento de la nación romántica, en el contexto de la Guerra Fría en Panamá.

## **B. Antecedentes socio-históricos locales**

---

<sup>56</sup> Pulido Ritter, L. (2007) *Filosofía de la nación romántica. (Seis ensayos críticos sobre el pensamiento intelectual y filosófico en Panamá 1930-1960)* Editorial Mariano Arosemena. Colección Ricardo Miró. Premio Ensayo 2007. INAC. Panamá

La lectura del contexto local permite partir del examen de la realidad, que entraña el conocimiento del país, en lo geográfico, socio-cultural y económico, así como la revisión de los discursos de la educación, el conocimiento pedagógico y la relación poder y sociedad.

Con esa intención se ha hurgado en textos, memorias, biografías y ensayos elaborados con propósitos históricos, políticos, técnico- instrumentales, docentes o de crítica pedagógica, y en la propia experiencia de la investigadora, con más de 40 años de compromiso con la enseñanza, desde el pre-escolar hasta la educación media, en la atención a la diversidad, en la docencia universitaria formando educadores y administradores de la educación y participando en investigación y evaluación educativa.

Estos son los elementos del contexto que se van a dilucidar seguidamente, como un conjunto de procesos históricos y realidades emergentes, al preguntar sobre las relaciones internas y los condicionantes externos que gravitan sobre el destino del país geográfico, económico, humano, cultural y educativo, y las exigencias que todas estas dimensiones demandan en lo político, en lo económico, en lo ético, en lo pedagógico y en la persona humana.

#### **1.4 El país: geografía, economía, población y destino.**

En este apartado se combinan aspectos físico-geográficos del país, con descripciones de la conformación de su población, algunos puntos sobresalientes de su economía, que configuran las transformaciones en su complejo devenir histórico-social.

En primer lugar, la obra *Panamá, puente biológico* de Stanley Heckadon. Moreno (2001) destaca la forma cómo nuestro istmo cambió el mundo desde su origen geológico, al surgir hace 3 millones de años, como un istmo que separó las aguas de los hoy llamados Océano Pacífico y el Mar Caribe.

Las consecuencias de este hecho fueron dramáticas en todo sentido: en el clima, en el encuentro de miles de animales a través del corredor, que permitió su migración de norte a sur y viceversa; también en las corrientes marítimas: por ejemplo, sin las aguas calientes de la corriente del Golfo de México, los puertos europeos se congelarían durante el invierno.

Es por ello que, el levantamiento del istmo cambió totalmente el ambiente y la historia humana de Europa, en la circulación de los vientos, en las características de los océanos y por ende han producido cambios en la vida marina y terrestre y en la vida humana para convencernos como era su intención, de que “la historia geológica de Panamá ha tenido un profundo impacto en nuestro mundo” (Heckadon, 2001: 25).

Como resultado del mismo se configura un istmo, luego llamado Panamá, que tiene una superficie total de 75,517km<sup>2</sup>, la región metropolitana: 16,777.5 km<sup>2</sup> y resto del país: 58,739.5 km<sup>2</sup>, datos físicos que se complementan con la información siguiente, obtenida de la Contraloría General de la República de Panamá.

Su mar territorial se extiende a una zona de 12 millas marinas de ancho sobre la cual la República de Panamá ejerce su soberanía, al igual que en el lecho, subsuelo y sobre su espacio aéreo, cuya superficie es de 319,823.9 km<sup>2</sup>., la cual supera a su territorio continental e insular. Panamá tiene una

considerable longitud de costas, que suman en total, 2,988.3 kilómetros, de los cuales 1,700.6 corresponden al litoral Pacífico; y 1,287.7 al Caribe.

En cuanto a la composición de la población panameña, como consecuencia de la posición geográfica del Istmo y de una serie de circunstancias históricas y socioeconómicas, la población está constituida por diversos grupos humanos. Algunas de sus características se reseñan de Gordón, I. (2001).

Por ejemplo, según estudio genético reciente (2007) realizado por el Instituto de ADN y Genoma Humano de la Universidad de Panamá, en el panameño, el 32.9% de sus genes es de origen negro; el 39.7 % es indígena y 27.4% es de origen caucásico.

Los grupos no indígenas: integrados por el grupo hispano-indígena, uno de los grupos humanos de mestizaje más importante; la población afro-colonia, descendientes de los esclavos africanos traídos al Istmo durante la colonización española; la población afro-antillana, descendientes de los trabajadores antillanos de habla francesa o inglesa que llegaron a Panamá, principalmente durante la construcción del Canal; otros grupos étnicos, constituidos por pequeños grupos que, por su número, sólo permiten su clasificación como "Colonia". La de mayor antigüedad es la china, que llegó al Istmo durante la construcción del Ferrocarril Transístmico en 1850.

Los grupos Indígenas: representan aproximadamente el 10.1 por ciento del total de la población de la República. Están constituidos por ocho grupos claramente definidos. Cunas o Kunas de Tierra Firme (Bayano y de Darién), Guaymí o Ngöbe Buglé, Guaymí o Ngöbe Buglé (Sabanero), Salamanca Teribe

o Naso, Bri Bri, Bokota Buglere, Chocó,Emberá – Wounaan,Emberá Nonameño.

En términos demográficos, Panamá está transitando por la plena transición demográfica, al igual que países como Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, república Dominicana y Venezuela.<sup>57</sup>

Las proyecciones, según trabajo de Gordon, I. (2001) para el período de 2010-2020, estiman que será el período en que el país contará con mayor cantidad de población con capacidad de incorporarse al mercado de trabajo: la población potencialmente activa de 15 a 59 años, representaría el 63% del total de la población.

La plena transición demográfica se caracteriza como “poseer una natalidad moderada y una mortalidad baja, las cuales están determinando un descenso en el crecimiento natural de la población, la variación de la edad media de la población y la disminución de la relación de dependencia”...Estos cambios en la estructura por edad de la población panameña tendrá repercusiones de diverso grado de carácter económico y sociales, tales como la modificación de la demanda y oferta de servicios médicos, hábitos de consumo, variaciones de la estructura familiar y cambios en la oferta de bienes y servicios, en la demanda educativa y el empleo, la recreación, productividad, ahorro e inversión, fondo de pensiones y quizás alterando los patrones de asentamiento en el país”.(p. 3)

En la actualidad, Panamá políticamente se divide en 9 provincias y cinco comarcas indígenas, 621 corregimientos y 45 distritos.

---

<sup>57</sup> Gordón, Israel (2001) *Transición demográfica en Panamá*. Evolución y dilemas. Editorial Portobelo. Librería El Campus. Panamá.

Su capital es la ciudad de Panamá, elegida, precisamente, según cuenta Raúl Leis porque:

“los españoles entendieron rápidamente el destino del país: camino de paso, puente de riqueza ajena, tránsito. Es con el “descubrimiento” del Mar del Sur que se institucionaliza la función de tránsito bajo el dominio del sistema colonial ibérico teniendo a Portobelo (Puerto bello en el italiano de Cristóbal Colón) como terminal del Atlántico y a Panamá fundada en 1515, como contraparte del Pacífico. Este es el punto de partida que dibuja al país como zona de tránsito y a la ciudad como su nervio principal de lo que llamamos transitismo”,<sup>58</sup> en la economía mundial, porque ya los amerindios utilizaban el camino para sus intercambios”.

Con los conocimientos que brinda la Antropología, “ciencia social que se dedica al estudio de la evolución del hombre como ser biológico y socio-cultural, por lo tanto, resulta uno de sus objetivos centrales, el estudio de las culturas del hombre en cualquier tiempo y lugar”<sup>59</sup>, se reconstruyen los rastros de la diversidad étnica en el país, producto de la mixtura de grupos humanos, desde la prehistoria hasta la conquista y colonización española, y los movimientos migratorios por efecto de las actividades de comercio e intercambio y de las grandes obras de ingeniería que se materializaron en el Istmo.

Pastor Núñez, explica que “ el panorama prehistórico etnohistórico y etnográfico de Panamá, permite establecer que la colonización humana del territorio, posteriormente llamado Nuevo Mundo, se realizó entre 20,000 y 40,000 años de antigüedad, mediante la emigración desde Asia, pasando por el

---

<sup>58</sup> Leis, Raúl. (1997) **Panamá: luces y sombras hacia el siglo XXI**. Colección Ricardo Miró. Premio Ensayo 1996. Editorial Mariano Arosemena. INAC. Panamá. (p. 21.)

<sup>59</sup> Pastor Núñez, A. (1998.) **Diversidad cultural panameña**. Editorial Portobelo. Pequeño Formato. 7. Antropología-Historia. Panamá. Pág. 1

Estrecho de Bering hasta llegar a Alaska, para ir poblando Norte y Sur América, vía Centroamérica y Panamá”.<sup>60</sup>

Aunque es un lugar común, iniciar la revisión histórica de los antecedentes de la educación en Panamá, por la etapa de la conquista española, se observa que hay evidencias documentales, etnográficas y arqueológicas que demuestran que existía en estas tierras continentales, Abia Yala, en lengua indígena, antes de la llegada de los españoles, una cultura autóctona que había desarrollado un sistema de educación pre colonial, con estructura, valores y principios pedagógicos, los cuales, por el ethos geográfico de nuestro país, se recibe influencia de las civilizaciones indoamericanas (azteca, maya e inca).

Es más, hay vestigios de los primeros pobladores del istmo que se remontan a más de 9,000 años, es decir, al pleistoceno, después de la última glaciación. Los instrumentos de caza encontrados en el valle del río Chagres, son evidencias de cazadores de mamíferos grandes alrededor del 9,000 a.C, vinculados cultural y tecnológicamente al poblamiento de América y del Istmo (Bird y Cooke, 1977).

Gracias a los descubrimientos arqueológicos (puntas de lanza, raspadores, cuchillos,) encontradas en áreas del centro del país, es posible ubicar que el hombre ya estaba en Panamá, 10 milenios A.C, y continúa la evolución del poblamiento de su territorio pasando de la caza, recolección y pesca, los períodos de la agricultura, formativa y extensiva (10,000 A.C hasta la llegada de los españoles).<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Núñez, P. Idem. Pág. 7.

<sup>61</sup> Núñez, Ibidem. Pág. 7

Los castellanos, pues, asolaron el Istmo: en Darién, el este de Panamá quedó deshabitado, lo mismo en la región, que es Colón. La selva hizo agosto con los indígenas que se refugiaron en ella. Igual sucedió en Veraguas. Igual saldo humano en Coclé y Azuero, en Veraguas se internaron en la Serranía del Tabasará y fueron perdiendo sus habilidades que otrora poseían.

El pensamiento nos traslada a estas regiones centrales en las que concentraban la mayor cantidad de población autóctona, que se comunicaba por una red de caminos terrestres, por vía acuática: ríos y mares. Además tenían una economía de subsistencia y de explotación de los recursos naturales, como maderas de construcción y plantas medicinales, animales, aves y peces comestibles. Es decir, que poseían una cultura propia que le permitía cultivar la tierra, los ríos y mares, curar sus heridas y atender sus necesidades respetando la naturaleza.

La conquista en el Istmo para 1519 estaba concluida, pero no había quien cultivase la tierra, así que el temor de no poder sobrevivir, instó a las autoridades reales a conceder mercedes para labradores españoles como nuevos pobladores el Istmo, lo cual no dio los resultados esperados.

De manera que, ante el despoblamiento por el genocidio cometido y la posterior huída de los indígenas sobrevivientes a la selva, a la sierra, a la montaña inhóspita, los conquistadores se retiraron, dándose los primeros movimientos migratorios hacia y desde el sur.

En consecuencia, para finales del siglo XVI, había según cifras oficiales de autoridades españolas, unas 400 casas en la gobernación de Panamá, describiendo a su gente como muy política, “todos españoles, de origen

sevillano. Descrita como “gente de mucho entendimiento; su oficio es tratar y contratar”, como cita Vásquez, J.M (1974: 35). .

Estos son los orígenes de los procesos ligados a las actividades socio económicas y geopolíticas de la región transístmica, como la esclavitud, el cimarronismo, el mestizaje, la piratería, el comercio ferial, las crisis económicas cíclicas, el anexionismo, que condicionan las dimensiones de la interculturalidad, el desarrollo de las ideas y la gestión de los sistemas educativos republicanos hasta nuestros días.

Los anteriores hechos históricos, no reconocidos por todos con el mismo prisma ideológico ni filosófico, resultan pertinentes debido a su inserción en la historia cultural y social de Panamá, como herencia de matiz gnoseológico, ontogénico y filogenético, que dejan una impronta o sello en la forma del ser y de comprender las huellas de ese pasado del Panamá colonial, colombiano e independiente frente al Pacífico: río Bayano, Isla del Rey, Taboga, Panamá la Vieja, el Puente del Rey, el Casco antiguo, la Catedral, el ferrocarril, las Bóvedas...la Central, las Sabanas, Parque Porras, Santo Tomás, Pueblo Nuevo, Río Abajo, Vía España, el Cangrejo, San Miguelito, Puente de las Américas, el interior, el Canal de Panamá, la Zona del Canal, el 9 de Enero, el Centro Bancario, el Parque Omar, los Tratados del Canal, la Invasión, el Chorrillo, barrio mártir, el Administration Building: la reversión del Canal, y el futuro en clave incierta, ante las presiones externas e internas, y las transformaciones políticas y económicas que avizoran enormes y antagónicos escenarios.

Para ilustrar las visiones anteriores, Porras, A.E. (2005) amplía los conceptos y narrativas sobre los orígenes coloniales y republicanos, así como las narrativas de autoimagen y las metáforas del estado nacional en las

configuración de modelos nacionales: república bananera, el país profundo, el emporio comercial, pro mundi beneficio, puente del mundo, corazón del universo, Panamá cosmopolita, crisol de razas, Panamá soberana, Panamá 2000.

En síntesis, es la “constancia histórica” que Flórez Ochoa, sustenta como referencia obligada al pasado, porque “tal referencia al pasado es particularmente necesaria cuando se habla de educación y de enseñanza, pues su noción misma es impensable sin aludir a la función posibilitadora del hombre como protagonista y creador de su propia historia”.

Particularmente, en nuestro contexto, se valida el planteamiento de Flórez Ochoa sobre la razón histórico-social de la educación:

“De la esencia misma de la educación es la tradición, su carácter sedimentador de la experiencia histórico-cultural de los hombres a través de las generaciones, remontando fronteras étnicas, contradicciones de clases, dominaciones y derrumbamientos de imperios, aventuras, aberraciones y crímenes por encima de los cuales sobrevive un mundo de sentido que permite auto comprendernos mejor, un mundo de determinaciones socioeconómicas que pesan sobre nosotros, y un mundo de acontecimientos que, aunque ya terminaron, siguen siendo revelación de lo que el hombre es hoy como proyecto”. (p.159)

En otro aspecto de este apartado, los conocimientos y las herramientas que ofrece la Economía de la Educación son necesarios para comprender las relaciones generales entre la educación y la economía, las que según Coraggio (1992:3) pueden referirse, entre otros temas no menos importantes, a la producción o transformación de recursos humanos a ser utilizados en la actividad económica en función de un proceso de crecimiento y desarrollo, así como a las demandas individuales de formación, la función de socialización, las necesidades de participación y la generación de trabajo.

En cuanto a su destino en la economía mundo, Panamá ha estado ligada precisamente por su destino geológico y por ende, geopolítico a los procesos del capitalismo y la globalización. De manera que, la economía de Panamá y su evolución en el tiempo pueden ser vistas desde perspectivas diferentes. Por ello consultamos tanto la versión de Alejandro Cordero y como la de Manduley y Valenzuela, que abundan en el proceso histórico vinculante de la economía, el desarrollo y la población en Panamá.

Ampliando el sustrato económico, y abonando a la tesis de Pedro Rivera, un estudio que plantea la existencia de *Los Dos Panamá*, subtítulo del informe *Una nación divide por algo más que un canal*, a cargo del consultor Alejandro Cordero C., visualiza la amplia brecha existente entre los sectores más pobres y los que no lo son, mediante la Encuesta de Niveles de Vida de 1997, de otras fuentes como los Censos Nacionales de Población y Vivienda del 2000 y Panamá en Cifras.<sup>62</sup>

Cordero manifiesta que ambas situaciones de pobreza y no pobreza son inseparables porque “constituyen una unidad analítica inseparable. No es posible entender a la primera sin cotejarla con la segunda, pues ambas están situadas en el mismo espacio social y económico y obedecen a regularidades que particularizan a momentos específicos del comportamiento cíclico y la dinámica de expansión a largo plazo de las economías modernas”<sup>63</sup>.

La realidad socio económica es el marco de referencia a los procesos de formación social, identidad cultural y la panameñidad como expresión de las relaciones de la cultura, el poder y la geografía.

---

<sup>62</sup> Alejandro Cordero C. (2002) *Una nación dividida por algo más que un canal: Los dos Panamá*. Documento recuperado de Internet, 28/1/2011).

<sup>63</sup> A. Cordero. Idem. Pág. 2.

Más críticos e ideológicos, Manduley y Valenzuela (2009) ofrecen datos socioeconómicos, de fuentes del Ministerio de Economía y Finanzas, el sistema de las Naciones Unidas, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), y el Fondo para la alimentación (FAO).

Estos autores son explícitos en denunciar, la situación social bajo el rubro de los resultados del neoliberalismo o sistema capitalista actual en Panamá, que se incluyen en este apartado y que podrían ser la verdadera crónica roja de la sociedad panameña, aquella en la cual uno se muere de a poco, en todo sentido, un ser humano muerto en vida, como los parias de la modernidad, en expresión de Bauman (2005:17), puesto que “la propagación global de la forma de vida moderna liberó y puso en movimiento cantidades ingentes, y en constante aumento, de seres humanos despojados de sus hasta ahora adecuados modos y medios de supervivencia, tanto en el sentido biológico como sociocultural del término”.

Ante dicho panorama, prevalece una deuda de carácter disciplinar y ético por la realidad contrastante: inequidad, pobreza, marginación que excluye a grandes grupos de la población panameña del desarrollo: en Panamá, 37 de cada 100 personas vive en pobreza total (Manduley, 2009).

Algunos avisos de escándalo, según los autores mencionados, son: “del total de la población, 508,700 conciudadanos se encuentran en una situación laxamente definida como de extrema pobreza. 430.000 panameños sobreviven con menos de un dólar diario”.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Manduley, Julio y José Valenzuela F (2009) *Panamá: estructura-coyuntura. Conflicto, clases y política*. Centro de Estudios Estratégicos (CEE-Panamá) y Centro de Estudios para el Desarrollo Alternativo, S.C (CEDA-México. Panamá.

Más de 150.000 están desempleados (desempleo abierto) y 200,000 ganan menos que el salario mínimo” y siguen más números de la vergüenza para esta sociedad, con el agravante de la delincuencia, el crimen y la inseguridad. Sin duda, que estamos ante una crisis económica y social generalizada y posiblemente irreversible. (p. 92)

Las grandes desigualdades, explican la denominada dualidad estructural del país. En un extremo el país de los no pobres y en el otro el país de los pobres y hasta menos que pobres. Esto revela que entre el 30% y el 40% de la población en algunas áreas, como las zonas indígenas tiene carencias básicas y múltiples, con elevados índices de desnutrición, analfabetismo, morbilidad y mortalidad infantil.

Por ejemplo, la distribución de ingresos en Panamá se caracteriza por un grado de desigualdad que está entre los más altos en América Latina y el mundo. Con respecto a la educación y pobreza, los pobres no terminan la escuela primaria, la abandonan en el quinto grado, y se agrava mucho más en las comarcas indígenas, pues lo hacen en tercer grado.

Los pobres no van a la educación superior, el 25 % ingresa a la secundaria y en la parvularia, el 30%. Final y fatalmente, “la desnutrición crónica, medida por el parámetro talla/edad afecta a la mitad de los niños indígenas, a algo más de un cuarto de los pobres del campo y la ciudad y a más de un tercio de los extremadamente pobres rurales y urbanos”, concluye Cordero (pág. 24).

Si consideramos estos antecedentes y en apego a los textos y las narraciones del discurso educativo en la región para el siglo pasado, se pueden identificar las carencias o las insuficiencias generadas en el entramado de las

relaciones entre identidad cultural, geografía y poder, de acuerdo a Candanedo (1989:79):

“Ya a mediados de la década del 20 se advertían claramente los primeros síntomas del resquebrajamiento del proyecto estatal nacional prohiado por el liberalismo...y por ende en “el terreno educativo esta inflexión histórica se tradujo en la progresiva decadencia del pensamiento pedagógico liberal avanzado y su progresiva sustitución por el pragmatismo norteamericano”... “con la instauración del modelo estatal oligárquico comienza a evidenciarse el progresivo desinterés del Estado por el proceso educativo, lo que se traduce en progresivas reducciones presupuestarias, persecuciones ideológicas y desmejoramiento de la calidad de la enseñanza”.

Sobre el destino, que es parte de este análisis, la metáfora es captada magistralmente por Ríos Torres (2009), en su ensayo *Panamá, una nación de palabras*:

“somos una nación aluvional, somos muchos rostros en uno, una identidad nacional es múltiple y compleja, la diversidad y la diferencia es lo que nos caracteriza, somos una nación laberíntica de muchas y distintas huellas, de Alaska a la Patagonia somos la comunidad nacional más antigua del continente americano...Somos una nación cibernética que vive en una fragua permanente, nos hacemos día a día. Tenemos más de quinientos años de devenir existencia con la impronta de una épica de la esperanza”. (p.25)

Este enfoque de la nación aluvional acentúa la necesidad de extender las palabras sobre el tiempo lejano, que forma parte de esa construcción milenaria de “el pasado que seremos”. (p.26)

En consecuencia, “en la medida en que realmente pueda llegarse a “superar” el pasado, esa superación consistiría en narrar lo que sucedió” (H.Arendt), en un esfuerzo de síntesis de valor histórico y crítico, Juan Materno Vásquez, ideólogo, nacionalista, polémico hombre de leyes, de origen pobre y ascendencia afro-colonial de la costa colonense, en su tesis del país integral,

que fundamenta su libro *El País por Conquistar* (1974) reseña los “hechos estelares” del historicismo panameño con las palabras que aligeran, por el sostén con que apuntalan, el andar de este estudio sobre los modelos educativos en Panamá, para rescatarlos del olvido pedagógico.

Vásquez (1974), declara que:

“la base de toda teorización sobre el sentido de la vida en cualquier grupo nacional, es la determinación de los conceptos de tiempo y espacio, en cuanto hace a los momentos de su actividad y al ámbito dentro del cual deviene su cotidianidad. De aquí que la historia, y su filosofía, queden en la historicidad”. (p. 7).

Dicha historicidad es el fundamento de lo que somos como país geográfico, irredenta historia, nación profunda, humanidad compleja, comunidad vinculante, democracia incompleta y conciencia refleja de una utopía por construir: Panamá, patria ética y auto sostenible, según nuestro entender.

Los hechos, hasta 1968, con todos los efectos, luchas, dramas, reparos, visiones, protagonistas y sus legados espirituales, culturales, ideológicos, sociales, económicos, políticos, ético- morales, y tecnológicos, dependiendo de la particular óptica, o las posiciones ideológicas y disciplinares que la sustenten o la valoren, son los siguientes, registrados la mayoría en la obra de Vásquez (1974) ya citada:

- “Descubrimiento del Mar del Sur que califica al Istmo como centro de la conquista y descubrimiento.
- Fundación de Nombre de Dios, el primer puerto comercial en el Atlántico que en combinación con la ciudad de Panamá en el Pacífico, por el camino transístmico, se crea la zona de tránsito, considerado como el inicio de la posición transitista de Panamá.
- Las Ferias de Portobelo, evidente primera etapa de la economía cíclica del Istmo.
- Fundación de la ciudad de Panamá, como centro de expediciones de descubrimiento a capital natural de la Colonia en sus inicios.

- Tráfico de esclavos y de piratería: ancestro negro, inestabilidad y destrucción, amén de la traición, el contrabando, pillaje como modelos de comportamiento de enriquecimiento vil.
- Independencia de España y la Unión a Colombia, sin un mentis ideológico-filosófico.
- Descubrimiento de las minas de California y la construcción del ferrocarril ístmico. Panamá-Colón: auge y declinación económica, en el segundo ciclo económico del Istmo.
- Iniciación de la construcción del canal por los franceses: nuevo ciclo económico de auge, nuevos estilos de vida y luego el escándalo de Panamá, con su fracaso.
- La guerra de los Mil días: participación desastrosa en la pugna política entre los liberales y los conservadores colombianos, trajo ruina, miseria y dolor.
- Rechazo del Tratado Herrán-Hay por parte del Senado colombiano: disparó la gesta de noviembre de 1903.
- Independencia de Colombia a causa del rechazo del Tratado Herrán-Hay: 1903.
- Firma del Tratado Hay-Bunneau Varilla o Tratado General del Canal, Tratado Fatal que enajena nuestra soberanía
- Creación del Estado Nacional denominado República de Panamá, el 14 de febrero de 1904, con una Constitución Política que dispone la facultad de intervención de los Estados Unidos, en lo interno.
- Construcción del Canal de Panamá: nueva estructura económica y social discriminatoria.
- Guerra de Coto: dirimir límites con Costa Rica, con fallo adverso para Panamá.
- Modificación de la Convención Ístmica con el tratado de 1936.
- Organización de la Segunda (1941) y Tercera República (1946).
- Tratado Remón Eisenhower y el memorando de entendimiento mutuo de 1955 inicia el ciclo económico de post-guerra.
- Acontecimientos del 9 de enero de 1964: con 22 panameños muertos y se redefine la filosofía de las relaciones con los Estados Unidos.
- Revolución iniciada en 11 de octubre de 1968, el propósito de propiciar cambios estructurales del Estado: de una democracia formal a una democracia efectiva”.

Junto a estos momentos clave, se aprecian otros de carácter socio político que también ejercieron un impacto en el desarrollo del país en lo

ideológico, cultural y educativo, y que el propio Vásquez menciona más adelante, en su obra: la lucha inquilinaria de 1925 y el rechazo del tratado de 1926, que constituyen la coyuntura para el surgimiento del criticismo como forma ideológica de las juventudes.

Este naciente criticismo, es una reacción a las normas impuestas por la llamada clase del contexto de apellidos históricos (los patricios) que impuso el pensamiento dependiente, externalizada, según Vásquez, en:

“La limitadísima producción literaria en los primeros tiempos que las expresiones ideológicas quedaban reducidas debido a los alabarderos de la clase dominante, que no admitió nunca la menor crítica conceptual a los patrones culturales, económicos y políticos, por ella impuestos. Además se cerraron las fronteras nacionales a los conocimientos de las ideas de avanzada. Los términos *Socialismo, izquierdismo, imperialismo, burguesía, cuestión social, proletariado*, etc., en boga en el mundo del siglo XIX, eran palabras prostitutas para la clase dominante panameña”. (p.16)

El siguiente suceso que se resalta en el texto, es el 2 de enero de 1931, del movimiento de Acción Comunal que inaugura una intensa actividad intelectual y de incidencia política, en nuevas manifestaciones de expresiones del panameño: libertad de expresión, intensificación de la escolaridad en todos los niveles, hasta culminar con la fundación de la Universidad de Panamá en 1935: un clima de progresismo, superando el atomismo del pensamiento del patriciado liberal conservador.

Otros textos más recientes prosiguen el discurrir del país, de acuerdo a Gandásegui (2004) en el período de 1940 a 1970 la radicalidad de las capas medias se manifestaba en protestas en las calles y demostraciones de carácter cívico. En estos años, con el gobierno del presidente Remón Cantera se materializan medidas para sentar las bases de un desarrollo capitalista

moderno, que a su vez tiene los antecedentes en el gobierno de Harmodio Arias, ideólogo del partido Liberal Doctrinario.

En el análisis de Gandásegui, se explica que de 1948 a 1968 se impulsó un proyecto de desarrollo nacional, con el liderazgo de la burguesía industrial de Panamá, que se inicia antes de la segunda guerra mundial y con los planes de expansión tanto de las formas de producción capitalista como la del mercado interno, a lo cual se opusieron las fuerzas conservadoras y la resistencia popular.

La democracia efectiva que se materializa según Juan Materno Vásquez con el gobierno torrijista; definido como de transición, por los mismos militares; un estado burocrático autoritario, según Manduley; tildado de proceso de construcción democrática “desde arriba” por Simeón González; de régimen dictatorial por Culiolis Bayard; descrito como “populismo militar y democracia de seguridad” en el análisis gandaseguiano y sopesado en el marco de la sociología de la modernización por Alfredo Figueroa Navarro (1981) dentro de los 13 años que van de 1968 a la muerte del General Torrijos.<sup>65</sup>

Cuando eso sucede, Figueroa A. (1981) con su apego a la sobriedad, asegura que:

“Para el sociólogo, de veras engolfado en la problemática del desarrollo y del cambio social, los trece años que se cumplen el 11 de octubre de 1981 constituyen un período digno del más obligante examen y de la más celosa atención. El ritmo de las mutaciones ha acelerado su paso en la década de los setenta. Vituperadas con encono, las transformaciones surgidas o glorificadas y exaltadas hasta el paroxismo, cabe ahora sopesarlas y ponderarlas desapasionadamente, pero a la luz, siquiera de las Ciencias Humanas, y no a nivel de personalísimos caprichos, estrechos estereotipos, subjetivos preconceptos o tropicales parrafadas, que nublen con su

---

<sup>65</sup> Figueroa, A. (1981) *Torrijismo y sociología de la modernización. En Torrijos, figura-tiempo-faena*. Revista Lotería N° 305-309.

carga de ideología, los logros y tropiezos inherentes a toda empresa política". (p.201).

De suerte que, a partir de los sucesos generados en el 68, se inicia una nueva forma del Estado, aún más intervencionista que el Estado Liberal, con el proceso político, económico y social del auge, la consolidación y el deterioro del régimen militar, con sus secuelas de dependencia económica, financiera, comercial que va de la década de los 70, hasta finales del siglo XX, con la segunda gran invasión,<sup>66</sup> por fuerzas extranjeras en 1989 y los sucesos posteriores en la democracia tutelada (1999) hasta el 2003, que completan 100 años de república, en el tejido socio cultural panameño, desbrozado seguidamente.

### **1.5 La formación social, la identidad cultural y la panameñidad.**

Dentro de los rasgos distintivos de la identidad cultural y la problemática educativa reclaman roles y participación, los actores principales y los agentes educativos, especialmente los docentes, pero también los políticos o tomadores de decisiones, los grupos de presión, los estudiantes, los padres de familia y como colofón, *la mass media global y local*, que requieren una comprensión más crítica de los distintos Panamá.

En Panamá existe un conjunto, organizado y no organizado formalmente, de profesionales, educadores, comunicadores e investigadores sociales que dedican ánimos e iniciativas en la búsqueda de respuestas a las preguntas sobre la formación de la identidad cultural, la idiosincracia del panameño, los movimientos sociales y la conformación de la nación profunda en el Panamá volátil.

---

<sup>66</sup> La primera gran invasión fue la conquista y genocidio contra los pueblos originarios por la España medieval.

Los aportes de numerosos estudios sobre la formación social y el ser panameño, los textos de nuestra historia e identidad nacional, completan el marco de referencia para entender las condiciones y motivos de nuestra “cultura de la interoceanidad”, la conducta del panameño medio y masa, del político y la subjetividad colectiva e individual que han influido en la forma de pensar, decidir, hacer y justipreciar la educación.

Mediante el acopio de información y la sistematización de los textos sobre la identidad del panameño y la introspectiva develada, se intenta desentrañar el ser nacional e individual dentro de la noción construida de la panameñidad, base del andamiaje de una filosofía educativa y de las reflexiones socio teóricas del curriculum, la formación docente y las prácticas pedagógicas.

Nos preguntamos con el mismo sentido antropo filosófico del ensayista y poeta panameño Pedro Rivera (2010) ¿Qué somos? ¿Qué queremos ser? “, es decir “saber lo que se es para imaginar lo que se podría ser”. Su aporte a este tema es novedoso, pero realista, dialéctico al ser incluyente y ético, por cuanto que inspirado en la realidad geopolítica, cultural e ideológica de la formación social panameña reclama que somos cuatro versiones de países, cuatro identidades.

Veamos el planteamiento de Rivera. Panamá, cuatro países. El primer país: el **transitista**, alrededor de la zona de tránsito, luego **el país agrario**, alrededor de la actividad agropecuaria e industrial, el siguiente país **el marginal**, bolsones de pobreza alrededor del área transitista y de las ciudades principales en el interior del país, y finalmente **el país excluido**, compuesto por los descendientes de los habitantes originarios de estas tierras. (El subrayado es nuestro). (p.49)

La tesis o “visión fisiobiopsicosociocultural” del poeta Rivera nos es muy entrañable, por la descarnada desnudez y el voraz descubrimiento de una serie de visiones sobre lo que somos y cómo llegamos a ser, el vital conglomerado humano de los más de 3 millones de panameños.

Se está de acuerdo con los planteamientos anti homogenizadores de Rivera, y post retóricos de la identidad común del panameño, producto de las luchas generacionales contra el enclave de la antigua Zona del Canal, al hacer un llamado de atención sobre “la existencia de cuatro estructuras sociales, socio-económicas y culturales históricamente determinadas, visibles, evidentes, inocultables, identificables a simple vista y sin ningún esfuerzo”. (p.39)

Esto es, el autor profundiza en el sino histórico cuando asegura que:

“Los cuatro países mencionados, tres “incluidos” y uno “excluido”, tienen un origen histórico común: la actividad colonial española iniciada a principios del siglo XVI. Es muy importante tener este dato en cuenta. Nuestra nación nace y se forja en un escenario de despojos y servidumbres. Lo cual crea una compleja estructura socioeconómica sustentada en la colisión cultural, en la mixtura de intereses, en la destrucción y construcción de nuevas identidades”. (p. 39)

El autor ubica a la pobreza, cual espada de Damocles, la que permea transversalmente la supervivencia de los grupos marginales “como sistema de vida codificado por la tradición, por la costumbre, por las instituciones, por la jurisprudencia, por legados inmanentes”. (p.31)

Después de todo, aunque suene pesimista, es acuciante cuando señala que “la pobreza construye una visión del mundo, cuya característica más notable es la resistencia al cambio, la aceptación a regañadientes del status quo. En esa resistencia se involucran tanto las elites hegemónicas (gobiernos, empresarios y dirigentes obreros) como las muchedumbre”. (p.32)

Agregamos al panorama, la cada vez más, empobrecida cultura del docente panameño, como clase, como profesional y como ciudadano, tema que amerita un estudio amplio y desapasionado, por su carácter socio-político, y pedagógico, unido al discurrir de la sociedad panameña. Aunque es válido suscribirse a la idea de Rivera, en el sentido de:

“Formar maestros nada parecidos a los actuales: éticos, sensibles, socialmente comprometidos, vinculados proactivamente al entorno, en capacidad de compartir con la comunidad educativa-padres de familia, docentes y estudiantes- conocimientos de sociología, psicología, pedagogía, economía y psico-biología, entre otros, a través de distintos medios”. (p.61)

Por otro lado, desde el acento filosófico, el tema de “lo panameño”, o el estudio del pensamiento panameño se constituye en el afán principal de las reflexiones filosóficas abordado con ahínco desde mediados del siglo pasado, por pensadores de la talla de Diego Domínguez Caballero y su obra *Razón y Sentido de lo Panameño*(2004), y otras, reconocidas obras de Isaías García Aponte con *Naturaleza y forma de lo Panameño*, Ricaurte Soler con *Pensamiento Panameño y concepción de la Nacionalidad*; Moisés Chong, *Pensamiento Panameño*, hasta la actualidad, lo que se materializa en varios escritos recientes de Octavio Tapia *Para entender al panameño: una aproximación a su identidad cultural* (2009), y de Ana Elena Porras, *Cultura de la Interoceanidad. Narrativas de Identidad Nacional de Panamá (1990-2002)*.

De hecho, en este recorrido, ocupa un sitio de privilegio, el Dr. Diego Domínguez Caballero (1915-2011) por su aporte a la razón y sentido de lo panameño, en su obra homónima<sup>67</sup>, en la que se responde al interrogante ¿qué es lo panameño? Y especialmente, su pensamiento sobre lo panameño como

---

<sup>67</sup> Domínguez C, Diego (2004). **Razón y sentido de lo panameño**. Editorial Universitaria. Carlos Manuel Gasteazoro. Editorial Mariano Arosemena-INAC. Panamá. Pág. 23

problema, para lo cual advierte que “comprender, es penetrar en el sentido y significado de la esencia”, y lo difícil que es lograrlo, inclusive sobre temas familiares, por ejemplo, el concepto de lo panameño.

El reconocido filósofo sustenta que “el panameño como panameño es hombre de controvertida personalidad”; sobre la cultura panameña como problema, señala que “la realidad panameña es la conjugación del ser y la actividad del panameño”. (p.25)

La esencia cristiana de Domínguez Caballero refleja la vena religiosa de su reflexión en el análisis filosófico, además de su identificación con el hecho histórico y social del transitismo, que obliga a investigar su efecto en las tres psicologías del panameño: la del interiorano, la del hombre de la ciudad y la de los afroantillanos y los que considera desligados del ser nacional.

Esta situación insta, según el autor a buscar nuestra autenticidad, a unirnos, a investigar, profundizando en “todo lo nuestro: lo que hemos sido, lo que somos y lo que debemos ser; y lo que anhelamos ser, en este ámbito existencial en que nos movemos y somos. Es, apoyándonos en el pensamiento aristotélico, un ir hacia nosotros mismos”. (P.32)

En el interin, artículos y otros escritos de autores nacionales y foráneos desbrozan los campos de esta temática tan próxima a la investigación que nos ocupa, introduciendo el tema de la pluriculturalidad y etnicidad en el encuentro de culturas: entre otros, se destacan, *Panamá y su pueblo* de John y Mavis Biesanz; *Panamá en sus usos y costumbres* de Stanley Heckadon Moreno, *La población del Istmo de Panamá* de Omar Jaén, *Panamá, cuatro países, cuatro identidades*, de Pedro Rivera, *Piel Oscura Panamá* de Alberto Barrow y George Priestley, entre otros.

Sobre las ideas socio psicopedagógicas prevalecientes en el período estudiado, ya bien entrado el siglo XX, las ideas que transforman la capacidad de entender la realidad tan compleja, las brinda el Premio Ricardo Miró, *Para entender al panameño* del psicólogo, sociólogo y académico, Octavio Tapia.

Por su exhaustividad y veracidad, este último trabajo es fundamental, porque analiza la compleja génesis y madeja de la identidad cultural del panameño como fenómeno histórico y sociológico de masas, problematiza la influencia, entre otros factores, de los procesos educativos y el acceso al conocimiento de la población, pero también la construcción de sentido en los diferentes períodos de formación socio económicos.

Un recorrido histórico que arranca del Panamá de los pueblos originarios, continua con la conquista y la colonia española, el período del departamento de Colombia, el Estado Federal y culmina con el período republicano, con explicaciones sobre la estructura ideológica y la educación, como vértebras del ser panameño.

La ideología de la dominación, comienza a exhibir la penetración cultural e ideológica con la construcción del Canal de Panamá, desde muy temprano y coincidiendo con la organización de los obreros para esa época. Al respecto, Néstor Porcell (1986), en su obra *El panameño actual y otros ensayos* describe que “se empezaron a ensalzar y a divulgar las ideas de Emerson, y sobre todo, de Franklin,”: tiempo es oro, las concepciones del capitalismo emergente”, así como los famosos consejos de Lord Chesterfield a su hijo: fuerza de voluntad, el espíritu competitivo y de pionero, requeridas para el éxito del capitalismo. (p.99)

La campaña prosigue con las películas de cowboys (caras pálidas) , en el oeste, con el desprecio y el abuso con los indígenas: heredados más tarde por Hapalong Cassidy, el Llanero solitario; también con las historietas cómicas, todas para llenar la mente infantil, juvenil y del adulto, pues al decir de Porcell, se exalta la vida fácil, el triunfo, la ingenuidad sin espíritu crítico y el conformismo.(p.99)

En cuanto a la educación como vía de acceso a la penetración cultural, el autor, sociólogo, llama la atención hacia una realidad palpable, en los siguientes términos:

“La mayor fuerza de penetración empieza a expresarse en la propagación de la pedagogía pragmatista. Más allá de los aportes pedagógicos y técnicos del instrumentalismo de Dewey, se empieza a poner el énfasis en el espíritu práctico, más que en los criterios analíticos y críticos, para desembocar en la creación de un carácter social panameño más receptivos a las innovaciones tecnológicas y del consumo inmediato, que al enfoque de las grandes concepciones de la filosofía, la política y la historia que enmarcan y son el prerrequisito de una toma de conciencia nacional...Desde cierto momento, el ideal de los futuros maestros y profesionales panameños será concurrir a esa mesa de sabiduría práctica, que ofrece la imagen largamente cultivada de Norteamérica”. (p.99)

Se puede agregar que muchos de los panameños, que estudiaron en Norteamérica, a su regreso se emplearon en las escuelas de la Zona del Canal, en organizaciones internacionales u ocuparon posiciones directivas en el sistema educativo panameño. (p. 99)

En forma similar a los planteamientos de las cuatro identidades, de Rivera, retomamos el trabajo de Tapia, para quien existen dos realidades enfrentadas, que dibuja, según sus palabras, el escenario siguiente:

“El problema del desarrollo de la sociedad panameña, históricamente polarizada entre el Panamá rural, dispersa, aislada, empobrecida, con menores posibilidades de acceso a la educación, trabajo, tecnología, salud, urbanismo, entre otros, en contraste con el Panamá urbano, con mejores condiciones infraestructurales, modernismo, mejor desarrollo económico, comercial, social, educativo y cultural. Estas dos realidades polarizadas y contrastantes, han dificultado un integrado y coherente proceso de identidad cultural”. (p.163).

Porque prevalecen aún, con desigual influencia, en la conformación del ser del panameño, nos remitimos a las dificultades que según Tapia<sup>68</sup>, han incidido en el logro de una conciencia nacional y en el proceso de identidad del panameño, que ha ocupado, de manera dolorosa, casi todo el siglo pasado:

- Una estructura mental y cultural heredada de la colonia: la función de tránsito, con una población flotante, desarraigada, sin apegos culturales, sin sentido de pertenencia.
- Las condiciones de atraso educativo y de pobreza material de la población: “Ellas, en su conjunto, han dificultado el desarrollo de una conciencia nacional hacia el trabajo, el esfuerzo creativo, al desarrollo de la imaginación, la independencia psicológica, la autoestima y la madurez social”.
- Estimulación de actitudes y comportamientos de dependencia social y emotiva de la población, mediante políticas asistencialistas, populistas, clientelistas y manipulativas
- Dificultad para acordar marcos conceptuales, de principios políticos y de liderazgo, coherentes con un proyecto integrado de Nación.

---

<sup>68</sup> Tapia, Octavio. (2009) **Para entender al panameño: una aproximación a su identidad cultural**. Colección Ricardo Miro. Premio Ensayo 2008. Editorial Mariano Arosemena (INAC). Panamá. pp.162-164.

- La herencia delegada a las actuales y futuras generaciones, por parte de aquellas que tenían la responsabilidad de cuidar la integridad de la Patria, velar por los intereses colectivos del país, tomar las decisiones políticas y ser consecuentes con la responsabilidad confiada.

La ausencia de ese cuarto elemento “ha estimulado un tipo de práctica política partidaria, basada muchas veces en el clientelismo, el oportunismo, la emotividad coyuntural, la política de conveniencia, una dirigencia política sin propiedad conceptual y unas masas tendientes a la incultura política,” aclara el autor. (p.163)

Por otro lado, el claro componente étnico de la población panameña, puede abordarse y de hecho, así lo han efectuado, innumerables estudios sobre esta temática, desde diferentes ángulos y desde la diversidad por raza o mixtura étnica.

En el caso de los descendientes de afroantillanos reportamos la tesis defendida desde adentro de la piel oscura, por Alberto Barrow y George Priestley (2003), que es un manifiesto de presencia en el país profundo y excluido Panamá, de Rivera y “como legado de la cultura afroantillana en el istmo y el mundo de manera diáfana, atrayente y pedagógica”, y al decir de sus autores, sirva de catalizador para hacer frente a los actuales paradigmas y prácticas racistas existentes en Panamá, algo imprescindible si hemos de construir la hasta ahora esquiva democracia racial panameña.

Así, se culmina esta exposición con un cierre inspirado en la producción poética, fiel exponente de la visión del panameño, sobre la patria, la nacionalidad y el propio ser panameño, como elementos subjetivos del contexto, intrínsecamente educativo.

Pues, además de la producción ensayística panameña, la poesía, la literatura y el arte en sus diversas manifestaciones son expresiones del pensamiento y la identidad panameña. Sin el propósito de extender su contribución en el marco referencial de este apartado, el material que se expone a continuación, refuerza por un lado, los contenidos más académicos y teóricos, y amplía las fronteras de los significados del devenir histórico con la esencia fundamental del ser panameño, por el otro.

Especialmente, lo referente a la gente de Panamá, que en palabras del premio Ricardo Miró de 2003, Melquiades Villarreal (2004), “es el vaso depositario de la panameñidad”...que “aún no ha logrado ser definida de manera totalitaria, de modo que se pueda esbozar un ser que encierre al panameño de la misma suerte que los gentilicios respectivos amalgaman al hombre argentino, al japonés o al chino”. (p. 9)

Villarreal, M. (2004), santeño, de Peña Blanca de Las Tablas, explica que sí se han efectuado estudios encaminados a desentrañar el ser panameño, como los realizados por Diego Domínguez C, Ricardo Arias Calderón, Alfredo Figueroa Navarro, Raúl Leis, Argelia Tello Burgos y Juan Materno Vásquez, pero que no logran aprehender la definición totalitaria del hombre y la mujer panameños.

Es mediante la revisión de la producción poética nacional, que el autor mencionado, trata de aportar luces al estudio de la identidad cultural y la panameñidad, la cual nos encierra, igualmente, como ciudadana panameña, producto de la cultura y la educación del período más identificado con la lucha nacionalista. Se pasa del aprendizaje de la poesía loa a Panamá la vieja,

Patria, Cerro Ancón a los versos de denuncias, Cuartos, Incidente de Cumbia, Tú siempre dices que sí.

De forma didáctica y dialogante, expone su tesis acerca de la ontología del panameño, vía la interpretación de las obras literarias populares, orales y escritas, especialmente la décima panameña, y la poesía, porque al decir del fallo de los jurados de la sección de ensayo del concurso aludido, “el autor ha sabido, con gran destreza, integrar la literatura panameña con la filosofía, dejando al lector una gran enseñanza sobre los valores de la sabiduría popular”.

De tal manera que, el transcurrir de la república, desde su génesis, va correlacionado, en lo que el autor denomina la simbiosis filosofía-literatura, que permite descubrir los diferentes matices de la evolución de la identidad cultural, desde la metáfora, la alegoría y el simbolismo, en el tiempo y el espacio, primero, en los poetas del nacimiento de la República, Jerónimo de la Ossa, Ricardo Miró, Gaspar Octavio Hernández, y luego, en los emblemáticos vates de la nacionalidad: Rogelio Sinán (1902-1994), Demetrio Korsi (1899-1957), Demetrio Herrera Sevillano (1902-1950), y José Franco (1937- ), con preeminencia de la imagen de Panamá y la conciencia nacional: La cucarachita mandinga; La cumbia y el arrabal; “la filosofía de la pobreza”, y El himno a la vida, respectivamente.

Además de los poetas vanguardistas mencionados, alude a la producción de otras plumas más cercanas en el tiempo, presente y futuro del pensamiento panameño, post vanguardista, verbigracia, Eda Nela, Carlos Francisco Changmarin, Pedro Correa Vásquez, Alfredo Figueroa Navarro, Porfirio Salazar, Enrique Jaramillo Levi, Salvador Medina Barahona, y Jarl Ricardo Babot, de éste último, el autor le distingue con el juicio de que nadie como él “describe las consecuencias de nuestra condición transitista, cuando señala en su poema

*Una visión de Panamá: "Panamá la fácil/ Panamá la abierta./ Panamá la de esa Avenida Central/ que es encrucijada puente, puerto y puerta por donde debiera entrarse al Canal". (p.51)*

El original análisis de los textos, nos permiten dibujar una imagen dramática, camaleónica, del hombre y la tierra, consecuente con las fuerzas naturales e históricas, que le han dado sus características polivalentes: pueblos híbridos, multiculturales, paso angosto, mares inmensos, comodín tropical, bajo fuerzas imperiales y globales, que erigen la cacofonía transitista de Tacita de oro, Pro mundi beneficio, Panamá es más que un canal, y Panamá, país de tránsito, entre otros, digeridos y degustados por las juventudes, especialmente de las ciudades, hasta nuestros días.

Ríos Torres, A. (2009), distingue el *Perfil del hombre panameño* en los términos siguientes:

"Seres paradójicos, hombres de dualidades, nunca somos uno y simple, somos seres de radicales extremos. Somos de decisiones instantáneas, del culto a lo inmediato. Vivimos en crisis permanentes, no nos sujetamos a nada, a ningún patrón o modelo, siempre buscamos nuevas perspectivas. Nuestro tiempo es siempre vital. Nos adaptamos a cualquiera circunstancia, somos receptivos a las innovaciones. Carecemos de permanencia institucional, lo improvisamos todo, nuestra actitud es transitoria, lo dejamos todo para última hora. Buscamos lo fácil, burlamos el orden establecido con el juego vivo y nunca acatamos reglas. Usamos el amiguismo y la influencia. Buscamos la ganancia especulativa sin pudor...Somos del montón, pasamos agachados frente a cualquier problema, nos conformamos con la mediocridad. Somos adictos a la filosofía del azar, buscamos nuestro *Dorado* en la lotería. Somos impuntuales, siempre llegamos tarde. Somos fiesteros por excelencia, tomamos cualquier excusa para una celebración. Valoramos más lo foráneo"...también "nuestro cosmopolitismo nos hace ser más tolerantes, desarrollamos una justa perspectiva del acontecer humano. Somos solidarios, desprendidos y generosos.

Ayudamos a cualquier causa. Somos hospitalarios”.  
(p.41)

Hay coincidencia con la idea plasmada por Villarreal, M. en el sentido de que “la nación panameña es el producto del dolor y de un trauma que todavía no hemos superado y que muchas veces es ignorado por la historia, aunque se mantiene vigente en la poesía y el pensamiento filosófico de la población istmeña”. (Pág. 40).

El timbre femenino de Ileana Golcher (1994/2010) que se expresa a continuación:

“La panameñidad es aún un proyecto que se construye burocráticamente, siempre con ambiguas cláusulas, en mesas protocolares, con dos idiomas y dos banderas. Panamá país de tránsito, país de las Comisiones, tierra de caudillos populistas, se aplaude y condecora con demasiado entusiasmo a los extranjeros. En 90 años de vida republicana, hemos tenido más de 40 presidentes, pero a la vez 17 “gobernadores extranjeros” y seguimos votando por “honorables diputados”, con salarios de embajador japonés en un país con hambre del tercer mundo”.<sup>69</sup>

Algunos aportes que son traducidos sobre el ser panameño se transcriben al cuadro siguiente, según el pensamiento testimonial y las poesías de Sinán, vanguardia del pensamiento panameño, de Demetrio Korsi, de Herrera Sevillano y de José Franco, analizados en el ensayo de Villarreal (2004).

#### **CUADRO N° 1: La esencia de la panameñidad desde la poesía nacional**

<b>Rogelio Sinán</b>	<b>Demetrio Korsi</b>	<b>Herrera Sevillano</b>	<b>José Franco</b>
----------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------

<sup>69</sup> [http://igolcher.blogspot.com/2010/09/por-que-somos-panamenos\\_03.html](http://igolcher.blogspot.com/2010/09/por-que-somos-panamenos_03.html)

La Cucarachita Mandinga. Reforma del pensamiento.	Incidente de Cumbia. Sabiduría popular: el arrabal.	Filosofía de la pobreza/ Cuartos/ Tú siempre dices que sí.	Panamá Defendida. Filosofía franquiana de la paz y la Patria.
"la ¿Cucarachita Mandinga, es una alegoría que representa a Panamá. Refleja...la esencia de Panamá en la búsqueda constante de superación, delatando también la mentalidad femenina de nuestro pueblo": coquetería, veleidad, devaneo.	En la filosofía korsiana "se vislumbran dos variables que se conjugan en la configuración ontológica individual y colectiva del homo panameniensis: la soledad y el hedonismo"; siendo el segundo la compensación de la primera, producida por el carácter híbrido del ente panameño. Resalta la niñez pobre, la miseria, la angustia, el desamparo popular.	"El panameño...es un ente que confronta problemas disímiles, derivados de su pobreza, tanto espiritual como material. El hombre panameño, como corpus ontológico puede ser percibido con claridad meridiana, desde la óptica semántica de nuestro horizonte de percepción, de dos poemas: <b>Cuartos</b> (desde punto de vista material) y <i>Tú siempre dices que sí,</i> " en su conciencia.	En su cosmovisión universalista, "concibe a América, por ende a Panamá, como la patria de todos los hijos de la tierra". Pero, Franco, advierte: "Patria mía./cuántas veces/tus horas/ son horribles cloacas./oscuros pozos/ de miedo estremecido./¡Cementerio de tristes excrementos!/ Te miro a veces, Patria./ como un túnel/de cruces y burdeles./ como un golpeado muro de cantina./Espectros insaciables./cual brujas mitológicas, chupan tu sangre pura./cortan tu sangre humilde./tus manos temblorosas como pétalos"

Fuente: Villarreal, Melquiades. Opus. Cit. Elaboración propia.

Otra idea fundamental, se refiere al siempre presente, Canal de Panamá, por su ligazón con las generaciones de panameños, en la génesis, construcción de la vía inter oceánica, la fusión de etnias, el martirio nacional, la defensa y la liberación de la tierra, la soberanía y el orgullo nacional, en tránsito hacia un nuevo futuro, todavía no materializado en beneficio de la población y su felicidad.

Una vez más, por la poesía se constata, en el análisis de Villarreal (2004) que "el hombre panameño es muy difícil de definir de manera monolítica por la heterogeneidad de su idiosincrasia y procedencia; es simplemente, un

híbrido, por lo tanto, diferente al resto de los seres humanos de otros espacios y de otras épocas”. (p. 90).

Del ensayo de Pedro Rivera, *Paisano mío panameño, tu siempre dices que no*, en analogía con el poema de Herrera Sevillano, identifica esa paupérrima condición del pensamiento colectivo-individual panameño: de decir no, históricamente en los últimos 50 años, por ejemplo, al Código del Trabajo por los propios trabajadores, a los tratados del canal Torrijos Carter, a todo esfuerzo de modernización del país y de la ciudad de Panamá.

Pero la negación más paradigmática ocurrió al final de los 70, relacionada estrechamente con este estudio, cuando según Rivera (2005):

“En uno de los movimientos más controvertidos de la historia doméstica, docentes inducidos por políticos “cromañones” obligaron a derogar una reforma futurista del sistema educativo. En esa ocasión ganó el *no* en forma aplastante. Todavía vivimos en carne propia las consecuencias de aquella barbarie colectiva...” “Todavía hoy, en posesión de uno de los sistemas educativos más atrasados del mundo, algunos sectores del magisterio celebran con alborozo aquel acontecimiento (engendrado por la barbarie)”. (p.108)

En contrapunto, la pluma de Ricardo Arturo Ríos Torres (2009), equipara a los panameños con la raza cósmica porque:

“Somos un río de muchos cauces, somos un delta mítico en el cual hermanamos ambiciones, sueños, fracasos, triunfos, traumas y esperanzas. Somos muchos panameños en uno. Somos, cada uno de nosotros, varios pueblos al mismo tiempo. Somos distintas patrias en una identidad compleja y heterogénea, convivimos con varios conjuntos culturales en una fecunda interacción siempre creciente y expansiva. Somos multilingües, multirraciales y policulturales. Somos una individualidad colectiva. Somos la expresión multicolor de múltiples herencias. Somos el compendio creativo de muchos seres humanos que suman talentos, sacrificios y anhelos.

La singularidad de nuestra cultura nacional es su pluralidad". (p.38)

Ya más cercano al presente indescifrable, se encuentra el escrito que, de cierta manera, sintetiza el retrato hablado del panameño que se busca, tras sus huellas ontogénicas, históricas, filosóficas, cognitivas y educativas, por Ileana Golcher (2010), quien se pregunta "¿Por qué declaramos que somos panameños?, ¿qué nos hace diferentes de otras colectividades?, ¿a qué soñamos?, ¿cómo nos vemos ante el espejo de la historia?".

De sus respuestas, seleccionamos las características que no se encuentran en otros perfiles, es el caso de:

"Las palabras más pronunciadas: Los panameños también poseemos una serie de palabras que reflejan el alma nacional. Todos las hemos pronunciado, ya sea en voz baja, alegremente o con gritos de protesta. Ellas resumen las mejores facetas de nuestra convulsionada personalidad histórica. Siempre acuden a marcar los sentimientos que por décadas nos distinguirán entre las multitudes: soberanía, bandera, patria, lotería, la vaina, carnaval, convenio, zona y de ahora en adelante: invasión".<sup>70</sup>

En síntesis, la problemática sobre el sujeto cognoscente, al decir de Freire, ha sido una de las temáticas más apasionantes que genera en la investigadora un interés especial, en lo que toca a la nacionalidad, a la panameñidad, por las raíces culturales y étnicas de donde brota la persona humana, el ser panameño, Uno y el Otro, más allá de los grados o estudios y jerarquías, en sintonía con Freire, por su convicción de que "somos seres de relaciones en un mundo de relaciones", citado por Montero, M. (2006:16)

---

<sup>70</sup> Golcher, Ileana (1994/2010) *Por qué somos panameños*.  
[http://igolcher.blogspot.com/2010/09/por-que-somos-panamenos\\_03.html](http://igolcher.blogspot.com/2010/09/por-que-somos-panamenos_03.html)

Una vez, revisados algunos elementos socio-históricos del país, referidos a la constante física con sus variables poblacionales, económicas y sociales, que configuran una inusual identidad cultural, se prosigue con un examen de las características más cualitativas de la sociedad nacional, expresadas, de alguna manera, en la producción intelectual.

## **1.6 Pensamiento intelectual, filosófico y pedagógico en Panamá**

### **1.6.1 Pensamiento intelectual**

A pesar de las controversias que genera, el campo de los Estudios Culturales Latinoamericanos<sup>71</sup> brinda elementos de comprensión acerca de la realidad social latinoamericana, desde los simbolismos socio históricos, en textos culturales tales como: producciones artísticas y literarias, legales, deportivas, musicales y medios de comunicación, además, de las actuaciones sociales y las estructuras del sentimiento.

Definidos como “un campo de estudios configurado dentro de la tradición crítica latinoamericana (el ensayo de ideas-lo que Julio Ramos ha llamado el “ensayo humanista o secular”, la teoría de la dependencia, y la teología de la liberación), que se mantiene en un diálogo constante, muchas veces conflictivo, con las escuelas de pensamiento europeas y norteamericanas”.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Alicia, Rios (2002) “Los estudios culturales y el estudio de la cultura en América Latina”. En: Daniel Matos (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 247-254.

<sup>72</sup>Alicia, Rios (2002) Ibidem. (p. 247.)

La visión histórica y los cuestionamientos de carácter epistemológico que los Estudios Culturales, cuyos precursores son los pensadores latinoamericanos de la cultura, principalmente Simón Rodríguez, Andrés Bello, José Martí, Henríquez Ureña, Reyes, Mariategui, Fernández Retamar, González Prada, Ortiz, Rama y Cornejo Polar, proporcionan en torno a la problemática latinoamericana, tanto contemporánea, como del pasado colonial y moderno, permiten un acercamiento más contextualizado de la producción de ideas en la región y Panamá, en el cual resalta la figura indiscutible como ensayista de ideas, de Ricaurte Soler, digno exponente del pensamiento y la crítica latinoamericana.

En síntesis, las preocupaciones del pensamiento crítico o de los Estudios Culturales en América Latina se enmarcan, según Rios, A. (2002) en los siguientes ejes temáticos “la cuestión nacional y continental, lo rural y la ciudad, la tradición *versus* la modernidad (o esta última *versus* la posmodernidad), la memoria y la identidad, los sujetos y sus ciudadanías y, principalmente, el papel de los intelectuales y las instituciones en sus formaciones discursivas y en las prácticas sociales, culturales y políticas”, de los cuales se han tomado algunos referentes para complementar aquellos contenidos en las producciones, tanto de los saberes y acciones de las ciencias naturales y exactas, como de las ciencias sociológicas, psicológicas y humanísticas. (p.248)

Para continuar esta temática, nos remitimos a Ana Quiroga (1997) cuando se refiere a la relación recíproca entre el texto y el contexto: “cada autor se nutre en el pensamiento de su tiempo y su elaboración será emergente de ese conjunto complejo y contradictorio” (p. 17). Dicha idea es el resultado de su planteamiento previo de que “un investigador elabora su pensamiento desde los hechos mismos que intenta descifrar. Sintetiza y procesa una práctica, la que se

da en un contexto recorrido por ideas, formas conceptuales, teorías y significaciones sociales”. (p.17)

En el plano teórico-educativo hay esfuerzos sistemáticos de un análisis teórico de orden filosófico, desde nuestro ideólogo Don Justo Arosemena, hasta Ricaurte Soler, pensadores sobresalientes. El Dr. Justo Arosemena en el siglo XIX y el Dr. Ricaurte Soler en el siglo XX, aunque de épocas diferentes, son hitos y autores fundamentales en el conocimiento, génesis y *praxis* del pensamiento panameño, independientemente, de los diferentes abordajes que sus obras han suscitado.

Continuando con esta exploración del pensamiento intelectual en Panamá, se apela a Ricaurte Soler (1971:8), en su clásica y siempre recursiva obra para los intelectuales y los investigadores *Formas Ideológicas de la nación panameña*, que en las palabras de su autor “intenta una crítica histórica de las ideologías sociales, políticas y filosóficas que han coadyuvado al surgimiento de la conciencia nacional, señalando sus momentos auténticamente progresistas, lo mismo que los históricamente periclitados”.

Aunque, la historiografía educativa no es suficiente para conocer en su totalidad la evolución de la educación, los textos son ricos en detalles y mediante su lectura se identifica el grado que distinguen las cavilaciones y los esquemas de pensamiento desde el patriciado (siglo XIX) hasta el afán filosófico y teórico de la educación republicana.

Por ejemplo, Alfredo Figueroa N (1977) en el ensayo *Oligarquía urbana y transformación de mentalidades 1821-1849*, al referirse a los Arosemena, destaca:

“El pensamiento de Mariano Arosemena en la búsqueda de lo concreto y lo práctico siguiendo el modelo anglosajón, en la necesidad de modificar la temporalidad colonial, la exaltación de la xenofilia unida al comercio, el señalamiento de las debilidades de la población panameña, especialmente, la urbana: el carácter lúdico, hedonista, proclive al vicio, a la superstición, y el obstáculo del catolicismo fanático y ritualista. El hijo de Mariano, Don Justo Arosemena, aún más crítico, como filósofo social, hace “un enjuiciamiento exhaustivo del medio y de la sociedad” en su estudio sobre la transformación de mentalidades en el istmo, que incluye a los criollos y a las masas populares”.

Así mismo, Juan Materno Vásquez (1973), defiende la tesis de que “el aconductamiento del panameño para la superficialidad en el pensar, limita sus capacidades de abstracción”, pero no es una condición gratuita, es el resultado tanto de la ignorancia, como de las circunstancias geopolíticas y la política criolla de principios del siglo pasado. En la imagen siguiente Juan Materno Vásquez escruta, precisamente, a partir de la expresión “la teorización tiene que preceder a la praxis” la causa, que a nuestro modo de ver, contribuye a generar la crisis que crispa la educación panameña, desde entonces:

Esta es una cita textual “Pero ocurre que entre nosotros se mira como gente rara el que teoriza. Desde Justo Arosemena no habíamos tenido otro teórico hasta Eusebio A. Morales. Y cuando estaba en gestación un pensamiento panameño, el patriciado liberal-conservador revisó todo lo que a educación popular se refería, e introdujo en el sistema educativo la teoría intervencionista, que en política y economía tan efectivos resultados les ha dado para dominar, sin oposición al país”. (p.25)

De igual forma, Vasquez (1973:25) prosigue su planteamiento germinal acerca del papel del patriciado:

“Así revaluó la teoría pedagógica contenida en la Ley 11 de 1904, desechó la orientación liceísta-europea, apartó a los dirigentes de ideas humanistas, y encargó del sistema educativo nacional a tres norteamericanos en las posiciones claves, de Rector del Instituto, directores de la Normal de Institutoras y la de Inspector de Instrucción Pública. Los efectos de estas tres personalidades no se hicieron esperar en la forma de la más servil sumisión de los valores nacionales panameños a los valores norteamericanos”.

En *Una indagación sobre las ideas en Panamá*, el mismo Vásquez, hace un planteamiento de las ideas que surgen signadas por los acontecimientos históricos que se dan en el Istmo desde 1880 a 1920, tales como la iniciación de la construcción del canal francés, el Tratado Herrán Hay, la guerra de los Mil días, el 3 de noviembre de 1903, el rechazo del Tratado de 1926, la guerra de Coto.

En ese tiempo, la idea del emporio comercial internacional, es la idea fuerza, a raíz del concepto de librecambio mercantil, que dominó la mentalidad de la clase del contexto de apellidos históricos, o del patriciado liberal-conservador. En síntesis, en 1920 se podía apreciar una sedimentación de conciencia reflexiva en el panameño... Profundiza esa conciencia reflexiva en el panameño, “al principiar a indagar sobre su razón de ser nacional. Principian a cosecharse los frutos de las ideas pedagógicas que desde la fundación de instituto con todo y los tropiezos iniciales, venían difundiendo profesores de mentalidad liberal conforme a los postulados de la escuela laica”. (p.48.)

Tras la consulta de escritos sobre la historia nacional, es posible discernir que el pensamiento conservador o el conservadurismo representado en políticos de principio del siglo XX en Panamá, gestores del intervencionismo norteamericano mediante la inclusión del aciago artículo 136 de la Constitución de 1904 y análogamente, como en nuestros días, demuestran actitudes reaccionarias, ortodoxas y mercantilistas en el manejo de la cosa pública para

las masas, pero agiotistas, financistas internacionales y comerciantes globalizados en función de los valores de la oligarquía.

Conocemos mejor a los protagonistas y teóricos del conservadurismo panameño, con grandes influencias en la política, la educación, y la jurisprudencia, gracias al trabajo de C. González, Premio Ricardo Miró, sección ensayo 2002, en donde se identifican los padres putativos de los actuales ideólogos del pensamiento conservador, del civilismo de derechas y ultra reaccionarios, en contra de los cambios, pero proclives a perseguir, obtener y mantener por cualquier medio el poder (conspiración, prebendas, intrigas, amenazas).<sup>73</sup>

Así, distingue con la mención de ser algunos de los miembros más conspicuos del conservadurismo recalcitrante y oportunistas a los patricios Manuel Amador Guerrero, José Agustín Arango, Tomás Arias, Nicolás Victoria Jaén, Fernando Guardia y al práctico y teórico José de la Cruz Herrera, le hace un reconocimiento por su ideología subordinada a la justicia, la hidalguía de bien y su nacionalismo.

Con motivo de cumplirse 90 años de transcurrida la fecha de 3 de noviembre de 1903, fecha de la separación de Colombia, se realizan diversas actividades de conmemoración en el 2003. Una de aquellas iniciativas es el libro *Panamá, 90 años de República*, claro ejemplo de la producción ensayística, de carácter académico, profesional, en el orden de las ideas y los acontecimientos devenidos en el tiempo, que contextualizan y traducen los conocimientos y los modelos del Panamá educativo.

---

<sup>73</sup> César J. González H. (2003) **Aproximación historiográfica al pensamiento ideológico-político del conservadurismo en Panamá**. Premio Ricardo Miró. Sección ensayo 2002. Editorial Mariano Arosemena. INAC. Panamá. 91 pgs.

Igualmente en conmemoración del centenario de la República se edita el libro *Panamá: 100 años de República*, por la Comisión del Centenario de la Universidad de Panamá, en donde se publican una serie de ensayos sobre los campos científicos y académicos más relevantes que distinguen el desarrollo del pensamiento intelectual científico y social de la joven centenaria Panamá.

Para insertar, históricamente, la cuestión del conocimiento psicológico, se inicia con el desarrollo de la Psicología en Panamá, que aunque reciente, ya en los años 30 del siglo pasado, fueron publicados algunos artículos en la Revista Universidad sobre Psicología Política, Psicología Educativa (Francisco Céspedes, 1936) y Psicología de la Gestalt (de José D. Crespo, 1936).

Mon, Ramón ubica el advenimiento del quehacer psicológico con las obras literarias Rogelio Sinán, sus cuentos “El sueño de Serafín del Carmen” (1931) y “Todo un Conflicto de sangre” (1946) y en su novela “Plenilunio” (1947) y el ensayo “El Folklore panameño en función de las teorías freudianas” por Luisita Aguilera Patiño de Santos.

De acuerdo a “La Psicología en Panamá: pasado, presente y futuro” de Jorge Cisneros, se distinguen tres períodos desarrollo: el embrionario, el pre-institucional, que va de 1935, año en que se funda la Universidad de Panamá hasta 1965, cuando se crean las escuelas de Psicología en dicha universidad y en la USMA. Destaca el arribo de los dos primeros psicólogos formados Vitezslav Fischman (Europa Central) y Carlos Malgrat (Cuba), considerados pioneros en la rama. El segundo período institucional se extiende de 1965 a nuestros días: incesante formación de psicólogos, hechos significativos gremiales y de acreditación, investigaciones pioneras sobre la identidad del panameño, organizaciones de psicólogos y la producción intelectual limitada por diversos factores sociales, profesionales y subjetivos. (p. 184)

Ya para los años 50, se inicia la psicología académica al introducir en la carrera de Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía, Letras y Educación, las siguientes cátedras: Psicología Educativa, Psicología de la Adolescencia, Psicología Infantil e Higiene Mental, a cargo de pedagogos, alrededor de cien, que había estudiado en Norteamérica, las cual indica los enfoques transmitidos

En la actualidad, a pesar del significativo número de egresados de la carrera de Psicología que se oferta en varios programas de licenciatura, tanto en el sector oficial como particular, en todo el país, las condiciones laborales, la cultura profesionalizante y los modelos de formación, no han cultivado “una psicología panameña” al decir de Mon, R.

Apremia este autor, sobre “el hecho puntual de que los psicólogos de nuestro país parecen más interesados en prestar un servicio profesional de calidad que en innovar o producir nuevos conocimientos. Esta tendencia no es privativa del campo de la Psicología y podríamos aseverar que es características de toda la actividad profesional panameña considerada en su conjunto”. (p.191)

De manera que desde la investigación educativa y pedagógica, tanto en las vertientes políticas como histórico-sociales faltan contribuciones que permitan una mejor aproximación del pensamiento psicológico desde el contexto, la aplicación de las teorías del desarrollo y del aprendizaje en la diversa población estudiantil, el estudio de las dimensiones de la interculturalidad, el desarrollo de las ideas y la gestión de los sistemas educativos republicanos hasta nuestros días.

Algunos aportes, por ejemplo, de Carlos Malgrat, reconocido como fundador de la Psicología Educativa en Panamá, quien dedica un estudio pionero al estudio sobre la influencia de los factores culturales, como la historia, la etnia, la economía, la familia, en la estructura de la personalidad básica del panameño (1969), mediante observaciones, entrevistas e investigaciones documentales y de campo en niños y grupos de familia panameñas de subculturas diferentes, y en los espacios geográficos respectivos.

Las conclusiones de dicho estudio, presentan algunas situaciones que han permanecido en el tiempo y que su sentido negativo se agrava en las llamadas culturas dominativas o autoritarias, que resultan menos integrativas, generando respuestas en los niños estudiados, tales como: “ansiedad, mentira, engaño, decepción, castigo, ensoñación, fuga de la realidad, relación no estructurada, conformidad, culpa y sumisión que se presentan en historias de conflictos interpersonales de los niños”.

En 1979, los investigadores Vicente y Serrano de Vicente presentaron a la comunidad científica, un estudio pionero de psicología social sobre el desarrollo del niño en las comunidades aborígenes, rurales y urbanas de bajo nivel socio-económico, que configuran diferentes culturas y subculturas panameñas. La hipótesis de la investigación demuestra la influencia diferenciadora que ejercen las estructuras culturales en las que habita el individuo en “el desarrollo de ciertas funciones psíquicas como inteligencia, coordinación visomotora, personalidad, motivaciones, creatividad, socialización, etc”.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> José Vicente Romeu y Ma.L.Serrano Rehués de V. **El desarrollo del niño en diferentes culturas y subculturas panameñas**, en la Revista La Antigua, N° 3 agosto 1979. Panamá. Universidad Santa María la Antigua.

En 1984, un grupo interdisciplinario, coordinado por Sara Pain, argentina y Fabio Bethancourt del Ministerio de Educación de Panamá, realizó una investigación sobre los patrones de comportamiento del niño y del adolescente panameño.

Más recientemente, Sánchez, Velarde y Britton (2009) desarrollan un estudio que representa la primera estimación de la prevalencia del Trastorno por déficit de atención por hiperactividad en Panamá (TDAH) y la evaluación más reciente del Cociente Intelectual (CI) en una muestra nacional realizada con instrumentos estandarizados, cuyos resultados “indican que en la población de niños de edad escolar los índices de TDAH son relativamente bajos y la distribución del cociente intelectual (CI) es normal”.<sup>75</sup>

Además de las investigaciones anotadas, destacan algunos estudios ensayísticos que se comparten por su vigencia, pertinencia y crítica, sobre la identidad de los panameños, que no sólo han sido realizados por psicólogos, sino también por sociólogos, politólogos, juristas, poetas, filósofos y antropólogos nacionales, los cuales brindan aproximaciones plausibles al ser panameño, en su complejidad.

Por ejemplo, Pedro Rivera, el poeta panameño, hombre de letras y cientista social, cuenta desde las contradicciones y los desafíos de la intelectualidad del país, la necesidad inexcusable de estudiar las ideologías subyacentes de la nación panameña, que pueda encontrar caminos de comprensión de “la naturaleza del ser panameño marginal emergente”.

---

<sup>75</sup> Emelyn Sánchez, S.Velarde y G.Britton,(2010) **Resumen del proyecto “Prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAHT) en Panamá.** INDICASAT-Clinica Neuropsicológica-SENACYT. Panamá. pág. 2.

Estas miradas psicológicas y sociológicas permiten la comprensión, a través de los textos especializados y de la propia experiencia y memorias como maestra, de los sujetos educativos, el análisis de las identidades en discusión, mediante una visión interdisciplinaria que requiere necesariamente de la psicología política, cultural y social, la psicología de desarrollo, la psicología de grupo y formaciones sociales, en el plano abarcador de las relaciones entre conocimiento, desarrollo y democracia.

Por todo lo anterior, se encuentran evidencias de una lucha por accionar en un sentido político y social, de acuerdo con los eventos históricos que rebasan la capacidad de la clase dirigente y la clase popular, por tener conciencia del horizonte educativo, más allá del ejercicio del poder político. Esa realidad se contrapone a los esfuerzos de reflexión filosófica y pedagógica que desarrolla el siguiente punto.

Por su carácter relevante, el papel del conocimiento científico y tecnológico panameño, en el desarrollo económico y social denota una singular evolución, a la par de los otros esfuerzos en otras ramas del saber y en las manifestaciones artísticas y filosóficas de la cultura. Sin embargo, no se incluye en este estudio, por causas más de forma, que de fondo, porque, definitivamente, dichos esfuerzos en investigación básica y aplicada, experimentación, tecnologías, innovaciones, transferencias, formación, proyectos, redes, gestión y servicios, constituyen junto con los planes estratégicos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, avances realmente significativos, que aportan tanto al desarrollo de las personas y las comunidades, como a la productividad del país y sus instituciones.

### **1.6.2 Pensamiento filosófico**

El libro aludido de los 90 años de Panamá, inicia su presentación con la temática de Filosofía y el texto *Las ideas filosóficas en Panamá (siglos XIX y XX)*, elaborado por Moisés Chong Marín, filósofo panameño, recientemente fallecido, que deja como legado intelectual, este marco histórico de la especulación filosófica, desde la época colonial hasta la última década del siglo XX.

Sus primeras palabras sentencian que “en sentido estrictamente clásico o tradicional la filosofía no ha llegado a tener arraigo en esta parte de la América Latina que se llama Panamá. No ha sido terreno fecundo para la especulación pura o para ensayar posturas teóricas de alto vuelo filosófico”.

Concretamente, la base filosófica en la educación en Panamá, su relación con el ser panameño, la identidad cultural y la realidad escolar, levitan cual voz crítica y reflexiva hasta el presente en la obra *Filosofía y Pedagogía. Problemas de la escuela panameña* (1952) del Dr. Diego Domínguez Caballero, el primer filósofo panameño en el tiempo, la academia y la vocación.

Guardando las distancias, aunque estos problemas persisten y son señalados en todos los diagnósticos y estudios sobre la educación, existen otros fenómenos carenciales de máxima prioridad, que no concitan a los investigadores, profesores, y otros profesionales, a indagar sobre ellos, a pesar de su impacto en el mejoramiento de la educación nacional.

Prueba de lo anterior es la manifestación hace más de 50 años por parte del Dr. Diego Domínguez Caballero, en el sentido de que “una de las salvaciones del panameño está en una correcta filosofía de la educación que guíe sus escuelas. Y esto es lo que ha faltado hasta el momento” (Domínguez, 1952: 89), y esas condiciones subsisten.

Se encuentran planteamientos precisos sobre el estado de la filosofía en Panamá, en su condición académica en la Universidad de Panamá y en su enseñanza en la escuela media, separado de aquel trabajo pionero de Domínguez Caballero, por más de cinco décadas, el estudio *La filosofía de la Educación y su desarrollo histórico en Panamá* del filósofo nacional Dr. Julio César Moreno Davis quien retoma y refuerza las fortalezas y debilidades del afán reflexivo del pensamiento filosófico y de la educación.

En el mismo sentido, Moisés Chong Marín, en ocasión de los 90 años de República señala que “el problema de la filosofía en Panamá es un problema de desarrollo cultural” y más adelante que “ha sido desde la pasada centuria una especie de nebulosa con las consabidas excepciones”.<sup>76</sup>

El sino transitista vuelve a ser planteado por Chong Marín (1994), como la justificación para este estado de cosas; al generar, desde nuestro pasado colonial, las siguientes características y situaciones:

- Interés pragmático, utilitarista y concreto por los afanes comerciales y mercantilistas.
- Limitado interés hacia las diligencias del espíritu y más inclinación hacia la solución de problemas inmediatos de la vida real, la filosofía era la del diario vivir, la sobrevivencia.
- La presencia efímera de la escolástica, con el funcionamiento de la Universidad de San Javier, regentada por los jesuitas, como ejemplo de que, ocasionalmente, se establecía un contacto con la sociedad, especialmente, para los niveles de mayor riqueza e influencia social y política.

---

<sup>76</sup> Presidencia de la República.(1993) Panamá, 90 años de República. **Las ideas filosóficas en Panamá.** pág. 44.

- Influencia parcial de la pedagogía escolástica, en un círculo muy estrecho de individuos, mayoritariamente católicos, que tratan asuntos teológicos y dogmáticos, conjuntados con el poder.
- El modernismo no echó raíces muy tempranamente en el istmo, debido a la intolerancia ideológica, que consideraba como un sacrilegio, o mínimo como una afrenta a la autoridad, la capacidad de pensar, reflexionar, discutir o plantarse asuntos filosóficos.

Del período colonial, el ensayista reseña que:

“No tuvimos, pues, en Panamá una atmósfera que propiciara el desarrollo de ideas fecundas en materia de filosofía; tampoco llegamos a tener o a cultivar una filosofía propia, esto es, un pensamiento coherente con nuestro propio ser, coherente con nuestra especial circunstancia social, política y económica. No se cultivó un pensar que tradujera nuestras propias convicciones y nuestras propias vivencias. Mucho menos hubo especulación fría, teórica sobre los grandes temas de la filosofía occidental”. (p.10).

Bajo las premisas anteriores, acortamos la jornada sobre los antecedentes de la época colonial, aunque desde allí se puede iniciar la búsqueda de las huellas de la filosofía e identidad perdida, tal como lo plantea Chong Marín, porque:

“En el período colonial, el comportamiento mental se caracterizó por: cultivo de las ideas, sí pero de las ideas como reflejo de necesidades muy concretas y muy inmediatas: cuestiones relacionadas con “la lucha por la vida, es decir “comer diario, la obsecuencia a las exigencias del sexo, el mantener un ritmo de vida que permita la sobrevivencia y, claro está , aquello del buen nombre, de la fama y el prestigio social” Tampoco hay espacio para otros pensamientos que no sean las “Ideas que hacen relación directa con instituciones tales como la encomienda, los repartimientos, las funciones del Capitán General o de las Reales Audiencias, pero nunca ideas

que marquen un interés genuino por las cosas del espíritu". (p. 11).

Alrededor de las circunstancias históricas que desembocaron en el 28 de noviembre de 1821, se generan las bases de un pensamiento reflexivo futuro. En este análisis, hay planteamientos encontrados, así por ejemplo, aún cuando Chong Marín señala que en el Acta de Independencia de 1821, como en el grito de los Santos y los actos de 1830, 1831 y 1840, se reflejan las influencias de las ideas proclamadas en los textos iluministas de Rousseau, Locke y Montesquieu, a la vez reflejan los principios filosóficos de la modernidad, como la libertad, la autodeterminación.

En contraste con las ideas de Chong Marín, la obra *Filosofía de la nación romántica* de Pulido Ritter, se examina con crítica transparente y pugnaz el pensamiento intelectual y filosófico en Panamá de 1930 a 1960. Se distinguen dos grandes grupos: por un lado, los profesionales de la filosofía de la nación romántica, con Ricaurte Soler, a la cabeza, "el ideal en la filosofía panameña, además, Isaías García, "el profeta místico de la nación panameña" y Carlos Manuel Gasteazoro, que representa "la filosofía histórica de la modernidad romántica".

Por el otro lado, ubica en el segundo grupo, a los poetas y ensayistas: Octavio Méndez Pereira, descrito como el contrapunto nacionalista entre romanticismo y pragmatismo, Roque Javier Laurenza, el ensayo como espacio de crítica y desmistificación vanguardista, y Rodrigo Miró, bajo el epígrafe de la filosofía de la nación romántica. (p.173)

En cuanto a la función y finalidad de la actividad filosófica en Panamá, Mathurin J.M, (2004:462) proveniente de la filosofía académica, reconstruye la

relación que enmarca este planteamiento, resumiendo el por qué de su inexistente capacidad transformadora de la sociedad.

En su ensayo sobre *Axiología y Valores*, el filósofo panameño Mathurin (2004) apunta que:

“...dadas las especiales circunstancias en las cuales se enmarca el devenir histórico, social y político de la sociedad panameña, el conjunto de producciones culturales, referidas en este caso al contexto del pensar filosófico, lleva la impronta de tales especificaciones. Poderosas razones, que en el plano de la dependencia, no sólo económica sino cultural, explican, en parte, la ausencia de un ejercicio filosófico articulado, coherente y propio en función del cual se posibilite la construcción de lo que pudiéramos llamar el pensamiento filosófico panameño”. (p.262)

Raúl Leis (1947-2011) gran pensamiento teórico-reflexivo, quien tuvo la oportunidad de trabajar cerca de Paulo Freire, demuestra con creces su pensamiento filosófico, socioeducativo nacional transformador y su praxis en la educación popular y la alfabetización. Aporta la Utopía de la cual estamos tan necesitados en la nación.

En *Historia, espíritu y autenticidad de la filosofía en Panamá y panameña* de Julio Moreno Davis, se recorre la génesis y el desarrollo de la filosofía en nuestro país, en dos ensayos, uno *Apuntamientos sobre la filosofía en Panamá*, el otro, *La búsqueda de la autenticidad de la filosofía panameña*, remitiéndose a la creación de la Universidad de San Javier en 1749, hasta 1968 con la Universidad de Panamá, en sus vectores de carácter ideológico-político y académicos: acción, lucha, especulación, docencia y polémica académica.

Esta obra constituye la única sistematización, a manera de “apuntamientos”, o notas sobre la filosofía en Panamá y la reflexión filosófica de la filosofía de lo panameño, a todas luces “expresión genuina de la filosofía

panameña”. En el balance y perspectiva, Moreno Davis, asevera que “la filosofía en Panamá, entendida como forma de conciencia social, ha respondido a las infraestructuras coloniales y modernas”. (pp 116-118)

De hecho, el autor, señala que el positivismo y el liberalismo filosófico encuentran en figuras prestantes del pensamiento istmeño, como Justo Arosemena, Guillermo Andreve, José D. Crespo, Jephtha B. Duncan y José D. Moscote, una aplicación práctica en el campo especulativo-pedagógico”...Que paralelo al cultivo de la filosofía por la filosofía misma, el estudio de la filosofía emergente de barrios pobres, presiona, exige, propone un cambio de actitud mental, una diferente perspectiva, una transformación que le sugiere su permanente contacto con la realidad circundante y circunvalente” ...Porque “lo que se pide es una manera distinta de filosofar, una filosofía para la liberación mental y material del hombre”. (pp. 116-118).

A principios de la década de los 50, Diego Domínguez Caballero, publicó una pequeña obra, titulada Filosofía y Pedagogía (Problemas de la escuela panameña) en la cual señala con clara insistencia “no puede ser educador quien no sea una persona culta, con un sentido cabal y justo de lo humano. No puede enseñar de manera consciente quien no tenga una visión integral de la posición del hombre en el cosmos”, en resumen, la dimensión antropológica, es condición sine quanon para asegurar un encuadre y una práctica suficientemente profesional, ética y política.

La idea que sostiene la tesista, de una antropología del transitismo como una visión deformada de nuestra concepción y visión del ser y hacer panameño, mantiene abiertas las vías de cuestionamientos sobre si “¿tiene el panameño, como ser-así, capacidad intelectual para identificarse como sujeto importante de

conceptos moldeadores de formas de vida extranacionales?” a propósito de la ya mencionada tesis de País Integral.<sup>77</sup> (Vásquez, J.M.)

El sustento historiográfico, ideológico y socio cultural de la panameñidad y su relación con la educación, es abordada y resuelta ideológicamente, por Moreno Davis, al determinar que “si bien la situación transitista del Istmo ha operado sobre el carácter social del panameño, lo ha sido más la influencia de las formas de conciencia social impuesta por la clase dominante a la mayoría de nuestro pueblo sin exceptuar, desde luego, las derivadas de nuestra relación de dependencia con los Estados Unidos”. (p.113).

Por lo tanto, Moreno Davis, argumenta que “pretender que la educación-instrucción-formación-pueda proveer las condiciones para ese cambio de las conductas atávicas del hombre panameño es una ilusión, un engaño. Una educación sólo puede cambiar al hombre si elimina sus alienaciones y lo convierte en un ser en sí y para sí, lo que no puede lograrse sin el reemplazo de las infraestructuras existentes que la deshumanizan”. (p.113).

Aunque, el Dr. Julio Moreno Davis en su ensayo sobre la *Filosofía de la Educación y su desarrollo histórico en Panamá*, en 1986, alude a la sentencia de Quintiliano de “no hay nada nuevo bajo el sol”, sí sostiene que la filosofía de la Educación es novedosa, no nueva, porque desde los diferentes períodos históricos se tocan problemas de esta disciplina.

---

<sup>77</sup> Vásquez, J. M. **Sobre la capacidad de abstracción del panameño**. Conferencia Inaugural. Actas del IV Simposium Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá. Panamá. octubre, 1973.

Previamente a esta afirmación, el ensayista llama la atención sobre “la psicología derrotista, un espíritu pesimista, una angustia existencial surgida de nuestra carencia de autenticidad y un indisimulado sentimiento de inferioridad”. (p.10).

Señala Moreno D., que otros pensadores panameños también dan cuenta de esta forma de ser del panameño. Por ejemplo, “Méndez Pereira, el gran maestro, expresaba en su *Panamá, país y nación de tránsito* (1946) que el istmeño había desarrollado en función de la condición transitista del Istmo, “una psicología ligera, despreocupados, sin sentido de tradiciones, de constancia”. (p. 10).

El filósofo nacional da cuenta de los enfoques filosóficos genéricos, la evolución de la disciplina especialmente en Panamá, exposición que nos lleva didácticamente a comprender los antecedentes, las influencias filoeducativas en las diferentes etapas históricas de desarrollo de la educación.

De allí, se detiene en las concepciones o corrientes de “la escuela activa”; analiza el ideario, los objetivos del movimiento reformista de la década de los 70, así como sus limitaciones. Invita en ese momento, tan válido como ahora a “deponer todas las pasiones intereses particulares o de grupo, con el fin de sopesar las recomendaciones...de manera que la educación nacional salga del empantanamiento en que se halla en la actualidad”. (p .22)

Sin embargo, independientemente de la reflexión y la docencia filosófica a nivel superior, existen dificultades para reflexionar críticamente sobre la cuestión epistémica y teórica-filosófica de la educación y la pedagogía, sobre los modelos y acontecimientos educativos, históricamente presentes en Panamá.

Y lo es más aún, porque al no existir debates sobre las posiciones o los modelos a seguir formalmente, ante los cambios paradigmáticos del conocimiento, las cuestiones relacionadas con la sociedad del conocimiento, las hondas transformaciones sociales y los cambios tecno científicos, se crea un vacío de múltiples consecuencias, especialmente, para la educación, la formación y el desarrollo de la ciencia, como se ha expresado.

Esta situación es agravada por el poco valor en que se ha considerado la Filosofía en el currículo educativo y los planes de estudio en las universidades, que prácticamente ha desaparecido, situación lamentable que no brinda buenos augurios. En la formación docente universitaria, por ejemplo, se tomó la decisión de que la asignatura Filosofía de la Educación sea responsabilidad de un docente sin título en esta especialidad, debe ser del área de Educación, que no tiene la preparación, ni el afán-vocación de un filósofo.

Aunque hasta inicios de los años 60, hubo, según Mathurin (2004: 462) una intensa actividad filosófica, podría decirse sin subterfugios, que fue más bien de carácter académico y docente como expresa Pedro Pineda al respecto de la Filosofía y Sociedad en Panamá “como cualquier país subdesarrollado cuyas tareas primarias se enmarcan en lo mediato, no cultiva el pensamiento como actividad creadora y guiadora del saber en todos sus ángulos. Es así que la filosofía se ve relegada a un papel secundario, en los programas educativos tanto del sector medio como superior”.

En las palabras de Pedro Pineda: lo citado “parece condicionar su estancia en las esferas educativas más por tradición cultural que como necesidad para el pensar reflexivo y crítico. Se explica entonces el por qué la filosofía no da alternativa a los múltiples problemas que aquejan a nuestra

sociedad, y en la cual ésta puede y está obligada a ser la guía de un pensar de nuestra realidad desde la perspectiva panameña”. (p.462)

Cuando en este marco académico, Pineda utiliza la metáfora del vuelo del búho de Minerva para explicar, lo hace con cierto dejo de indignación y de frustración porque en:

“la situación de la filosofía en Panamá, este búho que según Hegel asume su vuelo al atardecer, sin embargo, cuando intenta volver a su nido se encuentra con que éste está ocupado por talingos y cuervos, especies invasoras que se enfrascan en una lucha sin cuartel (terrorismo epistémico) con la finalidad de ocupar un espacio que no les pertenece y que solo quieren destruir (son colonos indeseables)”.

En otras palabras, Pedro Pineda G (2010) en el artículo de opinión *El buho de Minerva y su extinción en Panamá*, (La Prensa.com), denuncia:

“En nuestro medio, tanto en las universidades como en las escuelas secundarias, la filosofía ha sido reemplazada por otras disciplinas aduciendo criterios económicos y en algunos casos políticos y no académicos. Esto es aún más notorio cuando la cátedra de ética es ejercida por otros profesionales, quienes aducen tener una larga experiencia en áreas afines, nos referimos a abogados, trabajadores sociales y un sinnúmero de profesionales, quienes quizás han leído en su vida uno o dos libros de ética”.

Agregamos que sucede igual para la cátedra universitaria de Filosofía de la Educación, que es coto de caza de los pedagogos, los cuales no poseen las herramientas conceptuales, crítica-analíticas, ni metodológicas necesarias para conducir los estudios y la enseñanza de la filosofía de la educación, en su función reflexiva e integradora.

Sin discusión, el breve ensayo *La Filosofía de la Educación en Panamá. Prolegómenos históricos-filosóficos para el estudio de la Educación en los primeros cincuenta años de vida republicana* de Pedro Pineda González, representa una fuente imprescindible en el estudio que se emprende para rescatar el pensamiento filosófico en la educación actual, porque como bien concibió el Dr. Méndez Pereira, citado por Urriola Ela (2010) “una educación sin el marco teórico de la filosofía es pensar en la clásica imagen del árbol que, por falta de follaje, no puede dar sombra”.<sup>78</sup>

A pesar de la crisis de la filosofía y de la filosofía de la Educación en Panamá, filósofos como Pineda González (2008), desarrolla una propuesta de filosofía práctica, inspirado en la percepción soleriana de una filosofía práctica.<sup>79</sup>

Asevera que “desde esta perspectiva, la filosofía del derecho, la filosofía de la educación, así como la filosofía política y otras propuestas tienen mucho que ofrecernos”.

En una extensa cita se presenta la clasificación de las vertientes fundamentales de la filosofía práctica panameña, sugerida por este autor:

1. “El lusnaturalismo moderno colonial (Filosofía del Derecho Natural) cuyo centro de interés lo constituye el problema de los derechos del indígena y del negro en América. Expresiones teóricas conceptuales de esta corriente la tenemos en Manuel Joseph de Ayala, “el más distinguido jurista indiano”, y otros.

2. Filosofía del Derecho Constitucional que organiza el Estado panameño en el siglo XIX (el denominado Panamá Colombiano) a través de un modelo liberal

---

<sup>78</sup> Urriola, Ela. El Valor de Filosofar. Educación, un árbol sin sombra . *La Prensa*:25 de setiembre de 2010.

<sup>79</sup> Pedro, Pineda. Ricaurte Soler. Clave para una filosofía práctica panameña, en *PA Digital*. 13 de abril 2008. Panamá.

vs. conservador y que en el siglo XX con otras variantes seguirán el ejemplo de Justo Arosemena, José D. Moscote, César Quintero, Juan Materno Vásquez, Simeón González y otros.

3. Filosofía Moral representada por Justo Arosemena, quien sienta bases de variantes éticas adscritas al pragmatismo, instrumentalismo y utilitarismo.

4. Filosofía Política, herencia de la influencia inglesa y francesa como John Locke, Juan Jacobo Rousseau, Montesquieu, Jeremías Benthan y Stuart Mill, este último, quien con su ensayo sobre la Libertad constituye la versión más positiva de organización del Estado nacional democrático.

5. Filosofía de la Educación representada por Manuel José Hurtado, J.B. Duncan, José Daniel Crespo, Guillermo Andreve, José Dolores Moscote, Octavio Méndez Pereira, como aportes fundacionales. Con clara reflexión sobre la educación, más recientemente están Francisco Céspedes, Otilia Arosemena de Tejeira.

6. Filosofía de la Cultura representada por Guillermo Andreve, Ricardo Miró, Darío Herrera, Rafael Moscote, Moisés Chong, Reyna Torres de Araúz, Giovanna Benedetti, Rodrigo Miró y los hermanos Nils y Guillermo Castro.

7. Filosofía del Folclore representada por Narciso Garay, Ricardo Fábrega, los esposos Zárate, Julio Arosemena y en el ámbito de lo autóctono a Franco Poveda con su misa típica y Antonio de la Cruz Rudas con su énfasis en la mejoranera como un instrumento nuestro.

8. La Filosofía Marxista representada por Domingo H. Turner, Diógenes de la Rosa, Humberto Ricord, Néstor Porcell, César De León y en el momento actual, Olmedo Beluche en su vertiente troskista y Miguel Ángel Candanedo, en su proyección nacionalista”.

Además de lo anterior, que es inconcluso, Pineda, aún sugiere una lectura renovadora de las propuestas de la filosofía práctica, en cuanto a que estas vertientes implican conceptos, teorías y prácticas que en la perspectiva del Maestro Ricaurte Soler, configuran la naturaleza del pensamiento filosófico y político panameño.

Con la licencia del filósofo, me permito incluir en este planteamiento, el feminismo filosófico o la filosofía feminista, con Urania Ungo Montenegro como digna representante de la filosofía panameña. Al igual que la filosofía ambientalista, con Guillermo Castro y la filosofía de la diversidad, en ciernes todavía.

Finalmente, Oscar Picardo Joao, (2002) en *Educación y Realidad*, indica las razones de la ausencia filosófica y epistemológica en las corrientes educativas contemporáneas, a pesar que la filosofía es la fuente originaria de numerosos aportes que se han dado en el devenir de la producción de los conocimientos, desde los griegos hasta el siglo XX, en las matemáticas, biología, química, física, astronomía y lógica y especialmente en la historia, ya sea desde el pensamiento positivista, existencialista o fenomenológico.

Esa evidente ausencia es un reflejo de la crisis social, política y moral, que ha puesto en riesgo los procesos educativos. Picardo (2002) se pregunta al respecto, ¿qué pretende enseñarnos la filosofía? Y también “Filosofía ¿para qué?, para no ser sutiles profesionales cínicos, expertas o expertos corruptos, eminentes asesinos, brillantes explotadores, sabios déspotas, lumbreras de fraudes, ilustrados hedonistas, excelentísimas materialistas, venerables consumistas y personas ignorantes”. (P. 125)

Sin dudas, allí estriba el problema de la ausencia del ejercicio filosófico, pocas personas desean someterse a ese auto escrutinio de intermediación antropofilosófica, además, el autor continua con el interrogatorio, en el sentido epistemológico, que considera como “bastión central de la filosofía de la educación”, conduce así la reflexión sobre ¿qué debemos conocer? Y ¿cómo

conocemos? Lo cual añade un componente fundamental al trabajo docente y al diseño y la gestión del currículo.

En consecuencia, llama la atención sobre “compartir la culpabilidad de la ausencia de una cultura de producción intelectual,” y menciona entre otras relacionadas con la falta de incentivos a la investigación, el aniquilamiento de la producción intelectual por falta de espacios, la falta de creatividad y la facilidad de tener a otras naciones cerca a las que sí producen”. (p.126)

A pesar de esa situación, que puede tener su origen en circunstancias de orden político y cultural, la filosofía en Panamá demuestra un hábito de existencia que, imprime vitalidad, al pensamiento teórico pedagógico que se discute seguidamente.

### **1.6.3 Pensamiento teórico-pedagógico<sup>80</sup>**

La consulta a las obras más representativas sobre el desarrollo de la educación, que han sistematizado connotados pedagogos, Méndez Pereira, Cantón, Meléndez, Arosemena de Tejeira, Céspedes, Culiolis, Tello y desde epistemologías regionales como Soler, Moreno Davis y Chong Marín permite sintetizar las tendencias pedagógicas históricas en Panamá, que se presentan en los datos a continuación.

En la colonia, además de la educación indiana, precursora de la educación popular, destinada a los indígenas para instruir en la fe católica, costumbres y políticas, la lengua española, existía la educación elitista aristocrática, para la clase burguesa: criollos, españoles y los mestizos de clase

---

<sup>80</sup>Se consultaron las obras sobre la historicidad de la educación panameña, a saber, Méndez Pereira (1916); Cantón, Alfredo (1955); Meléndez Silvio (1974); Arosemena, Otilia (1980); Céspedes, Francisco(1991); Culiolis, Bayard (1992);Moreno Davis (1988 y 2007); Tello (1993);Bernal, J.B. (2004), Chang de Méndez (2004).

alta. En los monasterios estaban las primeras escuelas, quedando la educación bajo la responsabilidad de las órdenes religiosas en conventos, escuelas y centros de estudios, para difundir la fe en un grupo selecto de personas. No había un modelo pedagógico como tal, pero primaba el escolasticismo. Funcionó la primera universidad del Istmo, la Real y Pontificia Universidad de San Javier (1749) en la ciudad de Panamá, orientada a la escolástica, la teología y la filosofía.

En la historicidad de la educación nacional, se reconoce el estado miserable, muy limitado, sin cobertura nacional, estrechamente restringido a la educación primaria, con fines de adoctrinamiento religioso. En lo cultural, las preferencias se centraban en temas de navegación, cosmografía, milicia, porque se resaltaba más el conocimiento positivo relacionado con dichas artes, que se relacionaban con las actividades económicas reinantes durante la colonia.

Al respecto de esa época, Bernal, J.B. (2004) describe que “los objetivos y métodos educativos reforzaban esencialmente el carácter memorista, repetitivo y rutinario, con limitado alcance por los fenómenos científicos”. Se generó una actividad comercial, basada en la política mercantilista, que a su vez generó un movimiento intelectual en el que convergen pilotos, cosmógrafos, militares, más orientados al conocimiento positivo.

Durante el anexionismo, como Departamento del Istmo (1822-1855), el Estado Federal de Panamá (1855-1885) y Departamento Nacional (1885-1903) Panamá sufrió cambios, que dieron pábulo a normas jurídicas, institucionalidad educativa, la formación docente y los recursos asignados, todo lo cual imprime un nuevo sello a la educación de casta, que asume la educación.

El valor de una teoría de la educación panameña es necesaria, allí ubicamos los *Fundamentos de una nueva educación y el Ideario Pedagógico* de José Daniel Crespo, que representa un esfuerzo, significativamente reflexivo de elementos de una teoría educativa, en los contextos de descubrimiento, conceptual y de aplicación y cuyos principios y sugerencia se identifican con los planteamientos de Freire, a pesar de su influencia pragmática, pero democrática en esencia, separados en la geografía y el tiempo, pero unidos en su vocación y compromiso social y pedagógico.

La escuela como centro social, desde donde le “corresponde coordinar, armonizar, encauzar y, en cierto modo, dirigir la acción educativa de todas las demás instituciones sociales. La escuela debe ser, por tanto, el centro social de la comunidad”...De manera que “las actividades de orden social y educativo, en las cuales niños, padres de familia, autoridades civiles y maestros fraternicen, son medios adecuados de llegar a este objetivo” según Crespo.

Sobre la filosofía educativa crespোরiana en el Panamá educativo entre los 20 y los 40 del siglo pasado, su visión antropológica de la educación es reflejada en el sentido manifiesto de que “sin la educación el hombre regresaría a la barbarie y hasta desaparecería por completo como individuo y como especie de la faz de la tierra”. Este es el sustento teórico y pedagógico de José Daniel Crespo (1890-1958), que “logra una propuesta educativa muy panameña”, al decir del filósofo nacional Pedro Pineda. Cita el autor que “aunque José Daniel Crespo no logra poner en ejecución su propuesta educativa, ésta es sistemática y responde a criterios científicos, sociales y filosóficos bien definidos”. (p. 133)

Agrega Crespo que “no es tan sólo el individuo el que la educación debe considerar. Por naturaleza el hombre es un ser social; y todo fin educativo que

pierda de vista esta condición innata del ser humano, o que no ponga suficiente énfasis en el factor social, es inaceptable, a la luz de las modernas tendencias”

81

El ensayo *La ojeada retrospectiva de la Educación Colonial a la Educación Nacional* del mismo Julio Moreno Davis (2007), es una síntesis crítico-analítica, incluye desde los elementos geopolíticos, como filosóficos, históricos, socio educativos e institucional del hecho educativo en Panamá, en 500 años, siendo válidas cada información y consideraciones que ofrece, desde la academia, su filopensamiento.

Se encuentra esa preocupación de orden filosófico en los iniciales planteamientos sobre y por el sistema educativo en los principios de la república, por sus dirigentes liberales, en sus reflexiones y normativas, de los reconocidos José D.Crespo, Guillermo Andreve, Jephtha B.Duncan, Cristóbal. Rodríguez, José D. Moscote, Eusebio.A. Morales y Nicolás Victoria Jaén.

Para ilustrar el enfoque subyacente a dichas preocupaciones, Mathurin,J.A. (2004:462) sostiene, en la línea de la crítica soleriana, en su ensayo sobre *Axiología y Valores en Panamá (1903-2003)* que:

“Esta posición positivista de Arosemena en alianza con el pensamiento liberal (social y político) se hace dominante en el primer tercio de la centuria. Expresiones teóricas del paradigma positivista-liberal en el siglo XX, y cuyas implicaciones axiológicas son evidentes, quedan recogidas en los escritos y ensayos de José Dolores Moscote, Eusebio Morales y Guillermo Andreve”.

De ese tiempo, es preclaro ejemplo de dichos afanes, la siguiente concepción en torno a la escuela por parte de Octavio Méndez Pereira, cuya vigencia y desafío transformadores hacen que sean citadas con frecuencia,

---

<sup>81</sup> J.D. Crespo. Fundamentos de la Nueva Educación. Ministerio de Educación. 1991. Pág. 16

como luz inspiradora de las acciones educativas y de la misión-visión de las escuelas panameñas:

“Sólo cuando en el seno de la escuela se dé cita todo lo mejor y más avanzado de la comunidad; cuando ningún asunto de influencia social deje de ser discutido allí, con amplio y sereno espíritu; cuando mediante la influencia de la escuela la comunidad esté en contacto con las más recientes pulsaciones del progreso, y cuando pueda encauzar las fuerzas sociales en movimientos y campañas de progreso social, sólo entonces habrá comprendido la escuela su alta misión educativa en la comunidad”. (Idem: 65)

El escrito *Estudio y Enseñanza Pública* de autor anónimo, circa 1794; el titulado *Escuelas primarias, verdadero germen de la instrucción de las Masas* (1842-1845) de Justo Arosemena, considerado como el teórico por excelencia de la nacionalidad panameña y continúan con una serie de testimonios, estudios, declaraciones y ensayos de educadores, hombres de leyes, políticos, gobernantes de variadas ideologías, pensamiento filosófico y responsabilidades en el ágora público y en el quehacer educativo, en un período que va de finales del siglo XVIII hasta el siglo pasado, con la crisis educativa recurrente, como preclaramente señala Miguel A. Candanedo.

Las orientaciones rectoras en materia de teoría educativa y filosofía de la educación panameña se vierten en los textos de Nicolás Victoria Jaén, José Dolores Moscote, Jephtha B. Duncan, Guillermo Andreve, Cristóbal Rodríguez, Octavio Méndez Pereira, como pensamientos fundacionales hacia el porvenir, y en tiempo futuro, por el desafío subjetivo, social y profesional que representan, como bien señala, Juan Bosco Bernal:

“Una educación capaz de cerrar la brecha y las incomprensiones del pasado y abrir las compuertas a la confianza, el entendimiento, los consensos y las oportunidades hacia el futuro. Esta parece ser la responsabilidad de las generaciones actuales con la

niñez y la juventud que debe educarse para vivir y trabajar en el mañana. ¿Si los fundadores de la patria lo hicieron en su momento, podemos nosotros, en la actualidad, también asumir esta noble misión? “. <sup>82</sup>

Considerando las coordenadas de tiempo y lugar, igualmente encontramos durante el acopio de investigación sobre las raíces históricas y filosóficas de la educación panameña, algunos textos-biografías de Octavio Méndez Pereira, la escrita por Roberto Arosemena Jaén bajo el nombre de *Prisma de una República* y la elaborada por Matilde Real de González, titulada *Octavio Méndez Pereira*, cuya “existencia vivida bajo el latido de una idea institucionalizada es objeto necesario de análisis histórico”, al decir de su biógrafo Arosemena.

En cuanto a la razón teórico educativa, la búsqueda de las explicaciones socio históricas y las interpretaciones de carácter filosófico son canales de acercamiento a las diversas dimensiones del hecho educativo-pedagógico en la evolución de la problemática educativa en Latinoamérica y Panamá. En ese sentido, es necesario profundizar los planteamientos de autores, como Pulido Ritter, Pedro Rivera, Raúl Leis, Juana Camargo, Denis Cardoze, por sus sugerentes y críticas perspectivas, con tonos entre pesimistas y utópicos, como alternativas a la situación de miseria educativa y cultural en Panamá.

Dicho ejercicio, exiguo en apariencia, pero real en ciertos ambientes académicos y profesionales, permite comprender la interrelación de esos fenómenos en la visión de las concepciones filosóficas y teóricas de la educación, en los modelos pedagógicos, en la realidad de las prácticas pedagógicas, como base para discusiones teórico-epistemológicas y socio

---

<sup>82</sup> Bernal, Juan.B. (2004) en *La Educación en Panamá: antecedentes, tendencias y perspectivas*. Panamá: cien años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Panamá.

políticas dentro y fuera de los ámbitos académicos y más cercanos a la institución escolar y al espacio de aprendizaje y de enseñanza.

De hecho, se realizan encuentros de calidad en torno a la crisis educativa, en la Universidad de Panamá, institución que aporta enfoques y fórmulas a la discusión de dicha temática, siempre vigente. Por ejemplo, Diógenes de la Rosa (1957) participa con una ponencia titulada *Educación humanista o educación pragmática*, que se presenta, en conjunto con otras de igual relevancia en el estudio sobre La educación en Panamá.

La mencionada ponencia, además de presentar la posición del reconocido pensador y político panameño, ilustra sobre la reforma educativa oficial, en esa época:

“Para abreviar, mi concepto personal, prescindiendo ya de las connotaciones filosóficas de los términos “humanismo”y “pragmatismo”, es que la educación debe ser humanista”.

Más adelante señala:

“...creo, pues, que no hay oposición ente los conceptos de educación humanista y educación pragmática o práctica. Pero creyendo eso, estimo que, justamente, sin que eso sea el objetivo, sin que eso sea el fin, sin que eso sea la preocupación siquiera de los que han puesto en marcha esto que se llama reforma educativa, se está ciegamente llevando a la niñez y a la juventud panameña, hacia el especialismo sin perspectivas, hacia un especialismo estéril, árido y escueto”.

Meditemos que 54 años separan esas palabras de lo se hace en la actualidad y no parece haber diferencias.

Las siguientes obras *Desenvolvimiento de las Ideas pedagógicas en Panamá. (1903-1926)* de Alfredo Cantón; *En torno al problema educativo* (1946) *Filosofía y Educación* de Diego Domínguez Caballero (1952) y *Reflexiones sobre la educación panameña* de Otilia Arosemena de Tejeira (1980); resultan trabajos muy válidos sobre el estado de la educación panameña en esos períodos, reseñando tanto logros como fallas.

*La sinopsis del desarrollo de la educación en Panamá dentro del contexto histórico de la república*, ensayo escrito por Argelia Tello Burgos para la obra *Panamá, 90 años de República*, abona en el terreno de las circunstancias y el contenido de las teorías, enfoques y pensamientos pedagógicos en Panamá.

*La Educación en Panamá, Panorama histórico y Antología* (1991) de Francisco Céspedes; el más completo a nuestro parecer, de cuño técnico racional, alejado de los dogmatismos, libre de marcadas influencias político partidistas, con evidentes muestras de recoger, en la forma más objetiva posible, la evolución de la educación en Panamá y panameña hasta principios de los 90. El autor lo logra gracias a su formación superior, la experiencia técnica internacional y nacional, su acendrado patriotismo y a la demostración de un cabal ejercicio de investigación histórica y de campo.

La Antología es un caudal de textos de innegable valor histórico, educativo y además, ético-moral en su sentido antropológico y filosófico: es un diálogo a través del tiempo pasado y futuro.

Destaca la obra *500 años de Educación en Panamá. Un análisis crítico-político* de Andrés Culiolis Bayard (1992) con algunos visos político partidistas, conservadurismo, escolasticismo subliminar y espíritu antimilitarista de la

época, que brinda numerosos datos socio históricos y políticos desde su enfoque ecléctico de abordaje al problema educativo y profundiza en los dilemas, retos y las brechas de la educación a una década de siglo XXI.

Como digna polarización a lo anterior, la obra *La educación Panameña, el tránsito hacia su modernización* de Juan B. Bernal, et.al (1999) actualiza los eventos y logros de la escuela expansiva en Panamá mediante el recuento socio histórico y un análisis desde “el saber experto” y con el apoyo de su experiencia política, técnica- profesional e institucional en el sector educativo.

*El Manual de Historia de Panamá* de C. Araúz M, A. Tello Burgos y Alfredo Figueroa N, publicado en el 2006, contiene en el II Tomo, dos capítulos, el noveno sobre las influencias foráneas en la cultura tradicional y el décimo sobre la Educación en Panamá (siglos XVI-XIX), son minas de Cronos, que nos permiten recalar en esos días tan lejanos, sorprendentes por sus detalles, muchos ignorados o ni siquiera enseñados, sobre el país educado de los siglos XVIII y XIX, principalmente.

Se recomienda la pieza ensayística *El nacionalismo pedagógico de Octavio Méndez Pereira*, cuyo autor, Isaías García Aponte es un notable filósofo panameño. Los planteamientos que hace García Aponte sobre el nacionalismo pedagógico de Octavio Méndez Pereira me impactaron hasta la emoción, porque revelan un extraordinario amor por la patria y por parte del autor, una capacidad ilimitada de transmitir esos sentimientos y desvelos.

En la figura de Méndez Pereira se resume el desarrollo de la educación durante las tres décadas siguientes, de mediados de los 30 hasta los 60, que va de un estado riesgoso a la consolidación e institucionalización del sistema

educativo nacional, a pesar de las convulsiones de tipo político que se dieron en la sociedad civil.

En este período se destaca la creación y puesta en marcha de la Universidad de Panamá en 1935, siendo Méndez Pereira, su primer rector, la apertura de la Escuela Normal, en Santiago de Veraguas en junio de 1938; el ejercicio de la docencia por intelectuales españoles que huían de la guerra civil; la expedición de una nueva legislación: la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación; la construcción de nuevas escuelas; las reformas de los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria, para reemplazar los vigentes desde 1953; revisión de los programas de la escuela secundaria, que databan de 1941; la lucha contra el analfabetismo, y los estudios sobre el funcionamiento del sistema, por ejemplo en 1957, el gobierno contrató a Ismael Rodríguez Bou, quien presentó un plan de recomendaciones para realizarlo progresivamente, también el Plan Quignard (1965) y el Plan Nacional de Educación (1968) son iniciativas en ese sentido.

En cuanto a la institucionalización, se inicia el proceso de planificación integral de la educación, como resultado de decisiones provenientes del ámbito externo, específicamente de organismos de cooperación, asesoría o asistencia internacional. Como producto del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la educación que se realizó en Washington, en 1958, bajo los auspicios de la UNESCO y la OEA, las autoridades nacionales, crean la Dirección de Planeamiento Educativo en 1960.

Estos son antecedentes inmediatos en el plano educativo, aunado a un contexto de crisis recurrentes en el plano político y socio económico, característicos de esa época de transición, la posterior convulsión geo política y la resolución castrense, que se extiende desde los 50, los 60 y los 70, para

recalar en los violentos y significativos escenarios de los 80, períodos históricos que se describen, de acuerdo con la temática pertinente, en diferentes secciones de este estudio.

En lo que toca a la evolución del pensamiento teórico-pedagógico relacionado con la institucionalización escolar, un enjundioso estudio de carácter supranacional, intitulado *Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello (1995)*, coloca en ese sitial tan distinguido, a los personajes, que la historia socio educativa, reconoce como pensadores utópicos en la praxis político-educativa: Manuel J. Hurtado (1821-1887); Melchor Lasso de la Vega; Otilia Arosemena de Tejeira (1905-1989); Alfredo Cantón (1910-1967); Francisco Céspedes (1906-1997); Jephtha B. Duncan G. (1885-1977); Diego Domínguez Caballero (1915-2011); José Daniel Crespo (1890-1958); Octavio Méndez Pereira (1887-1954) y Guillermo Andreve Icaza (1879-1940).

En el horizonte temporal, a pesar de que, la influencia de sus pensamientos y acciones en la actividad educativa nacional, abarca los primeros años de fundación de la educación republicana y se extiende hasta mediados del siglo XX, muchas de sus concepciones y razones instrumentales se han ido perdiendo en las subsiguientes etapas, caracterizadas por las reformas interrumpidas, las derogadas, las agendas internacionales, la manipulación de los docentes y de la opinión pública y la crisis generalizada de la sociedad y la educación ofertada, en todos sus niveles y modalidades.

Más tarde, como resultado de la crisis educativa vivida en los 70, que desembocó en la derogación de la reforma educativa, que había sido promovida por el gobierno, sin una base legal, insuficiente discusión y difusión, combatida por la clase socio económica más pudiente, algunos grupos profesionales y por

la Iglesia Católica, que se alude, manipularon, con propósitos ideológico políticos, a la clase dirigente del magisterio.

Posterior a la derogación (1979), se crea una Comisión Coordinadora de la Educación Nacional que se dedicó a hacer un trabajo exhaustivo de diagnóstico de la educación para formular una nueva política educativa.

La Sub comisión de Divulgación y Documentos de la Comisión Coordinadora de Educación Nacional, produce un material sobre el Diagnóstico de las raíces históricas y la Filosofía de la Educación (1984) que dedica un espacio a definir la evolución del pensamiento teórico pedagógico nacional, en la siguiente caracterización:

En nuestro país, la evolución de los conceptos, las ideas y las prácticas pedagógicas no se ha desarrollado en una cadena de sucesos escalonados, graduales, en forma tal que sus diferentes etapas presenten aspectos evidentes de progreso, por el contrario, se han dado períodos con avances significativos, seguidos de retrocesos, establece la Comisión.

Con respecto a la primera etapa en el desarrollo de las ideas pedagógicas del país (1903-1926), desde el punto de vista ideológico, el estudio de la Comisión arguye que se puso de manifiesto la influencia liberal que afianzó, primero, el principio de escuela primaria gratuita y obligatoria, y más tarde, el de coeducación.

Los textos sobre la nueva política educativa, iniciada en la década los 70, se decantan entre su defensa a ultranza, en los documentos oficiales y oficiosos, y la condena manifiesta y enfática desde los grupos que adversaron la reforma aludida, hasta investigadores con posiciones ubicadas en todo el

espectro político, profesional y social. Sin embargo, a no dudarse, la educación quedó a la deriva, el caos sobrevino porque se perdió, en gran medida, la autoridad, la disciplina y el compromiso de los sujetos educativos.

Dicha Comisión de los años 80, reconoce que la Reforma Educativa, implantada en la década del 70, intentó ser algo más que una reforma pedagógica, limitada sólo al sistema educativo. Los documentos oficiales de esa reforma señalan que se proponía lograr un desarrollo cultural y educativo compatible con los demás sectores de desarrollo nacional. La resistencia que se produjo fue tal vez, resultado de fallas en su aplicación y gestión, y de factores de orden político.

Recientemente, encontramos investigadores y docentes universitarios, como Olmedo García, con planteamientos sobre el desarrollo de la filosofía de la educación desde una visión sociológica; Roberto de la Guardia quien realiza estudios históricos sobre el nacionalismo; Pedro Pineda con ensayos y artículos críticos sobre la filosofía de la educación, con frecuencia incorporados en esta investigación. También Samuel Prado (2009) incursiona con *El Ideario político-educativo de los pensadores y políticos liberales panameños del siglo XX*, y más reciente, en 2010, la investigación sobre *Educación Liberal y Educación Conservadora en Panamá: una aproximación crítica (1903-1953)*; y Glodia Edilma Robles (2008) con su estudio sobre *Filosofía educativa bajo la administración del Dr. Belisario Porras*, entre otros.

Son escasos los trabajos en materia de teoría educativa, pensamientos y modelos pedagógicos de propio cuño en Panamá, los trabajos reseñados o mencionados tienen un carácter más histórico social, que un planteamiento teórico-metodológico que desarrolle los elementos que puedan identificarlos como tal.

De manera que, a falta de este elemento recursivo, los aspectos mecánico-descriptivos constituyen, ciertamente, los que ayudan a definir el sistema educativo, insertado en los modelos de desarrollo, la democracia panameña en construcción; en fin, la educación republicana en una sucinta panorámica que reserva datos, normas, instituciones y políticas, que caracterizan al Panamá educativo, que transcurre entre los últimos 50 años del siglo XX a principios del siglo XXI, los que, siguen a continuación.

## **1.7 El Estado docente: modelos de desarrollo y la democracia panameña (substrato de historia y filosofía política)**

### **1.7.1 La huella socio política**

El escritor, sociólogo y educador Raúl Leis (1997) afirma que “en Panamá, los grandes conflictos de las tres últimas décadas han girado sobre los ejes de democracia política y autodeterminación nacional, afectando lógicamente toda la trama de relaciones sociales”. (p.61)

¿Cómo llegamos a esta situación? Veamos de forma sintética, la evolución de la democracia panameña, recorriendo sus antecedentes y efectos.

Durante el período colonial, con respecto a los eventos que se desarrollan en la región latinoamericana, en Panamá se dan fenómenos políticos y económicos semejantes, en unos aspectos, pero disímiles en otro sentido.

Aquí se expresa la dominación española, de manera muy compleja, manteniendo instituciones pre-capitalistas, gestando los gérmenes de la

corrupción institucional, practicando la educación como instrumento de evangelización, explotando la esclavitud y enseñoreando la paulatina aparición de las nuevas clases nacionales enriquecidas, y mutilando, en lo posible, a las excluidas y marginadas.

A pesar de no ser el motivo de la investigación, y de compartir hasta cierto grado, el pensamiento de Ingenieros sobre la lucha de los pueblos, en el sentido de que “los hombres y pueblos en decadencia viven acordándose de dónde vienen; los hombres geniales y pueblos fuertes sólo necesitan saber a dónde van,” podemos reseñar por sus efectos en el ser y hacer del panameño, algunos elementos de la historiografía nacional: por ejemplo, los movimientos emancipadores, tienen diferentes causas, procesos y efectos para nuestro país.

Así, sin guerra, fue la separación de España, conveniente, pero desalentadora nuestra unión a Colombia y diplomática-rapaz, la separación de 1903, para arribar a la página de un nuevo siglo, con una hipoteca sobre nuestra soberanía e identidad nacional, que no se ha resuelto en cuanto a una real democracia participativa.

El autoritarismo recurrente, es una característica que Leis resalta por su permanencia en el hacer político, educativo y cultural, que en el desenvolvimiento del Estado es evidentemente manifiesto en el caudillismo, en las relaciones de poder-sociedad, en las crisis partidarias y en los procesos electorales teñidos de luchas, agresiones, violencia, fraudes, entre otros signos negativos.

Figuroa Prieto (1990:31) considera que el concepto de estado docente implica que “el Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la

educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado”. Además, obedece su orientación a la sociedad donde actúa. Es la clase social que dirige el Estado y para cuyo servicio actúa éste la que orienta la educación”, señala Figueroa Prieto, y más adelante explica que “en las sociedades modernas, sin discusión, la educación como función pública esencial de la colectividad, está encomendada al Estado (pág. 43).

Efectivamente, el Estado panameño desde su organización en 1904, asume sus funciones políticas con respecto a la educación, al promulgar la primera ley Orgánica de Educación.

A partir de esas circunstancias, se van dando situaciones, sucesos e intervenciones de políticos, partidos y grupos, de forma tal que, “la institucionalidad político-estatal, en Panamá, históricamente asume poco o nada de una institucionalidad estable. El estado oligárquico restringido de Belisario Porras (1912-1924); el Estado oligárquico ampliado de Arnulfo Arias (1941) y el Estado militar modernizante de Omar Torrijos (1972-1977), son las inflexiones más importantes de un proceso de afirmación social estatal que tiende como proceso político a recomponer la fractura que profundiza el desencuentro nación-acumulación”,<sup>83</sup> según explica Adames, E. (p.29)

Agrega, en ese mismo ensayo que, “el Estado, como en toda sociedad organizada en torno a relaciones de mercado, es la expresión de una relación social y como tal surge de un pacto que asume una dimensión objetiva de naturaleza institucional. El Estado en Panamá será siempre la expresión de un proceso social que constituye una realidad política”, lo cual sustenta

---

<sup>83</sup> Adames, E. (2004) *El Estado en Panamá: procesos y tendencias en la última década del siglo XX*. Panamá: cien años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Manfer. Panamá. pp 28-46.

fehacientemente los supuestos en que se basa el estudio aludido, y forma parte del contexto de la presente investigación. (p.29)

En Panamá, la politicidad, es decir, las prácticas culturales que han configurado modalidades institucionales en la relación gobernantes-gobernados, se ha realizado bajo la impronta del autoritarismo estatal, que se han dado en cuatro escenarios de intermediación institucional-estatal: el escenario oligárquico-liberal restringido que va de 1903 a 1936; el escenario oligárquico-liberal ampliado (1937-1968); el escenario militar-modernizante (1969-1989); y el escenario liberal-monetarista (1990-al presente). (Pág. 31).

Si a estos escenarios, agregamos que la tardía independencia influye en la creación postrera del Estado Nacional Panameño, que es un impedimento para organizar una educación popular al servicio de los objetivos de la naciente República, que a la postre está lejos de lo alcanzado por otros países como Costa Rica, Argentina y Chile.

Contemporáneamente, el poeta, escritor y educador Pedro Rivera (2005:25) brinda en el libro *Zoon Politikon* (o animal educandum) una pieza literaria titulada *La República Ideológica* que remoja el estudio de esta relación tan presente en nuestra sociedad; veamos algunos extractos:

“Al declararse la independencia, en 1903, Panamá era un peladero. ...No había nada de nada: ni maestros, ni médicos, ni ingenieros...Relaciones de producción artesanales en un mundo que daba el salto a la modernidad...Los liberales, en función de gobierno crearon un sistema educativo ajustado a las necesidades del país, concomitante naturalmente con sus intereses de clase, es decir, descodificaron y codificaron...El currículo, desde los niveles pre-escolares hasta la universidad respondió a esta visión liberal del mundo”.

Aunque en la obra *Estudios sobre el Panamá republicano (1903-1989)* de Pizzurno y Araúz se coincide con la cronología de Vásquez, mencionado con anterioridad, hay un mayor detalle desde los llamados “albores de la república”. Análogamente Araúz, C.A advierte que “a estas alturas de nuestro acaecer republicano resulta iluso negar o desconocer que en el movimiento secesionista de 1903 intervinieron factores externos. Pero tampoco debemos olvidar que esta fecha constituye la culminación de un largo proceso de conciencia nacional que virtualmente se inicio poco después de nuestra unión voluntaria a la república de Colombia”. (p.146).

Agrega, con respecto al devenir de la imperfecta democracia de matices oligarcas, casi coincidente con la ritualista elección, asunción y retiro de los presidentes, que “muy sintomático de la profunda crisis por la que atravesaba nuestro país, es el hecho que entre el cuatrienio presidencial de 1948 a 1952, desfilaron por el Palacio de las Garzas, cinco mandatarios por obra y gracia del comandante de la Policía Nacional”. (p.155).

Los conflictos continúan hasta el período de descomposición y crisis política y social de 1964 a 1968, antecedente inmediato de la irrupción de los militares al poder (1968-1972), su posterior apogeo (1972-1982), la crisis y caída del régimen militar (1982-1989) y la invasión-causa injusta-norteamericana y sus secuelas (1989-2004).

Dentro del espacio que estudia la investigación, el período de Ernesto de la Guardia, de 1956-1960 es una etapa compleja de conflictos y de oportunidades desaprovechadas y sacrificadas, gracias a la sempiterna inherencia política partidista, de la guardia nacional, de grupos familiares, de sectores de poder social y económico, movimientos opositores de capas medias, estudiantes, sindicatos, provocaron enfrentamientos de gravedad que

produjeron muertes entre estudiantes por la intervención de la Guardia Nacional, quien continuaba ejerciendo poder.

En mayo de 1958, debido al calamitoso estado de educación nacional, se efectuó una enorme manifestación de los colegios de la capital, con el liderazgo de los estudiantes del Nido de Águilas, quienes fueron reprimidos por la Guardia Nacional con un saldo de muertos y heridos; se declaró el estado de sitio y con el llamado "Pacto de la Colina", por la intervención de las autoridades y estudiantes de la Universidad de Panamá, se puso fin a la huelga general. Esta etapa también es testigo del movimiento revolucionario MAR con el levantamiento en armas en Cerro Tute, Veraguas, la acción del 2 de mayo de 1958, conocido como la *Operación Soberanía*, la siembra de Banderas en la Zona del Canal el 3 de noviembre, ésta última acción con la represión norteamericana.

Estas situaciones internas, más la asignatura pendiente con los Estados Unidos sobre la cuestión de la Zona del Canal, constituyeron los antecedentes de un ambiente de gran descomposición social y política, especialmente, en el período que transcurre de 1964 a 1968, en el gobierno de Marco Robles que conducen a la crisis del 68, con el golpe de Estado por la oficialidad de la Guardia Nacional, que luego de tomarse el cuartel central y el palacio presidencial, de suspender las garantías individuales, disolvieron la Asamblea Nacional de diputados y nombrar una Junta Provisional de Gobierno, conformó un gabinete integrado por ciudadanos civiles.

En este período, se puede recurrir a los ensayos de Sociología Política de Simeón Emilio González, *Panamá 1970-1990* que, en forma coherente, analiza el proceso político panameño que discurre entre 1970-1990, o como señala el propio autor "vida, pasión y muerte del torrijismo", a partir del supuesto

“el torrijismo es tan ambivalente que todo el período (1970-1990) puede, legítimamente llamarse “torrijista”. Un proceso político que por su actualidad vigente en movimientos electorales no se desarrollan en el estudio, pero que definitivamente constituyen parte de la historicidad del Estado y la democracia en Panamá, como bien discurre en la obra homónima<sup>84</sup> de Marco A. Gandásegui hijo.

Hacer comparecer, brevemente, dichas exposiciones sobre los movimiento sociales, es el objetivo del siguiente sub punto, antes de desarrollar los estilos de desarrollo, tan relacionados con la democracia.

### **1.7.2 Movimientos sociales**

Marcos Gandásegui (2004) distingue los movimientos sociales y su relación con la democracia, principalmente, influidos por tres fechas importantes, en primer lugar, el golpe de Estado de Acción Comunal en 1931, en una suerte de juego que colocó a la oligarquía en el poder, luego de una efímera reincorporación de “los herederos intelectuales de los terratenientes arruinados del interior del país a la clase dominante. La segunda fecha es el 9 de enero de 1964, “antesala del 11 de octubre de 1968”, La tercera fecha es el 20 de diciembre de 1989, el país invadido por el gobierno norteamericano y sus aliados. (p.2)

En esos tres momentos ocurridos en un período de grandes convulsiones en el país, los movimientos sociales de los obreros, de los estudiantes, de los campesinos, y de las capas medias, periodizados por el autor en tres fases, claramente explicadas: de 1903 a 1948; de 1948 a 1983 y de 1983 al 2003: 100 años de gran protagonismo social de estos movimientos que todos buscan

---

<sup>84</sup> Marco A. Gandásegui,h. (1998) **La Democracia en Panamá**. 2ª. Edición. CELA. Panamá.

recuperar “la hegemonía perdida” a través de su particular proyecto político nacional, con influencias ideológicas y económicas foráneas, y en su bregar, por medio de toda clase de alianzas, golpes, influencias, embates, movilizaciones, huelgas, pactos, etc., con una historia de logros, fracasos y represiones que en sus contradicciones afectan, en alguna medida, el sistema educativo, tanto en sus objetivos de formación como de instrucción formal.

De acuerdo a Gandásegui (2004) en su ensayo *Democracia y movimientos sociales en Panamá*:

“La lucha por la hegemonía preside los movimientos sociales del siglo XX y define el carácter de la democracia panameña. En el transcurso del siglo pasado los movimientos sociales definieron sus objetivos en términos políticos. En algunos casos, plantearon su integración al sistema político-electoral democrático existente y, en otros, la creación de un sistema democrático nuevo. Entre estos últimos se pueden enumerar los proyectos políticos reformistas y los revolucionarios”. (p.1)

Por supuesto que, los movimientos sociales son una variable determinante en el examen crítico de la educación, especialmente desde la visión y acción freiriana, sin embargo, su examen en función de los objetivos del trabajo de investigación, probablemente, lo extendería a límites difíciles de manejar. Por ello, no se profundiza en todas las aristas de ese agitar político, desde el inicio mismo de la república en 1903 y que se extiende sin tregua hasta el siglo XXI, en el paréntesis histórico cultural que prosigue.

La revisión sin ser exhaustiva, se relaciona con los estilos de desarrollo que le imprimen sus particulares causas, características y derivaciones en el plano social, cultural y educativo, abordadas en el punto que continua.

### **1.7.3 Modelos de desarrollo**

Graciarena citado por Weinberg, Gregorio(1984:8), define los modelos de desarrollo como “un proceso didáctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias en la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa así como de los valores e ideologías”, todo lo cual se puede identificar en la sociedad política panameña. (p.8)

Más adelante, Weinberg, cita a Anibal Pinto, con la definición de “estilo” como “la modalidad concreta y dinámica del desarrollo de una sociedad en un momento histórico determinado, dentro del contexto establecido por el sistema y la estructura existente y que corresponde a los intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes”. (p.8)

La secuencia estructural después de la ruptura del yugo colonial en América Latina, primero y en Panamá, en forma más tardía, siguió el curso histórico explicado por Carrera Damas: reino-patria-República-proyecto nacional (de clase dominante)-Estado Liberal, que presenta Weinberg. (p. 11)

Según F. Morales (1991), después de la II guerra mundial, es posible identificar dos estilos de desarrollo nacional, uno es el desarrollista y el otro, el estilo neoliberal, que asumieron en Panamá características propias, de acuerdo con la formación socio histórica del país, en tanto que Bernal J.B. (1988), al respecto señala que “la democratización de la educación en Panamá como en América Latina y el mundo, guarda estrecha correlación dialéctica con los modelos de desarrollo en donde se inserta”. (p. 73)

De hecho, es notoriamente pertinente, la siguiente referencia de Bernal J.B. (1989) sobre el modelo de desarrollo:

“Los estudios sobre educación y sociedad en la región permiten conocer las características propias que han asumido las políticas y formas de organización de los sistemas educativos según los modelos de desarrollo que históricamente se han conformado en América Latina. Ello no impone un criterio determinista para examinar la relación educación-sociedad, pues, si bien aquella asume tradicionalmente un rol reproductor de los valores e intereses de la clase dominante, también puede, bajo determinadas condiciones, enfatizar la función productora o renovadora de la sociedad transmitiendo valores culturales auténticos, introducir innovaciones científicas y tecnológicas y formar los recursos humanos esenciales para el progreso económico y social del país”. (p.68)

Es así, que durante 30 años (1950-1968) se viabilizó en Panamá un proyecto de desarrollo nacional, que buscaba la industrialización de la economía, en la llamada sustitución de importaciones. Estos datos son ampliados significativamente en el estudio sobre la Democracia en Panamá de M. Gandásegui hijo, destacando su plataforma de expandir las formas de producción capitalista y el mercado interno; así como los obstáculos que enfrentó con las fuerzas conservadoras y los sectores populares.

Este proceso desarrollista transformó el país: la migración masiva del campo a la ciudad, convirtió a Panamá en un país marcadamente urbano, altas tasas de acumulación capitalista que fue adversada con el triunfo de la oposición conservadora y la resistencia popular, sin los niveles de conciencia crítica para avizorar las consecuencias de sus decisiones.

En el marco de este trabajo, a finales de la década de los 80, según Bernal (1989) “Panamá puede ubicarse dentro de un modelo de modernización

social, caracterizado por una economía de servicios dependiente del capital internacional, con un sistema educativo relativamente abierto a las demandas de nuevos grupos de población, una clase media ascendente y amplios sectores afectados por una marginalidad social y económica”. (p. 69).

A raíz de la invasión y sus secuelas, la educación se ve grandemente afectada, por la falta de recursos y todo este período inmediatamente post invasión, es la puerta de entrada a las políticas neoliberales, con su consecuente efecto sobre el sistema educativo.

El conocimiento acerca de los elementos del modelo de desarrollo y la educación es vital para comprender la relación entre estos factores de filosofía política, los paradigmas educativos y los enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades y características de la población heterogénea de los países que conforman la sociedad y la comunidad panameña, razón por la cual, la temática se mantiene a lo largo del estudio, como medio para afinar el gran cuadro de la realidad política y socio-educativa, como punto de apoyo, y no como restricción.

En ese sentido, siendo la Constitución la principal fuente ideológica del sistema educativo, al establecer el espacio ideológico y axiológico de la política educativa de carácter democrático, constituye el texto por antonomasia del contrato social en la ciudadanía moderna, los párrafos siguientes condensan su evolución, contenido y proyecciones.

#### **1.7.4 Constituciones políticas, leyes nacionales, y educación**

En el plano nacional, Jorge Fábrega P. con sus Ensayos sobre Historia Constitucional de Panamá (1991) y otros reconocidos constitucionalistas como

los doctores José D. Moscote, Víctor F. Goytía, César Quintero, Humberto Ricord, Carlos B. Pedreschi son fuentes de información y análisis de la evolución, principios y contenidos de las Constituciones que ha tenido el país (provinciales, departamentales, estatales, nacionales) durante nuestra unión a Colombia, y las Constituciones de la época republicana de 1904, 1941, 1946 v 1972 y sus actos reformativos de 1978, 1983 y 2004.

El texto de Fábrega consigna que la referencia más antigua de la historia constitucional panameña se encuentra en la primera Constitución española, la Constitución de Cádiz, aprobada en 1812 y que por las corrientes antagónicas que trataba de armonizar: las ideas de la Ilustración (democracia) y el tradicionalismo escolástico y el centralismo, fueron el caldo de cultivo de las futuras guerras de independencia en Hispanoamérica, hasta la disolución del imperio colonial español.

El desarrollo constitucional de Panamá, no es un tema para ser desarrollado en este trabajo, por lo tanto nuestros afanes de referencia se mantienen en observar algunos elementos educativos y culturales clave en las constituciones que rigen en el período que nos ocupa, de los años 50 a 2003, porque ellas sustentan el desarrollo del sistema educativo, en sus aspectos jurídico-institucionales.

Esta significativa referencia a la educación en los textos constitucionales es motivo de la tesis titulada *La educación en la historia constitucional de Panamá* de Lucía Chandeck (1996) de la Licenciatura en Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Panamá), en la cual destaca la educación en las constituciones nacionales desde 1904 y explica las relaciones con respecto a las leyes orgánicas. Este trabajo es valiosa fuente de referencias para

comprender la relación entre poder, filosofía y educación; a ella nos remitimos en los párrafos siguientes.

Implícitamente, en la primera constitución de 1904, los principios de la educación como función legislativa, la obligatoriedad, la gratuidad de la educación pública primaria sin distinción de sexo, color o religión, la descentralización de la gestión y la formación de maestros idóneos constituyen políticas educativas con una base filosófica-ideológica de corte liberal, heredada de la doctrina liberal colombiana.

La Constitución fue regulada durante su vigencia por la Ley 11 de 1904, Orgánica de Instrucción Pública, las Leyes 22 y la 45 de 1907 y 1910, respectivamente.

La primera ley Orgánica de Instrucción Pública, de acuerdo con el Artículo 133 de la primera Constitución Política, organiza normativamente el sistema educativo nacional, concentrado en principios muy generales de organización escolar y la doctrina liberal democrática, como pilares fundamentales del sistema escolar republicano a nivel nacional, según Chandeck (1996: 210) en la centralización de la organización y el funcionamiento de la instrucción pública, pública y privada en el Estado y en la gratuidad y obligatoriedad para todos los niños entre los 7 y los 15 años de edad, de asistir a la escuela, so pena de multa, lo cual contrariaba el ser y el hacer cotidiano del panameño, tanto del barrio, como del campo.

La segunda Ley, que señala los objetivos y una mejor organización para la educación primaria, crea los jardines de infancia, un Instituto Nacional con sección de Liceo y estudios universitarios, categorías para sueldos de docentes.

La tercera se ocupa de reglamentar en materia de edificios escolares y crea una Escuela Profesional de Mujeres en la ciudad de Panamá.

Posteriormente, la Ley 31 de 1913, Orgánica de Instrucción Pública, amén de las disposiciones que se refieren a cambios en la organización y funcionamiento de la enseñanza primaria, sobre inspección general de enseñanza primaria, remuneración y estabilidad docentes, policía escolar y prohibición de castigos corporales, dispuso la elaboración de un nuevo Plan de Estudios y nuevos Programas de Enseñanza para las escuelas primarias y secundarias, a cargo de una Comisión de Programas que permitió la entrada en vigencia de los planes y programas en 1915.

Las leyes N°34 1915, N° 35 de 1919, 41 de 1924 y N° 11 de 1932 se refieren mayoritariamente a aspectos de categoría, salarios y beneficios para el personal docente y administrativo, lo cual demuestra la preocupación del Estado por la situación docente.

Por otra parte, en la dimensión económica de la educación, se establece que la educación que se imparte será esencialmente práctica, encaminada a la formación moral, física y cívica y al desarrollo agrícola, industrial y comercial del país.

En teoría, se establece la descentralización como norma por cumplir, que no se ha experimentado realmente, por el temor a delegar y porque este sector es cualitativa y cuantitativamente de riesgo político.

Los principios referidos a la educación que desarrolla la segunda Constitución Política de 1941 se sintetizan en: la educación como servicio público, obligación de dar servicio educativo a la población indígena, derecho

de matrícula, apoyo económico a estudiantes de escasos recursos, reconocimiento de los títulos profesionales y académicos, como facultad exclusiva del Estado, la libertad de culto y la educación indígena. La ley 89 de 1941 establece el régimen legal correspondiente.

La Constitución Política de 1946 en materia educativa inspirada en la doctrina democrática y en los ideales de engrandecimiento y solidaridad humana, desarrolla los principios siguientes: educación integral, el fundamento filosófico de la educación panameña, estructura del sistema educativo, obligatoriedad y gratuidad, libertad de enseñanza, becas y auxilios económicos, prioridad de los gastos destinados a la educación, autonomía universitaria y modalidades del sistema.

La Constitución Política de la República de Panamá vigente desde 1972, fue elaborada por una Comisión de Reformas Constitucionales bajo el régimen de fuerza instaurado a partir de 1968. Se considera que dicha Constitución enfatizó el carácter intervencionista del Estado, aunque los derechos sociales, como la familia, el trabajo, la cultura nacional, la educación, la salud, la seguridad y asistencia social, el régimen ecológico y el agrario fueron ampliados y estructurados de mejor forma. (Vargas O. 2004/420). El texto ha sufrido varias modificaciones mediante Actos reformativos de 1978, el Acto Constitucional de 1983 y los Actos Legislativos de 1993 y 1994. En el año 2004 se le hicieron nuevas reformas.

Esta Constitución con los grandes lineamientos sobre la educación, destacan el tránsito de su educatividad y educabilidad, y el giro hacia su concepción como un servicio público de educación nacional organizado y dirigido por el Estado. Ella señala en el artículo 95 del Capítulo V sobre

Educación que “Todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse” (hetero y autoeducación).

Así mismo, la norma constitucional destaca la importancia del conocimiento científico, la identidad panameña y la democracia, al disponer en el Capítulo 5ª Artículo 91, parágrafos 2 y 3 que “La educación se *basa en la ciencia, utiliza sus métodos, fomenta su crecimiento y difusión* y aplica sus resultados para asegurar *el desarrollo de la persona humana y de la familia*, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la Nación panameña como comunidad cultural y política. La educación es democrática y fundada en principio de solidaridad humana y justicia social”. (p.28)

El derecho a recibir una educación sistemática, integral y actualizada se fundamenta en el artículo 92, al disponer que “La educación debe atender el *desarrollo armónico e integral* del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos *físico, intelectual, moral, estético y cívico* y debe *procurar su capacitación para el trabajo útil* en interés propio y en beneficio colectivo. (p. 28)

Concomitante con una educación social, el artículo 93, “reconoce que es finalidad de la educación panameña fomentar en el estudiante una conciencia nacional basada en el *conocimiento* de la historia y los problemas de la patria”.

En la primera instancia jerárquica, como parte este contexto problematizador, se ubica la norma constitucional que expresa una ética de mínimos, una suerte de consenso social, sancionado política, histórica y socialmente, que desde la explicación rawlsiana, en palabras de Adela Cortina,

es un método autónomo “ese consenso mínimo, que compone una moral cívica, método que no pretende tener fuerza metafísica, sino sólo política”<sup>85</sup>.

El preámbulo de la Constitución Política de la República de Panamá, resume el contrato, que suscribimos a partir de las ideas que movilizaron las acciones en el devenir histórico y político institucional desde la época colonial, el intermedio federalista y la centenaria cuasi soberanía y el pleno ejercicio de la República.

Este contrato se asume “con el fin supremo de fortalecer la Nación, garantizar la libertad, asegurar la democracia y la estabilidad institucional, exaltar la dignidad humana, promover la justicia social, el bienestar general y la integración regional, e invocando la protección de Dios, decretamos la Constitución Política de la República de Panamá”.<sup>86</sup>

La Carta Magna junto con las leyes que la desarrollan en los diferentes sectores, especialmente en el sector educativo, conforma el marco ético institucional, por ejemplo, la Ley 47 o Ley 34 Orgánica de Educación, que establecen los propósitos y los fines de la educación así como su estructura y los medios para la acción.

La última versión de la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación, subtitulada Ley 34 de 6 de julio de 1995, deroga, modifica, adiciona y subroga artículos de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, se establecen nuevos fines y objetivos de la educación:

---

<sup>85</sup> Cortina Adela. *Ética Discursiva y Educación en Valores*. Documento electrónico en; <http://caredu.files.wordpress.com/2010/04/adela-cortina-etica-discursiva-y-educacion-en-valores> (p.6)

<sup>86</sup> Constitución Política de la República de Panamá. Estudio introductorio de Dr. Arturo Hoyos. Cultural Portobelo. 2005.

- se recuperan mecanismos de instrumentación técnico racional propios de la década perdida;
- se introduce cambios en la estructura del sistema educativo, con la adopción de la Educación Básica General de I a IX grado. Esta estructura fue superada en otros sistemas, pero recuperada de la derogación de la Reforma Educativa de los setenta.
- Creación del nivel de post media como parte del tercer nivel de enseñanza.
- Introducción de la regionalización educativa, fortalecimiento de las direcciones regionales.
- El reconocimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la educación preescolar de 4 y 5 años.

Esta última Ley, de racionalidad modernizadora y marcada por causas internacionales está acompañada de un sin número de disposiciones legales, a nivel de decreto leyes, resoluciones, normas que regulan el sistema educativo nacional, más otras modificaciones que le son pertinentes.

Sobre este punto controversial, Martínez Boom A. (2004) aclara que el discurso de los organismos internacionales y la investigación educativa como fuentes del actual concepto de educación, introducen:

“Un conjunto de ideas programáticas que apoyan y refuerzan cierta estandarización global del papel de la educación en la modernización social y en la competitividad de las naciones. Estas ideas se ven reflejadas a su vez en los objetivos educativos y en las disposiciones generales relativas a la infancia, la familia y la educación, que es posible reconocer en la nueva legislación de un número más creciente de países en todo el continente”.(p.17)

Por ejemplo, en cuanto a las intenciones de la Ley 34, Orgánica de Educación, que modifica la Ley 47 de 1946, la investigadora Chang de Méndez (2003) señala que “define con claridad el currículo, se incorporan los ejes transversales como estrategia para la educación en temas de interés social (ambiente, educación en población, cooperativismo, etc”. (p.61)

La evidencia empírica distingue que el marco jurídico de la Educación en Panamá es un conjunto abigarrado, complejo y laberíntico, heredero de nuestro pasado y efecto de más de cien años de génesis, desarrollo y aplicación de un régimen legal indefectiblemente ligado al desarrollo socio histórico de la democracia en Panamá, con sus virtudes y defectos.

Para ilustrar lo dicho, Andrés Sue, (2010:1) en la introducción de su obra, para uso exclusivamente docente, titulada *Marco Jurídico de la Educación en Panamá* declara que “recopilar las normas que regulan la educación del país y actualizarlas es una tarea difícil, muchas personas han pretendido hacer el mismo trabajo desconociendo los aspectos fundamentales de vigencia interpretación y aplicación de las normas”.

Culiolis, A., evocando a Francisco Céspedes (1991), explica que “la organización y administración de la educación en Panamá tiene sus fundamentos en el régimen constitucional y legal colombiano del siglo pasado: en las leyes expedidas en Cúcuta en 1821, en el Decreto del Presidente Eustorgio Selgar de 1870 y en la Constitución del Estado Soberano de 1873”. En párrafo siguiente agrega que “la primera Constitución de la República (1904) y la primera Ley que reglamenta la educación en Panamá (Ley N°11 de 1904) establecieron las bases y normas jurídicas que centralizan la instrucción pública como función del Estado. Todas las Constituciones y leyes que posteriormente se dictaron conservan en su articulado este mismo espíritu”. (p.159)

Además, de las Constituciones que se ventilan como parte del marco jurídico, con respecto a la educación y el sistema educativo, las Leyes Orgánicas revelan los acentos filosóficos, históricos, políticos y de política pública, así como los elementos instrumentales de la estructura académica y administrativa del sistema, los planes y programas de estudio, el régimen docente, servicios educativos, todo enmarcado en la visión de la educación como función del Estado, y con las presiones internas y externas que le dieron origen hasta la década de los 90.

Con intención crítica, veamos el análisis que se realiza sobre la Constitución de 1972, sin confesión de parte, en la obra de referencia *500 años de educación en Panamá*, que con retórica académica la tilda de “instrumento que da asiento a una dictadura militar fascista”. No obstante, A. Culiolis Bayard, (Ibidem: 108) refleja su pensamiento político ideológico al señalar que “creemos que ese instrumento jurídico constitucional no tiene calor popular y las críticas en su contra provienen de todos los sectores políticos, económico, gremiales y profesionales de la sociedad panameña”. ¡Pero está vigente!

No obstante, dicha Constitución, preserva y promueve el pensamiento y el hacer filosófico, pues en el Capítulo 4° Cultura Nacional, artículo 81: “La Cultura Nacional está constituida por las manifestaciones artísticas, filosóficas y científicas producidas por el hombre en Panamá a través de las épocas”.

Las instituciones democráticas tratadas con especial cuidado en los informes sobre Desarrollo Humano en Panamá se articula finalmente con los factores socio culturales y políticos en este proceso de desarrollo de la persona humana y las sociedades donde se agitan, que se esquematiza seguidamente.

### **1.7.5 Institucionalidad democrática**

Con el apoyo de las ideas vertidas en el Informe Nacional de Desarrollo Humano, Panamá 2007-2008, centrado en la Institucionalidad para el Desarrollo Humano, a cargo del PNUD y un equipo de connotados especialistas panameños y consultores internacionales, se definen y caracterizan las nuevas concepciones de institución o la nueva institucionalidad y gobernabilidad. De particular pertinencia es el aporte del Dr. Ardito Barletta sobre las instituciones en el desarrollo de la Nación- Estado.

El mismo documento establece un orden: las dimensiones económicas y sociológicas, conceptos, taxonomía de las instituciones, supuestos, condiciones y relaciones con el desarrollo histórico, político, económico y social en el desarrollo humano.

Según la perspectiva sociológica “las instituciones son relaciones sociales que se vuelven recurrentes en el tiempo, se formalizan o son socialmente aceptadas y son institucionalizadas por un determinado grupo” (p.25)

El Informe de Desarrollo Humano Panamá 2007-2008 define instituciones como:

“Las reglas del juego, formales y no formales, que caracterizan la interacción entre las personas en la sociedad mediante diversos incentivos y restricciones, las cuales son decisivas para el nivel de desarrollo económico, social y político que alcance una nación en aras de ampliar las oportunidades y las opciones de las actuales y futuras generaciones”. (p.26)

En cuanto a las dimensiones de las instituciones, pueden ser, según Prats y de North, instituciones formales e instituciones informales. De acuerdo al segundo, las instituciones formales, son las leyes y reglamentos; y las informales serían las costumbres, modales, tradiciones, códigos y valores, es decir, códigos de conductas no escritos que sirven para regular las prácticas sociales cotidianas del colectivo. (p.27)

De los supuestos sobre las instituciones, que el Informe aludido presenta, resaltamos dos, por su importancia dentro de los márgenes del estudio y las propuestas: que las instituciones se construyen socialmente y poseen un importante trasfondo perceptivo y cultural, y que el proceso de cambio institucional que requiere América Latina exige alcanzar una amplia concertación entre muchos actores, pero son evidentes, tanto la debilidad de la "sociedad civil" y de sus organizaciones intermedias, como la falta de una verdadera autonomía y fortaleza estatal frente al riesgo de ser controlados por intereses particulares. (p. 30)

En la siguiente instancia, encontramos las condiciones para una buena gobernabilidad, que aseguren el éxito del nuevo sentido de las instituciones, en una sociedad tan débilmente reconstruida, social, cultural y políticamente, como la panameña.

A continuación, algunas de dichas condiciones, que de cierta forma, consisten en una valoración del estado de las mismas en el país, y un manifiesto de carácter utópico, debido al autoritarismo y centralización del poder político que adolece América Latina y Panamá: el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, permitiéndoles vivir con dignidad; la participación de las personas en la toma de decisiones que afecten sus vidas; la existencia de igualdad entre hombres y mujeres en lo

privado y lo público, así como en la eliminación de la discriminación por motivos de raza, origen étnico, clase, género o cualquier otro atributo.

La condición más extrema, que no sea solamente el “alcanzar que el objetivo de las políticas económicas y sociales sea la erradicación de la pobreza y la ampliación de las oportunidades que las personas tengan en sus vidas”, sino que se erradique la primera y se amplíen, efectivamente, las segundas, a través de la gobernabilidad democrática.

Para llegar este nuevo código de la institucionalidad, el tránsito de la educación en los últimos años del siglo pasado y los primeros del presente, que se ocupa a continuación, es una forma de comparar lo que se ha logrado con respecto a los parámetros de la gobernabilidad que, históricamente, ha caracterizado las instituciones educativas, en especial, el sistema educativo, como conjunto de reglas, acuerdos, en su sentido formal, así como, las costumbres, tradiciones y valores no escritos, pero, muy interiorizadas por los sujetos educativos, en su carácter informal.

Para contar con los elementos del período de 1953 a 2003, sin afán historiográfico, se pasa al punto siguiente, referido a las reformas educativas, en sus discursos, políticas, procesos y dilemas, que se expresan en números textos y trabajos de investigación, los cuales retratan los esfuerzos de personeros, educadores, líderes, instituciones, algunos ya abordados en puntos anteriores.

## **1.8 La educación republicana en sus enfoques, reformas y voces, de 1953 al 2003.**

En el pasado reciente en Panamá, que suma, para efecto de este estudio, 50 años de modernidad republicana, el debate sobre los cambios

socioculturales, científicos y tecnológicos, económicos y políticos, y los avances disciplinares, ha de intentar una criba dialéctica, sistémica e histórica, es decir, hermenéutica.

Los resultados de esta parte de investigación, conducen a nuevos desafíos en el camino hacia el abordaje sistémico y complejo de la problemática, en torno a los modelos educativos y psico pedagógicos de la escuela básica. Esta aproximación se ha logrado con el estudio de las tendencias educacionales, la institucionalidad educativa y las políticas públicas concertadas en Panamá, las cuales tienen una fuerte dependencia de los sistemas de macro referencia mundial, aunado a los propios del medio, que inciden en los resultados logrados.

A pesar de esa influencia, la realidad educativa tiene condiciones y situaciones muy propias, como ya se ha tratado en las aproximaciones contextuales desarrolladas en puntos precedentes. Esas variables son de carácter epistemológico, histórico, biopsico social, antropológico, socio-económico y ético político, que moldean y construyen el complejo sistema de referencia, externo e interno, de la educación primaria en nuestro país, que elaboramos sobre la base de una cantidad representativa de autores, visiones y textos.

Transcribimos, parcialmente, una visión histórica técnico-idealista de la educación panameña expuesta por Otilia Arosemena de Tejeira, en una apretada síntesis de datos puntuales que considera factores filosóficos, metodológicos y administrativos, en su obra *Reflexiones sobre la Educación panameña*. Cuenta que de 1904 a 1920: existe un desarrollo sencillo, con pocas preocupaciones filosóficas. Señala las influencias importadas: belga, en

la educación de la mujer; herbatiana, en las escuelas primarias; alemana, en las escuelas secundarias y norteamericana, en la administración del sistema.

En 1920, se publicó el primer estudio integral de la realidad nacional y del sistema educativo, dentro de la Memoria del Secretario de Instrucción, Jephtha B. Duncan, que aporta 42 recomendaciones para el mejoramiento de la educación nacional, documento histórica e ideológicamente importante.

Por otra parte, fundada en 1935, la Universidad de Panamá comenzó a graduar profesores en las asignaturas en 1940. Inició el Consejo Nacional en el Ministerio de Educación (creado en 1941). En 1941, Max Arosemena, entonces ministro del ramo, creó la Comisión de Estudio de la Educación Nacional, presidida por Otilia de Tejeira. A raíz de lo cual, se publicó en 1950, el informe con los resultados de una encuesta y recomendaciones que dieron inicio a la revisión de los programas y posteriormente, a los objetivos de la Educación Nacional, vigentes hasta 1973: trabajo, salud, hogar, democracia, tiempo libre y moral.

En 1953, el Ministerio de Educación puso en vigencia nuevos planes y programas, llamados Programas del Cincuentenario, apoyados en los programas precedentes. El plan de estudios incluyó las materias siguientes: Actividades Manuales, Educación para el Hogar, Actividades artísticas recreativas, Ciencias Naturales e Higiene, Educación Física, Estudios Sociales, Lenguas Nacionales, Matemáticas, Religión y Moral e Inglés.

En el plano educativo, se hicieron estudios integrales de la educación como el de Ismael Rodríguez Bou (1957), el informe de Jacques Quignard sobre la situación de la enseñanza secundaria en Panamá (1965), y el antecedente al Plan Nacional de Educación 1967-1968. En 1961 se ponen en

vigencia programas modificados por una Comisión revisora de Programas y Planes de Estudios.

Por otro lado, los cambios curriculares se reflejan en la formación inicial del docente y en la práctica educativa que producen planes y acciones asistemáticas, con posiciones defensivas a favor de la didáctica tradicional, ejercida por los grandes maestros europeos, con sus doctrinas pedagógicas clásicas. Luego, siguiendo la moda pedagógica, conducida desde otras latitudes, se recomienda y aplica la pedagogía por objetivos, fiel exponente del neo conductismo educativo, en una versión ligera, que ha tenido una gran influencia en la enseñanza en nuestras escuelas primaria, secundaria y en la universidad, desde los años 60 del siglo pasado (Mager, Tyler, Taba, B. Bloom) hasta el presente, en las orientaciones curriculares por competencias, en su espíritu reciente.

En 1971, se publica el Informe general de la Comisión de Reforma Educativa. Las recomendaciones dadas en dicho informe fueron implantadas en el sistema educativo en 1974 y su derogación ocurrió en 1979. Este proceso conocido por la etiqueta de Reforma Educativa, produce diferentes versiones de oposición, antagonismos o defensas, dependiendo del grupo pro o anti reforma. En los estudios sobre el estado de la educación panameña en el período republicano aparecen, especialmente, dependiendo de la temática, valoraciones importantes sobre dicho acontecimiento (Céspedes, Culiolis Bayard, Arosemena de Tejeira, Moreno Davis, Bernal, Casis, entre otros).

Resumir los antecedentes, el inicio, el itinerario, y la resolución de la trama cultural, social, política, profesional, y pedagógica de este significativo acontecimiento en el desarrollo de la educación nacional, entraña un profundo análisis de sus diversos matices y exige un espacio, difícilmente, disponible en

el estudio. Sin embargo, es posible incluir algunas voces, que permiten aprehender las contradicciones que emergen de la participación del sistema educativo, en el conjunto del sistema social, político y cultural del país, en un tiempo determinado, así como, las posiciones teórico-ideológicas en el proceso de crítica de los esfuerzos reformistas de la educación nacional en el período de los 70 y los años subsiguientes.

Empezando, con la crítica más radical, por su tono extremo de condena, Culiolis (1992) señala que:

“En 1970 se inicia un cuarto período en donde la crisis de la calidad de la enseñanza se hace más profunda como consecuencia de la puesta en vigencia de la reforma educativa royista de tendencia liberal marxista-leninista, que rompe con el esquema de la educación liberal capitalista, desestabilizando la educación nacional, como consecuencia además, de la crisis política que se inicia en 1984 y se agudiza en 1989, rebajando la calidad de la enseñanza hasta el 20%, nivel en el que se encuentra nuestra educación hoy”. (p.183)

En cambio, Bernal, et.al (1999) describe en una visión panorámica de la educación panameña, que abarca de 1970 a 1994, en términos más técnicos:

“A partir de 1970 se inicio un movimiento de Reforma Educativa orientado a transformar de manera integral la educación panameña, y vincularla con las políticas de desarrollo nacional. Algunos cambios propuestos por dicha Reforma incluyeron:

- Establecer la Educación General Básica de nuevo grados
- Los ciclos básicos de producción
- La nuclearización de las escuela
- El principio estudio-trabajo
- La comunidad como fuente del currículo
- Los bachilleratos científicos con instrumentación tecnológica
- La formación del docente para las áreas indígenas
- La creación de nuevas escuelas normales”.

Agrega que “la Reforma fue cuestionada por algunos sectores sociales, sobre todo docentes, que le atribúan implicaciones ideológicas. Finalmente, fue derogada el 20 de noviembre de 1979, conformándose a partir de entonces una Comisión Coordinadora de Educación Nacional que debería producir un nuevo modelo educativo”. (p. 5)

A su vez, *Una historia para contar: La Reforma educativa panameña*, Carmen Antony, se basa en el contexto socio económico y político de Panamá de la época, y en los indicadores de la educación panameña en la década de 1970-1980, para analizar lo que denomina la historia de una manipulación que condujo a la derogación de la iniciativa de reforma, cuando son “los sectores detentadores del poder económico y político, quienes definen y orientan el movimiento consiguiendo la derogación de la Reforma Educativa y de paso obteniendo algunas mejoras económicas para el gremio”. (p.26)

Después de la derogación, el Sistema educativo retomó los fines y propósitos recomendados por la Comisión de Estudios de la Educación Nacional de los años cincuenta: Trabajo, salud, hogar, democracia, recreación y ética.

Jorge Arosemena R, en entrevista incluida en la obra *La Reforma Educativa: un tema oculto* de L. de Casis (2009), reseña las consecuencias de la derogación de la Reforma Educativa en los siguientes términos: “en síntesis, la oportunidad de dar un paso adelante, no sólo se perdió por razones diversas y en un contexto sociopolítico muy particular, sino que se retrocedió, y esas consecuencias las estamos viviendo todavía en la primera década del siglo XXI”. (p.126)

Ante esa coyuntura, el Prof. Arosemena, precisa en tono optimista que “es una nueva oportunidad, ahora que las grandes reivindicaciones nacionales nos hacen responsables de nuestro futuro sin mediatizaciones externas, Todo ello deberá pasar por una profunda reforma del sistema Educativo”. (p.127)

Finalmente, en este paréntesis sobre la Reforma Educativa, y las implicaciones socio históricas de su derogación en el horizonte educativo, retoma con sesudo desafío el Ahora o Nunca del 79, treinta años después, el testimonio de Golcher, I., (2009):

“Se han promulgado centenares de leyes, decretos y resueltos y se han conformado más de 25 gremios docentes. Hemos logrado una cobertura educativa cercana al 100% y contamos con 45 universidades acreditadas. Sin duda es hora de transformar aquella frase simplista que marcó el rumbo de la educación panameña: ¡Ahora o nunca! Han sido 30 años de espera. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que demostraron que los estudiantes no pueden interpretar lo que leen; se agrega que un 50% de los futuros directores regionales tienen dificultades de expresión y sintaxis. (Docentes no pasan prueba. (La

Prensa, octubre 7 de 2009). Atrevámonos colectivamente a construir el AHORA educativo, al cual nos debemos sumar todos. Que nunca más se quemen libros, porque también al final se quemará gente y con ello se “quemará al país”.<sup>87</sup>

En otro ángulo, sin caer en “el cifrismo”, los datos que proveen una visión más tecno-racional y burocrática sobre el contexto educativo se obtienen de algunos estudios e informes internacionales y nacionales, que señalan que más del 40% de la población es pobre; el 21.4% vive en pobreza extrema. En tanto que, el ingreso per cápita es de \$ 5,249, siendo Panamá, una de las naciones con las peores formas de distribución de las riquezas.

La calidad de la educación en nuestro país, se percibe como deficiente, por la mayoría de la población, valoración que se repite en estudios que se han realizado sobre esta materia, a pesar de los recursos invertidos, los discursos técnicos, los documentos burocráticos, las inducciones internacionales y los planes estratégicos que abundan en el sector educativo.

En la actualidad, se ha constatado ampliamente que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. En ese sentido el informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso indica siete factores predictivos del bajo nivel escolar, que se relacionan con la marginación social.

Estos factores son: pobreza, minoría étnica, familias inmigrantes o sin casa apropiada, desconocimiento de la lengua general, tipo de escuela, lugar geográfico en donde habitan y falta de apoyo social, influenciados en mayor o menor medida con factores que tienen que ver con la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma escuela. (Marchesi, 2000).

---

<sup>87</sup> Golcher, I. *Reforma educativa. ¡Mejor ahora que nunca!* La Prensa. 25 de octubre de 2009.

Según datos generales del Ministerio de Educación, en el 2003, la matrícula total en el nivel primario de la Educación Básica General fue de 377,907 (100%) distribuidas en 160,189 en el área urbana, 153,394, rural y 54,334 indígena. Su distribución en escuelas unigrado es de 271,224. o sea el 72% , siendo 159,617 en el área urbana, 90,846 y 20,761 para el área rural e indígena, respectivamente.

Del total de la matrícula, 106,683, es decir el 28% eran multigrados, la cual pareciera una fracción poco relevante, sin embargo, es indicativa del grado de acceso, de la calidad del servicio, del cumplimiento de los compromisos internacionales, en materia de democracia, equidad, pertinencia.

La matrícula de unigrado y multigrado, según área urbana, rural e indígena, ponderada porcentualmente, indica que en las escuelas atendidas por un solo maestro, hay 106.683 alumnos, de los cuales 72,343, o sea el 68% se ubica en el área de la ruralidad, 33,563 que corresponde al 31.5% lo está en zonas indígenas.

En el área urbana, están establecidas la mayoría de las escuelas unigrado, es decir, un maestro para atender un grupo, grado o aula.

En Panamá, las cifras que indican que la marginación, la exclusión y la pobreza son temas pendientes entre otros de mayor o igual importancia en nuestro país, cuyas manifestaciones más palpables son las cifras que lo indican: más del 40% de la población es pobre; el 21.4% vive en pobreza extrema, en tanto que el ingreso per cápita es de \$ 5,249, siendo Panamá, una de las naciones con las peores formas de distribución de las riquezas.

Este contexto implica grandes desigualdades, es la dualidad estructural, del país de los no pobres y el país de los pobres y hasta menos que pobres. Esto revela que entre el 30% y el 40% de la población en algunas áreas, como las zonas indígenas tiene carencias básicas y múltiples, con elevados índices de desnutrición, analfabetismo, morbilidad y mortalidad infantil.

En cuanto a la práctica pedagógica reciente, prevalece la descripción que provee Bernal, et. al (1999) en el sentido de que:

“Una de las mayores críticas a la educación primaria y secundaria anterior a la modernización de la educación se fundamente en el carácter pasivo de las relaciones pedagógicas que ocurren el aula de clases...Además, que en la práctica pedagógica predominan métodos tradicionales, frontales y expositivos...Las estrategias para el desarrollo de las clases son repetitivas, librecas, y predomina el uso del tablero, el papel y el lápiz”. (p.20)

Con respecto a la calidad de la educación, y sus variables de equidad, cobertura, eficiencia y eficacia, las cifras estadísticas sobre el funcionamiento y los productos del sistema educativo, datos de matrícula, repitencia, reprobación, graduación, deserción, sobre la cantidad de docentes, recursos y medios en todos los niveles del sistema controlado por el Estado, están centralizados y son publicados con relativa frecuencia.

Como complemento al enfoque cualitativo, se seleccionaron algunos datos estadísticos sobre los resultados del funcionamiento del sistema educativo en los anexos correspondientes al final del trabajo de investigación. Dichos cuadros demuestran los avances, así como las cuentas pendientes con la población, especialmente, a las metas de educación para todos.

Ante las cifras, anteponeamos, el déficit en los resultados de por ejemplo, las pruebas de ingreso a la Universidad de Panamá, que evidencian la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, la pertinencia de los currícula, etc, y más recientemente los resultados de las pruebas nacionales de evaluación de rendimiento en Matemáticas, Español, etc.

Dichos estudios demuestran que América Latina, con Panamá incluida, reprueba en su materia más importante: la educación escolar y que sus efectos en la formación del ser humano y en la competitividad del país pueden ser graves, reconociendo al maestro como pieza clave en los cambios o transformaciones propuestas en las políticas educativas.

De tal forma, se producen las limitaciones que desvirtúa el papel tan significativo que tiene la educación en la productividad del país, en la satisfacción de las necesidades que exige el desarrollo humano integral, en la reestructuración de la identidad nacional y la formación integral de la persona humana de cara al futuro. Toca, entonces, buscar las razones y pensar en soluciones en la investigación, los proyectos e iniciativas del sistema, las organizaciones civiles, las instituciones de educación superior y las mismas comunidades educativas.

El sistema educativo busca el camino entre el discurso de la calidad y las inequidades que prevalecen en los servicios educativos. La calidad de la educación implica analizar las regulaciones y los factores que permiten el ingreso, permanencia y el egreso adecuado de los estudiantes y el desarrollo del proceso educativo y del currículo con criterios de pertinencia, equidad, cobertura, eficiencia y eficacia, como parte del discurso de los organismos internacionales (Unesco, CEPAL).

Este campo incluye desde las declaraciones, acuerdos internacionales, a los principios, estrategias y planes de carácter racional-burocrático, que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado han sido una especie de hoja de ruta (reformas) para los sistemas nacionales de educación y a los cuales se han suscrito los gobiernos con harta frecuencia.

Las voces dialécticas en la educación panameña, se rescatan en Raúl Leis, escritor, sociólogo, comunicador, educador popular, Miguel A. Candanedo, filósofo, ideólogo y docente universitario, Enoch Adames, sociólogo, docente universitario, Juana Camargo, socióloga, activista e investigadora en educación y en enfoque de género, Ornel Urriola, ideólogo, educador, Virgilio Araúz Magallón, sociólogo, educador, y el grupo de la Asociación de Educadores Veragüenses (AEVE).

En un intento por contrastar las versiones sobre nuestra educación, los escritos de Abril Chang de Méndez, para el Centenario de la República, confieren el enfoque socio crítico al sostener que:

“La educación es un proceso social dinámico que se desarrolla simultáneamente al devenir socio histórico, cultural, político y económico de un pueblo o nación y en cualquiera de las modalidades en que se desarrolla: formal, no formal e informal, tiene marcada intencionalidad y particulares rasgos que la distinguen, derivados directamente de dos factores: los intereses de los grupos hegemónicos dominantes y la cultura que dichos grupos consideran útil, relevante y pertinente y debe ser objeto de transmisión, preservación o acrecentamiento a través de la historia”.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Chang, Abril de Méndez (2003) **Desarrollo del sistema Educativo de Panamá en un siglo de existencia**. Revista Acción y Reflexión Educativa. N°26. ICASE. Universidad de Panamá. p.41

Para dicha investigadora, el sistema educativo panameño construye sus bases en los 30 primeros años de la República de 1903 a 1930: se crean las primeras Leyes Fundamentales, programas y planes de estudio y las orientaciones para el funcionamiento de la educación republicana, por los llamados “forjadores de la República, imbuidos de las corrientes liberales progresistas, sentaron las bases del sistema”. (p.42)

En otras palabras, Chang de Méndez sostiene, a manera de síntesis crítica que:

“Sin lugar a dudas, el peso de la influencia de estos primeros años de vida republicana no ha sido igualado en el resto del devenir educativo; la impronta marcada desde entonces continúa constituyéndose en soporte fundamental de todos los adelantos de nuestra educación, aun cuando no pocas veces, la misma haya significado el aferrarnos a la tradición y modelos ya superados en detrimento de la incorporación de los nuevos enfoques y tendencias”. (p 42.)

A partir de la evolución y los cuestionamientos sobre la necesidad de reflexión filosófica y teórica en educación y pedagogía en la región, es posible identificar algunos vacíos y retrasos, clave en el desarrollo educativo.

En el análisis de los modelos educativos y los enfoques pedagógicos propios e importados y los retos de la educación pública, en el proceso histórico reciente de las reformas e innovaciones (conocimientos y práctica) tal como se ha definido anteriormente, la educación pública en Panamá mantiene sus raíces en la teoría tradicional educativa, positivista, de impronta liberal, romántica y pragmática, conservadora e idealista que en nuestro país se nutre de su destino geopolítico y por supuesto, se tiñe del ser y actuar de los panameños históricamente y socialmente determinados.

Por ejemplo, los períodos educativos durante la anexión a Colombia, asumieron niveles diferentes, debido a los cambios políticos, que prestaban atención irregular. Y al inicio de la República, para impulsar la educación, ante las pocas experiencias en el campo de las concepciones pedagógicas se importaron de países más desarrollados.

Es posible distinguir en el desarrollo de la educación nacional las perspectivas que asumen las formas de la escuela tradicional, a la cual se alude en el ensayo *La Educación en Panamá* de Bernal, J.B (2004): “la escuela tradicional estaba preocupada en inculcar creencias y tradiciones y en transmitir de generación en generación los mismos conocimientos, que en hacer de la mente humana un instrumento flexible con capacidad de enfocar los problemas variadísimos propios de una vida kaledoscópica, de movimiento continuo, sujeta a incesantes cambios de modalidad”. (p.58)

Ya escuela tradicional remonta, también, los más de 100 años como la república, sin contar los años previos a la independencia, es decir durante la Colonia y en el período de la unión a Colombia.

Con el *Espíritu de los Nuevos Programas* de 1926, de José Daniel Crespo, en las reformas de los programas de estudio de enseñanza primaria de 1915 y 1920, se inicia la escuela activa o la nueva educación que se convirtió en el movimiento pedagógico de mayor presencia en las actividades escolares de ese tiempo. Sin embargo, fue un intento más conceptual y teórico, pues había muchas limitaciones que impidieron su adecuada aplicación.

Pineda, P. (2004) en el escrito *La Filosofía de la Educación en Panamá*, distingue a José D. Crespo “como punto de referencia obligado sobre Educación y Filosofía de la Educación en Panamá”. Agrega que resulta

altamente relevante, dado que asumió lo más elevado del liberalismo de su época, además de otras ideologías y filosofías y además “que nuestro pensador, es adalid de la nueva educación en Panamá, dejando un legado que hoy resultaría obligante releer y contextualizar”. (p.121)

Los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, que son, precisamente, sus fundamentos teóricos, son destacados por Tunnermann, C. (2008): actividad, vitalidad, libertad. Individualización, socialización, intuición, y más recientemente, se incluye el principio de creatividad. (p.116).

Además, el método de las gradas formales de Herbart prevalecía en muchos centros escolares, los maestros se encargaban de transmitir los conocimientos mediante la impartición de clases en: inculcar, exponer, dar, explicar, decir; en el otro lado, el estudiante basaba su aprendizaje en escuchar, entender, recibir, recordar, repetir, reproducir, según describe Bernal, J.B. (2004: 59.)

En la llamada escuela pragmática se pone énfasis en seis conceptos claves: trabajo, salud, hogar, democracia, recreación y ética; igualmente centrarse en el niño para que desarrollen las habilidades básicas de leer inteligentemente, expresarse correctamente en forma oral y escrita, escuchar con respeto, aplicar relaciones numéricas en la interpretación y solución de problemas, trabajar independientemente, y como miembro de un grupo, emplear el método científico en la solución de problemas.

Para ilustrar esta parte, referida a las concepciones educativas prevalecientes en el sistema nacional de enseñanza, y pasar a los procesos de reformas educativas, Bernal et al. (1999) concluye que:

“En el sistema educativo panameño se han estructurado programaciones curriculares para el Primer Nivel de Enseñanza fundamentada en teorías pedagógicas y psicológicas que han influido tanto en la concepción educativa como en los programas de enseñanza. Entre ellas se encuentran:

- Las gradas formales: Psicología herbatiana 1920 y filosofía pragmatista.
- La escuela activa: (J.Dewey 1950); Psicología asociacionista 1953, la filosofía pragmatista y la concepción de la participación del niño en la construcción del conocimiento
- El neoconductismo de Gagné, Skinner y Watson.
- La Psicología genética-estructuralista Piaget 1970, que prevaleció como orientación de los programas actualizados en 1974-1979 y en los innovados en 1988, tanto en el Nivel Inicial como el Primer Nivel de Enseñanza. Además de esta corriente psicológica, los programas consideraban la Teoría del desarrollo Psico Social Neopsicoanalista de Erick Erickson y con menor influencia las corrientes basadas en el modelo del aprendizaje social de tipo imitativo de Bandura”. (p.19)

Con esta cita, se ha tratado de reflejar, el variopinto cuadro de las pedagogías orientadas desde las diferentes visiones psicológicas, sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza y abrir el escenario de las reformas educativas.

### **1.8.1 Las reformas educativas: discursos, políticas, procesos y dilemas.**

Tanto en los apartados precedentes como en las secciones posteriores, el tema del cambio en educación, presente desde el inicio mismo del sistema público, se aborda, ya sea desde las primeras adaptaciones de la escuela nueva, los programas y planes del cincuentenario, hasta las derogadas reformas de los 70, las solitarias innovaciones de los 80, las modernizantes

transformaciones de los 90, y los esperanzados consensos de la primera década del nuevo siglo en el campo de las reformas de los sistemas educativos.

Igualmente se han mencionado aquellos que signaron los inicios históricos del sistema educativo republicano entre 1903 y 1950, que en el texto del centenario sobre *La Educación en Panamá: antecedentes, tendencias y perspectivas* de Juan Bosco Bernal, deriva de “la penuria educativa a la construcción del sistema público de educación”, con el singular giro en el mediodía del período, en la *doxa* siempre vigente de Octavio Méndez Pereira, Secretario de Instrucción Pública.

De hecho, Bernal, J.B. (2004: 57) rescata las palabras de Octavio Méndez Pereira sobre la enseñanza primaria, en una época en que prevalecía un porcentaje bajo de escolarización de la población entre 7 y 15 años:

“Lo que importa, pues, es darle a la educación primaria una orientación práctica y vocacional a la vez, lo que importa es mejorar la calidad de la enseñanza elemental de modo que ésta no se reduzca solamente a enseñar a leer, a escribir y a contar, sino sobre todo a **pensar y actuar en la vida para hacerla más elevada y provechosa**”. (p. 57) El subrayado es nuestro.

Las palabras del Maestro Méndez Pereira preceden a su vez, las palabras alusivas a la reforma educativa como “proceso orientado a cambiar la escuela, para estimular el hacer: observar, experimentar, ensayar, buscar soluciones a las dificultades, averiguar, saber, distinguir lo vulgar, lo indigno, egoísta, de lo noble, elevado, caballeroso, bello, sano”. (p.57)

Los antecedentes históricos, relatos y testimonios y las situaciones recientes, permite delinear los elementos críticos que provocaron los rechazos, en las figuras de la omisión, el olvido, la alteración de las políticas planteadas

por los gobiernos hasta la derogación de la Reforma Educativa en 1979, cuyos compromisos político-educativos generados, fueron parcialmente cubiertos, pero dejados de lado por el gobierno en crisis, en la década siguiente.

Una cronología de los eventos educativos reseñados en la obra de Céspedes nos pone en contacto con la gestión de la Reforma Educativa en sus modos, organizaciones e iniciativas para la transformación del sistema educativo.

Pero son, principalmente, valiosos los documentos elaborados por la Comisión Coordinadora de Educación Nacional, la cual estuvo compuesta por dos sectores representativos: el sector ministerial y el sector magisterial y médico.

La Sub comisión de divulgación y documentos, especialmente, realizó un estudio referido a las raíces históricas y filosofía de la educación, que se relaciona directamente con la temática de la tesis. A pesar de que, se remonta a períodos anteriores al buscar las raíces de la educación, se opta por utilizar aquellos eventos, inmediatamente anteriores y posteriores a la Reforma Educativa de los 70, motivo de la estructuración de la Comisión Coordinadora de la Educación Nacional.

El texto elaborado por dicha comisión recoge en forma sistemática y cronológica, los hechos trascendentales que se han dado en la evolución de la educación en nuestro país, así como enmarca los parámetros filosóficos que le han orientado.

En su examen, la Comisión presenta los aspectos legales de la Reforma Educativa, se explica que esta iniciativa fue creada para formular un nuevo

sistema educativo que respondiese a la política del régimen con visión revolucionaria. Para tal efecto, mediante Decreto N° 142 del 25 de mayo de 1970, se suspendieron los efectos del Artículo N° 127 de la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación sobre la estabilidad en el cargo a una serie de funcionarios técnicos docentes del Ministerio de Educación (Directores de Educación, Supervisores Nacionales, Inspectores, etc.) los que fueron colocados en situación de interinidad.

Las narraciones tienen su representante en Laura de Casis, con la *Reforma Educativa: un tema oculto*. En esta obra la educadora, protagonista de luchas docentes, dirigente, sindicalista, investigadora y supervisora técnica-docente ha realizado un encomiable esfuerzo de crítica y divulgación de los antecedentes, la propuesta de la llamada Reforma y su implementación, con significativo estudio de los sectores involucrados, la derogación de la reforma y sus consecuencias, hasta arribar a su posición con respecto a la educación panameña a futuro.<sup>89</sup>

Su prologuista nos brinda una nota de confianza y de validez de la obra de Laura de Casis “la obra es, específicamente, el testimonio de quien no estuvo en los hechos como simple espectadora, sino como militante”. (s.p)

Consideramos que de los valiosos documentos que sobre la Reforma Educativa se han escrito, éste posee un nivel objetivo, y un cariz crítico, pero también un balance, luego de tantas opiniones encontradas, desorbitados análisis y proyecciones negativas, que se extiende hasta nuestros días, después de haber transcurrido 30 años de educación rezagada, en crisis, moribunda.

---

<sup>89</sup> Laura de Casis. **La Reforma Educativa: un tema oculto**. Impresiones Casis. Panamá. 2009. 182 págs.

Es un singular testimonio de vida, que comparte con otros y que suma otras experiencias mediante entrevistas a personas que participaron en los eventos relacionados con la Reforma Educativa, convirtiéndose, además la lectura en un instrumento de rescate de la memoria histórica como participante de algunas instancias, situaciones y procesos de la reforma educativa de los 70, desde las actividades de capacitación e investigación en el ICASE de la universidad, hasta la propia derogatoria y sus efectos.

Más tarde, se evidencia en la falta de concreción de las denominadas “transformaciones o esperanzas” en las décadas y gobiernos subsiguientes, con sus consecuencias para la educación panameña. De manera que dichas experiencias sean lecciones para orientar y alentar el pensamiento utópico transformador en educación, ya presente en la teoría educativa de José Daniel Crespo, considerado como el filósofo y teórico de la educación más relevante de los primeros 50 años de la República, es más, no superado con un modelo teórico-pedagógico, ni desde la academia, ni desde la esfera técnica oficial.

Si partimos de la experiencia sensible, el período de la Reforma Educativa de la década de los 70 es clave para indagar en la realidad social pasada y en la percepción de su legado, las perspectivas y la actuación de los actores, así como la aproximación explicativa de las políticas públicas de las cuales se derivan, con la ayuda de los documentos básicos de su estructuración, implementación, evaluación y desenlace, que inaugura el período de paulatino debilitamiento de la gestión pedagógica y administrativa del sistema educativo.

Más adelante, el discurso educativo que incluye desde las declaraciones, acuerdos internacionales, hasta los principios, estrategias y planes de carácter racional-burocrático y en menor grado, el saber docente, ha sido una especie

de hoja de ruta (reformas) para los sistemas nacionales de educación, a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado.

Profundizando en el nuevo ciclo en la educación latinoamericana, de Martínez Boom (2004:2006) citamos lo que distingue como sus “ejes de gravitación”:

- “- La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) en la que se promulgan la Declaración Mundial de Educación para Todos y el marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1992)
- La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas atada a préstamos de cooperación internacional y plasmada en el documento “Prioridades y Estrategias para la Educación (1995), la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)”.

Sin embargo, hay una gran distancia entre lo que se dice en teoría que es la educación, la función de los maestros y el funcionamiento de todos los otros elementos y medios educativos, y los hechos, tanto es así, que la realidad golpea diariamente, ya sea en la propia experiencia de limitaciones, conflictos y carencias, como indirectamente, por medio de las constantes alusiones sensacionalistas a la problemática educativa en los medios de comunicación, verdadero poder en la sociedad global y la panameña.

El estudio de la hechura de las dos políticas públicas en educación más recientemente realizadas mediante un ejercicio de participación ciudadana, a saber, la *Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña* 1997-2006, durante la gestión ministerial de Pablo Thalasinós, y el *Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional*, realizado con el

apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), durante la gestión de la ministra Doris Rosas de Mata (2002).

Las políticas macro y micro generan reacciones entre los maestros: se localizan en el conflicto los enseñantes traductores o ejecutores de las políticas curriculares emanadas del Ministerio, como contraparte de las políticas provenientes de las agencias de financiamiento internacional, y los tecnócratas, expertos o especialistas.

Estos eventos generan diversos efectos, en el caso de los primeros, determina descualificación y para los segundos control, poder, influencia y mejores salarios, permite visualizar posibilidades de convergencias en el discurso educativo.

En el plano más específico, los discursos sobre educación, los esfuerzos reformistas y en las regulaciones educativas que caracterizan el Panamá educativo son examinados como fuentes de referencia de la reflexión filosófica, histórica y pragmática de la educación primaria en Panamá.

La ponencia de Moreno Davis sobre el desarrollo de la filosofía de la Educación en Panamá abona varias tesis interesantes desde la academia sobre esta situación, al igual los estudios sobre la educación panameña y sus crisis elaboradas, por ejemplo, por Virgilio Araúz con una visión materialista, junto con el análisis político con cierto sesgo ideológico partidista e institucionalizante planteado por Culiolis Bayard.

Con afán técnico-metodológico de un análisis sistémico, los textos sobre los antecedentes, tendencias y perspectivas de la educación en Panamá de J. B. Bernal evidencian las estrategias diseñadas desde la planificación educativa,

recurso de los planteamientos de carácter macro educativo de Faure, Coombs y Delors-La educación encierra un tesoro, y sus contrapartidas regionales en Latinoamérica y Panamá, en la CEPAL, la UNESCO (Programa de apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación y Proyecto Movilizador de Educación) para regular y desarrollar normas sobre la calidad de la educación e innovaciones educativas, en el enfoque de la escuela expansiva, relacionados con la influencia tanto de los enfoques neo conductistas, como los de la pedagogía socio crítica de Freire.

La evaluación de la educación neoliberal proviene de las asociaciones de educadores, principalmente, el liderazgo político y académico de la Asociación de Educadores Veragüenses (AEVE) que tiene una posición crítica hacia las reformas educativas de corte neoliberal que han campeado en el país.

En el caso de Panamá, se identifican los procesos pedagógicos como tema sustantivo en el eje longitudinal de la última política pública educativa oficial denominada Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña 1997-2006.<sup>90</sup>

En el plano de la experiencia y el desarrollo de las políticas educativas nacionales de carácter reformista, la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña 1997-2006, al proclamar la Educación para el nuevo proyecto de sociedad, distingue cuatro problemas, entre otros muchos.

El diagnóstico de dicha estrategia señala las cuatro disfuncionalidades y carencias de la educación nacional: la falta de equidad, la pobre calidad, el

---

<sup>90</sup> Fernández,Z.de. (2004) *Compendio para la Administración Estratégica en el sistema educativo panameño*. 2ª. Edición. Editorial Pixart Print. Panamá.

agotamiento de los modelos administrativos y académicos, y la insuficiencia de recursos y para responder a ellas se plantean las políticas fundamentales:

- “Fomento de la democratización de los servicios educativos
- Atención prioritaria al mejoramiento de la calidad de la educación
- Búsqueda de una planificación y gestión moderna, descentralizada y eficiente
- Ampliación de la participación de la familia y la comunidad en la educación” (Fernández, 2004:43-45)

De dicho conjunto de problemas que hoy subsisten, quizás más agravados, destaca como el aspecto más crítico y complejo, la débil calidad de los aprendizajes. De relevante actualidad describe que “la escuela panameña, la que sirve a los sectores mayoritarios de la población ha seguido cumpliendo con un ritual de transmitir información a alumnos que la memorizan y la repiten mecánicamente. Existe poco aprendizaje creativo, significativo y funcional, y limitada dedicación al cultivo del espíritu científico, tecnológico e innovador” (PNUD).

En un cabal retrato de la realidad, que aún persiste, agrega que “esta escuela ha perdido la capacidad para estimular *las habilidades de pensar, de generar aprendizajes de conocimientos socialmente relevantes, así como actitudes y competencias básicas* para la superación continua de las personas, para los nuevos puestos de trabajo y para vivir en una sociedad moderna esencialmente humana, solidaria y democrática”.

En cuanto al tema específico que nos ocupa, la Estrategia distingue las metas globales referidas a los cuatro nudos problemáticos en los siguientes términos:

“En todos los centros educativos, se impulsará y estimulará el desarrollo de estrategias y procesos pedagógicos que desarrollen la autoestima y sociabilidad, la capacidad de pensar, comunicarse correctamente oral

y por escrito en español y tener el dominio de otras lenguas, trabajar y estudiar creativamente, ejercitar la imaginación y el juicio crítico, investigar e innovar; resolver problemas de la vida cotidiana, adaptarse a las situaciones cambiantes, trabajar de manera cooperativa, tomar decisiones inteligentes, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir pacíficamente”.

Según la Estrategia mencionada, para la difusión y vivencia de la cultura de paz y la identidad nacional, las prácticas pedagógicas se concentrarán en la “concertación, el trabajo en equipo, el diálogo, la tolerancia, la convivencia democrática, lo mismo que el respeto y aprecio por las tradiciones autóctonas, tanto de las comunidades indígenas como de los otros grupos étnicos que viven en el país”.

A propósito del aspecto central referido al desarrollo del pensamiento reflexivo y la indagación científica, la meta se concibe como imprimir:

“Un impulso particular al aprendizaje de la ciencia y la tecnología y la innovación...”ofreciendo las orientaciones, estrategias y medios técnico pedagógicos que contribuyan a incrementar el conocimiento y las actitudes sobre la importancia de los resultados de la investigación científica y de la innovación tecnológica en la modernización de la producción, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible”. (p.20)

De conformidad con la Ley 34 de 1995, Orgánica de Educación que modificó la Ley 47 de 1946, el primer nivel de enseñanza o Educación Básica General, de carácter universal, gratuito y obligatorio, con once años de estudios.

Este nivel está estructurado de la siguiente forma: la educación preescolar para los menores de cuatro y cinco años; la educación primaria con una duración de seis grados, para niños de seis a once años de edad y la educación pre-media con tres grados del 7<sup>a</sup> al 9<sup>a</sup>, para niños de doce a catorce años de edad.

La Educación Básica está concebida como una estructura pedagógica única, que proporciona conocimientos para la formación integral, para aprender a ser, aprender a hacer y para aprender a aprender. En esa línea y con atención a la población escolar y docente a los que va destinado el estudio, en la Estrategia se constata que las acciones se dirigen a: “favorecer que todos los alumnos en edad escolar, de acuerdo con sus potencialidades, alcancen el pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades y un nivel educativo básico y general para el conjunto de la población panameña”.

Las acciones, también, se encaminan a lograr: el dominio de los sistemas esenciales de comunicación oral, escrita y otros lenguajes simbólicos, corporales y gestuales; la capacidad de aplicar el razonamiento lógico-matemático; solución de problemas y las habilidades para aprender por sí mismos.

Tan importante como las anteriores se procura: la adquisición de una formación básica en conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos para la comprensión de las relaciones con el entorno, la preservación de su salud y de la comunidad, el uso racional de los recursos del medio ambiente, entre otros.

Sobre el desarrollo de las fortalezas cognitivas, se ha de garantizar que “los estudiantes se formen en el pensamiento crítico y reflexivo, que desarrollen su creatividad e imaginación; y que posean y fortalezcan los procesos básicos y complejos del pensamiento como la habilidad para observar, analizar y sintetizar, comparar, inferir, investigar, elaborar conclusiones, resolver problemas y tomar decisiones”.

Adicionalmente, “propiciar que todos los alumnos internalicen los valores, costumbres, tradiciones, creencias y actitudes esenciales del ser panameño, asentados en el conocimiento de la historia patria y de nuestra cultura nacional”.

Al orientar las políticas de la educación básica, la propuesta curricular para los primeros grados de la escuela primaria, según la Estrategia Decenal, manifiesta que se “enfatarán los métodos y prácticas sobre las formas de visualizar, descubrir las relaciones entre cosas y fenómenos y para descubrir por sí mismo, las relaciones esenciales que favorecen el desarrollo de los elementos orientadores y estructurales del pensamiento”.

Es en este ámbito cognitivo, ya reconocido en dicha política educativa, en donde radica el significado y la relevancia del aporte de un estudio sobre la naturaleza de la reflexión teórica filosófica en educación y su extensión a la escuela primaria.

Este desarrollo ha de fomentar las capacidades del pensamiento reflexivo, crítico, creativo y autónomo de los sujetos y los agentes educativos a niveles más altos, en función de las realidades de la escuela panameña y la diversidad de los alumnos.

Por ello, las investigaciones, experiencias e innovaciones de educación y pensamiento escolar son insumos científicos y empíricos necesarios para sustentar el problema y sus posibles soluciones.

Finalmente, al hacer una nueva lectura de la estrategia educativa denominada *Una cita con la esperanza*, se le podría tildar de un enfoque pedagógico renovado inconcluso.

Al respecto, ante los retos del siglo 21, en el 2002, el *Diálogo por la Transformación Integral del Sistema Educativo Nacional*, realizado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), logró consensuar propuestas en cuatro áreas principales: Filosofía y Calidad de la Educación, Perfil, formación y desempeño docente, Administración e Inversión en Educación y Acciones innovadoras y Grupos con características especiales.

En dicha "*Cita con la Esperanza*" se propusieron lineamientos de la política para la innovación y la investigación educativa, que fueron consensuados en las mesas de diálogo en las que participaron representantes del gobierno, de la sociedad civil, de universidades, gremios, entre otros.

Igualmente, resalta en el eje dirigido a la formación y capacitación del docente, el consenso hacia “metodologías y técnicas orientadas a lograr una mayor participación del (la) estudiante en la construcción del conocimiento. Que lo (la) capaciten en la reflexión, análisis, cuestionamiento, toma de decisiones, desde los primeros años de su educación” (PNUD, 2002: 110).

Aunque posterior al período estudiado, en el 2007, la Concertación Nacional para el Desarrollo, dentro de los procesos de diálogos fomentados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, definió en la Mesa de Educación una serie de acuerdos y propuestas validadas sobre acceso y cobertura, calidad de la educación (currículo, selección, evaluación y formación docente, perfil del docente panameño), educación en valores, y mejoramiento de la calidad, eficiencia, eficacia y descentralización del sistema de educación nacional.

A pesar de su trascendencia, estas iniciativas se descontinúan debido al “mal de cambio de gobierno, cambio de estrategias y programas”, y otras variables propias de la cultura del país que dejan inconclusas las mejores propuestas.

Aludir a los hechos educativos en la metáfora comunicativa, requiere conminar a regularse (concienciarse) a los medios de comunicación, que desde su aparición en el siglo XIX en Panamá, con el definitivamente tardío arribo de la imprenta a nuestro suelo, en marzo de 1820, son actores institucionales, que expresan tanto las agendas de los grupos de poder, de sectores de interés particular, como las llamadas de atención sobre la crisis de la educación por parte de las empresas comunicadoras.

Así, al igual que desde el inicio del sistema educativo público, no hay un solo día del año en que no aparezca una noticia negativa sobre el funcionamiento de las escuelas, los robos, la violencia, los problemas entre el Ministerio y los gremios docentes, la muerte de educadores por accidentes vinculados con las áreas de difícil acceso, las agresiones a los maestros, los fracasos escolares, y así un largo etcétera.

Algunos titulares exponen las condiciones paupérrimas de la dinámica educativa institucional pública, y además, el poco valor que le dispensan a la labor educativa. Por ejemplo, un “collage”, estaría compuesto por los encabezados siguientes, todos recolectados en los cuatro años recientes: “la mala educación en Panamá”; ¿Educación o tragicomedia?; “Meduca un ministro por año”. “Inversión sin rendimiento en cartera educativa; “Educar entre tablas de *plywood* y gallos muertos”; “Desfalco del FECE afectó 19 escuelas”. Estudiantes no superan nivel medio de educación. “Recomiendan cerrar Meduca por un año”; Ministro declara la pelea. “Pobreza sube deserción en escuelas”.

La investigación educativa obedece a lineamientos y acuerdos generados y promovidos por comunidades científicas, universidades, organismos de cooperación al desarrollo y especialistas, a escala global y regional, para articularse con los modelos de desarrollo, la reorientación del Estado y los nuevos paradigmas educativos.

De manera que actualmente, los temas y los objetivos de los estudios no se refieren a la pedagogía y a la enseñanza como ejes fundamentales, sino la categoría de las “necesidades básicas de aprendizaje”, del nuevo discurso educativo, tal como manifiesta Martínez Boom (2004).

Al mismo tiempo, hay que mantener la línea de la diversidad cultural de la comunidad educativa nacional; en ese sentido, con el enfoque postmodernista de antropología cultural, Ana Elena Porras (2005:208) distingue una amplia gama de narrativas de identidad nacional en Panamá (de origen, de autoimagen) y metáforas del Estado Nacional, que poseen un fuerte componente histórico, biográfico y testimonial que vinculan al individuo con su historia familiar y nacional.

Consecuentemente, la familia (especialmente las madres y las abuelas), la escuela (las maestras y los maestros, los libros de texto), el lugar de origen y los medios de comunicación surgen como los agentes formadores y comunicadores más importantes de identidad nacional.

En conclusión, la educación pública en Panamá mantiene sus raíces eclécticas, en la teoría educativa tradicional, positivista, pragmática, con una impronta escolástica, liberal, realista, romántica, conservadora, autoritaria, idealista subjetiva, y en un esencialismo fetichista, características que, en nuestro país, se nutren de su destino geopolítico de interoceanidad y su multiculturalidad, en una especie híbrida de folklorismo pedagógico sui generis.

### **1.8.2 Testimonios y subjetividades**

La investigación cualitativa consiente los testimonios y narrativas de vida, o las entrevistas que conceden los actores principales, protagonistas de hechos y situaciones clave en el estudio del hecho objetivado.

Tres entrevistas se lograron en el transcurso del estudio, una con el hombre de letras, muchas veces laureado, Carlos Changmarín, en su casa de Santiago. Fue una conversación amical, relató la importancia que tuvo la

instalación de la Escuela Normal, en la vida de esa ciudad y en su propia existencia, se hizo maestro. La investigadora tenía un especial interés de preguntarle el significado de una frase que había leído en uno de sus cuentos, “la pluma analfabeta”. Explicó que eran palabras capaces de transmitir la profunda ignorancia que tenían los campesinos, que únicamente firmaba de forma muy burda, en los documentos legales, que muchas veces le arrebataban lo que tenían. La frase es el reflejo de la injusta condición de los campesinos, en donde el no saber escribir ni leer, es uno más de sus problemas, quizás el menor.

Este prolífico escritor da muestra de una sencillez inteligente, habla de sus creaciones literarias sin ningún grado de petulancia, se detiene a explicar cómo cambió el pueblo de Santiago, ahora ciudad, con la Normal, la oportunidad que el Presidente Arosemena, le brindó a la gente del campo, para él fue una sabia decisión. No estudiaba el que no quería estudiar; pero solo para ser maestro, y maestros y maestras. Es por ello, que hay innumerables profesionales del interior, que poseen ese primer diploma y después siguen estudiando otra carrera.

Cuenta su participación en luchas nacionalistas, movimientos sociales de estudiantes, gremios, de partidos políticos. Relata su vida en el extranjero por sus creencias ideológicas y su regreso al país. De los premios que ha recibido en el país y en el extranjero y comparte los manuscritos de sus décimas, cantidades de décimas, con ‘profundos significados, mensajes, y sentimientos patrióticos, amorosos, amicales, familiares, entrañables. Lamenta el estado de la educación nacional, pero considera que es un proceso dialéctico que va unido a la imperfecta democracia que padecemos.

La conversación con el Dr. Carlos Malgrat, se realizó en su casa habitación de la ciudad de Panamá, en un ambiente relajado, abierto y en confianza. El Dr. Malgrat, con 90 y tantos años, jovial, relajado, está en plenas facultades mentales, sus respuestas denotan su capacidad de relacionar momentos, recordar actividades, viajes, personas, lugares y trabajos con sus funciones oficiales en el Ministerio de Educación, como docente en la Universidad de Panamá y la Universidad Santa María la Antigua (Usma), como asistente o representante del país a cónclaves internacionales, como investigador o presidente en muchas ocasiones de la asociación de psicólogos. Cuando se le pregunta sobre la crisis y Reforma Educativa derogada, lo atribuye al “sancocho” de teorías y modelos que utilizan en el Ministerio, no saben lo que hacen, señala.

La tercera entrevista fue por medios electrónicos al Profesor Ricardo Arturo Ríos Torres, sobre los orígenes de la crisis educativa y las propuestas pendientes. Las respuestas son excepcionalmente realistas y guardan una gran similitud con los factores que se van analizando y reificando en la investigación. Las respuestas se escriben en forma narrativa a continuación:

“Explica el Prof Ríos Torres que al inicio de la República se consideró la educación como política de Estado. De 1953 a la fecha se ha politizado la educación. Considera que la reforma de Víctor Cruz Urrutia de 1953 es responsable del caos educativo que vivimos hoy. Agrega que la formación docente es mediocre, que carecemos de metas”.

Como estudiante y docente la educación es su prioridad, al igual como ciudadano, señala:

“Con respecto al papel de los medios de comunicación social en las decisiones políticas educativas, sostiene que, ellos responden a sus particulares intereses, no tienen visión de país. Carecen de espacios culturales. La televisión solo ofrece programas “basura”.

Recomienda la lectura de sus libros *Perspectivas*, *Memoria de mis memorias* y *Los rostros del tiempo*.

Sobre las reformas educativas de los 50, 70, 90 y del nuevo siglo, responde que han dejado las siguientes lecciones: nunca consultan a los educadores, su acción es vertical. Tampoco consideran a los sectores involucrados. Toda la sociedad educa.

Con respecto a las diferentes concepciones democráticas, su ejercicio con el discurso educativo y las prácticas pedagógicas sostiene que, el Panamá político de 1953 a la fecha, no tiene interés en la problemática educativa.

Recomienda su ensayo "Omar Jaén Suárez y la odisea del Canal", para apreciar el papel que está jugando la educación y la historia en cuanto a la realidad socio-cultural panameña, agrega que, sin nuestra historia, literatura y educación hoy no comeríamos Soberanía.

Sobre la evolución del carácter y el ser del panameño en el tiempo y en sus valores la respuesta está en el ensayo *Panamá una nación de palabras* en su libro *Los rostros del tiempo*

Evalúa como nula la posición del Estado ante la problemática educativa.

Sobre la vigencia y contribución del pensamiento de Paulo Freire y de Skinner a la educación latinoamericana y panameña, explica el Prof. Ríos Torres que la educación es cinética, aluvional, todos los esfuerzos son válidos, las perspectivas cambian a tono con el devenir social etc. Siempre debemos actualizarnos. La teoría pedagógica es buena, como ejercicio conceptual, pero no es la panacea. En educación hay que tener intuición, sentido de latencia, ser

osados, no temer a los cambios, ser como Pitágoras y Sócrates, o Rousseau o Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar.

Ante la pregunta ¿qué ha faltado para pensar teórica y filosóficamente la educación? Contestó Leer, leer, leer e investigar sin prejuicios conceptuales para pensar teórica y filosóficamente la educación.

Explica el Prof. Ríos Torres que el nuevo humanismo implica ser más solidario, más real para mejorar la calidad de vida de los seres humanos. No deben pasarse por alto, al investigar sobre la crisis educativa, la realidad social, política, económica y sobre todo, moral.

Adicionalmente, considera que una de las causas del problema, estuvo en la masificación universitaria, período del rector Escobar Bethancourt, se bajaron los requisitos para ingresar, la parte académica se descuidó, se crearon carreras de corta duración, con ingreso poco restringido a las áreas científicas para cubrir las necesidades del Ministerio de Educación.

Siendo estudiante de la U (Universidad de Panamá), en esa época, la investigadora coincide con esta apreciación de los programas políticos que alteraron la misión de la Universidad, su calidad y participación en la vida nacional y en el nivel de preparación de sus egresados. Se sacrificó la calidad por la cantidad.

Además, de la información y apreciaciones recabadas, el libro *La reforma educativa: un tema oculto*, de Laura de Casis, ilustra, extensa e intensamente, las circunstancias que rodearon la derogatoria de la reforma, desde adentro y en primera persona.

Al arribar a este punto de la investigación, con las ideas, pensamientos y hechos socio históricos del contexto general y local de la educación en Panamá durante el lapso estudiado, principalmente, compartimos las conclusiones que, son, de alguna manera, el pre-texto para conformar el estudio de los paradigmas y las propuestas futuras.

## **CONCLUSIONES - pre texto**

- A partir del carácter político y filosófico fundamental del problema pedagógico, mediante una lectura crítica de los procesos de transformación del sistema educativo, se logra estructurar un marco de referencia socio crítico, general y local, para sustentar y orientar la renovación de las políticas educativas dirigidas a la educación general básica.
- Este marco referencial es el encuadre del estudio en torno a las concepciones teórico-prácticas, las implicaciones, los resultados y limitaciones del neoconductismo de B.F. Skinner, en contraste con las pedagogías transformadoras de Paulo Freire, como perspectivas teórico-metodológicas que primaron en los modelos pedagógicos en los últimos 50 años del sistema educativo.
- Dada la complejidad de los procesos sociohistóricos del hecho educativo, este abordaje considera, parcialmente, la historia de las personas y la historia de los problemas, en los momentos de crisis y fraccionamiento socio-económico y político hacia nuevas formas de pensamiento, a la luz de teorías interpretativas, los modelos y las prácticas pedagógicas.
- Desde la racionalidad institucional, el discurso educativo mantiene a la educación como prioridad, sin embargo, las grandes desigualdades, inequidades y exclusión de sus beneficios para un gran sector de la población panameña, revela la falta de una evolución de la conciencia política y ciudadana sobre el papel tan significativo que tiene la educación en la formación de la persona humana, en la productividad del país, en el marco de la globalización, en la satisfacción de las necesidades, que exige el desarrollo humano integral y en la reestructuración de la identidad nacional de cara al futuro.
- El examen y la comprensión de la interdependencia entre las ideas filosóficas, los enfoques socio psico-pedagógicos, la identidad cultural

nacional del propio panameño, el desarrollo de la democracia-poder en Panamá y las disfuncionalidades del sistema educativo se resuelve en un planteamiento investigativo con las estrategias metodológicas cualitativas críticas y un esfuerzo teórico razonable orientado a los fines, que a su vez, dan luces en el planteamiento de un enfoque renovado de la educación primaria inspirado en las realidades justipreciadas

- Aunque, por otro lado, existe una significativa producción escrita, falta una discusión, una reflexión y su comunicación sobre las viejas y nuevas articulaciones teóricas y prácticas. Los vacíos que más preocupan se ubican en el debate de carácter epistemológico y filosófico en el contexto de los cambios que se han dado a partir de la guerra fría, y las transformaciones de todo orden económico, geopolítico, social, tecnológico, la revolución científica tecnológica (RCT), y cultural y su expresión nacional en el persistente modelo de mercado, en el desarrollo productivo, tecnológico y de servicios.
- Con el principio epistemológico de totalidad y complementariedad y con los antecedentes globales y locales, como referentes se opta por realizar la investigación teórica explicativa de corte cualitativo, interpretativo, con el fin de estructurar un marco teórico de referencia y una propuesta encaminada a proyectar estrategias de renovación de las prácticas pedagógicas referidas al desarrollo de la capacidad de pensamiento de los sujetos educativos, como parte de la dimensión filosófica y crítica de la educación en el aula.
- En la práctica, una centralización extrema del sistema, en lo administrativo, económico y académico-pedagógico, mantiene una estructura y funcionamiento disfuncional, por no decir patológico, puesto que violenta los principios de la gestión versátil a tono con las transformaciones vertiginosas de la sociedad, las exigencias de un mundo cambiante, y una época diametralmente diferente a los primeros cincuenta años de la República.

Antes de continuar, con el siguiente capítulo, se pone el sello de contención de los referentes históricos generales y locales, y su relación con la reflexión teórico-filosófica con la caracterización de F. Rodríguez (2001), sobre esta compleja problemática:

“El escenario socio-epistemológico dentro del cual la reflexión teórica sobre lo social tiene lugar, supone las categorías de sujeto y de intersubjetividad, como sustrato cognitivo. Es por ello que tradicionalmente América Latina adolece de una producción teórico-epistemológica significativa; lo cual no implica de ninguna manera una ausencia total de este tipo de reflexión. No obstante, sí de la producción sistemática porque lo que hemos tenido son focos de producción que en forma muy puntual han asumido la tarea de pensar lo social”. (p.81)

El segundo capítulo **La educación desde la libertad y la instrucción en los textos freirianos y skinnerianos**, permite el balance crítico entre ambos paradigmas, que ofrezca argumentos en torno a las contribuciones, alcances y rutas para repensar la educación pública en Panamá.

## REFERENCIAS

- Abbagnano N y A Visalberghi (1999) XIV reimpresión. *Historia de la Pedagogía*. FCE.México.
- Adames Mayorga, E. (2004) *El Estado en Panamá: procesos y tendencias en la última década del siglo XX*. Panamá: 100 años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República, Panamá.
- AEVE (2007) *Neoliberalismo, Educación y Sociedad*. Cuadernillo 1. Primer Congreso Nacional.
- Ander-Egg, E. (2005) *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Araúz, Celestino. (1993) *Aproximación a la historia política del Panamá republicano*. En Panamá: 90 años de República. Presidencia de la República. Instituto Nacional de Cultura. Panamá. 1993
- Arjona, A. (2005) *Una exploración a las dimensiones del maestro panameño: intelectual, obrero o profesional*. Monografía académica. Historia del pensamiento educativo en América Latina. Doctorado en Ciencias de la Educación. UDELAS.
- Arrién B. J. (coor). *La Educación y la reforma de la educación en cinco países centroamericanos*. Nicaragua: Universidad Centroamericana, 1998. Págs. 251.
- Ávila Penagos, R. *Fundamentos de pedagogía: Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Colombia: Colección Seminario, 2007, Págs.: 207.
- Ayuste A y J.Trilla (2005) *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación*. Revista de Educación, núm.336, pp 219-248.
- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. España.
- Barrow, A. y George Priestley (2003) *Piel Oscura Panamá*. Ensayos y reflexiones al filo del centenario. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro. Panamá.
- Bauman, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Paidós Estado y Sociedad 126.España.
- Bazán, D. (2008) *El oficio del pedagogo*. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. Homo Sapiens Ediciones.
- Bedoya, J. I. 2002 *Pedagogía ¿Enseñar a Pensar?* Ecoe Ediciones.  
(2005) *Epistemología y Pedagogía*. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. 6ª. Edición. ECOE ediciones.
- Bernal, J.B, A. Name y S.Murray (1999) *La educación panameña; el tránsito hacia su modernización*. Editorial Tierra Firme.
- Bernal, J.B. (2009) *Universidad, globalización y heterogeneidad institucional*. UDELAS. Panamá.

(2004) *La Educación en Panamá: antecedentes, tendencias y perspectivas*. Panamá: Cien años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Panamá.

(2003) *Un siglo de educación en Panamá*. Revista Cultural Lotería. Edición Centenario. N° 450-451. Pp 158-196. Digitalizado por la Asamblea Nacional. 2007.

(2001) *La educación superior en Panamá*. Consejo de Rectores. Panamá.

*Estilos de desarrollo, educación y democracia*. VI Congreso Nacional de Sociología. Agosto, 1988. Revista Panameña de Sociología. Universidad de Panamá. 1989. Págs. 67-75.

Casis, Laura de. (2009) *La reforma educativa: un tema oculto*. Impresiones Casis. Panamá.

Castro, Guillermo.(1985) *Política y Cultura en Nuestra América 1880-1930*. Panamá: Centro de Estudios Latinoamericano "Justo Arosemena" (CELA).

Céspedes, F. (1991) *La educación en Panamá. Panorama histórico y antología*. Biblioteca de la Cultura Panameña. Panamá.

Colas, P. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Trillas. México.

Comisión coordinadora de Educación Nacional. *Raíces históricas y filosofía de la educación*. Sub comisión de divulgación documentos. vol. 4 primera edición, febrero 1984 Panamá.

Constitución Política de la República de Panamá. Estudio Introductorio Dr. A. Hoyos. Cultural Portobelo. 2005.

Cordero, A. (2002) Una nación dividida por algo más que un canal: los dos Panamá. Documento electrónico.

Cortina, A. *La filosofía en la escuela*. El País/Opinión. 9 de mayo 2005. Publicado en el sitio web de ETNOR con autorización expresa del El País, SL. Original: <http://tinyurl.com/ahxj2> . Copia ÉTNOR: <http://www.etnor.org/html/pdf/adela/200501138.pdf>

*Etica Discursiva y Educación en Valores*. Documento electrónico en <http://caredu.files.wordpress.com/2010/04adela-cortina-etica-discursiva-y-educacion-en-valores>.

Crespo, José Daniel Dr. *Ideario pedagógico*. D.C Heath y Compañías Editoras.

(1991) *Fundamentos de la Nueva Educación*. Ministerio de Educación. Panamá. Pág. 16

Cuellar, H. (2008) *Qué es filosofía de la Educación*. Trillas, México.

Culiolis, A. (1992) *500 años de Educación en Panamá. Un análisis crítico-político*.

Chandeck, L. (1996) *La educación en la historia constitucional de Panamá*. Tesis de Grado. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad de Panamá.

Chang de Méndez, A. *Desarrollo del sistema educativo de Panamá en un siglo de existencia*. Revista Acción y reflexión educativa. N° 26. ICASE. Universidad de Panamá. 2003.

Chong, M. *Las ideas filosóficas en Panamá*. Panamá, 90 años de República. Presidencia de la República. (1993).

De Alba, A. (2000) *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Plaza y Valdés. México.

De la Rosa, D. (1957) *Educación humanista o educación pragmática*. En *La Educación en Panamá*. La Escuela de Temporada. Universidad de Panamá.

Domínguez C, Diego (2004). *Razón y sentido de lo panameño*. Editorial Universitaria. Carlos Manuel Gasteazoro. Editorial Mariano Arosemena-INAC. Panamá.

Duverger, M. (1981) *Métodos de las Ciencias Sociales*. Prólogo de E. Tierno Galván. Editorial Ariel. España.

Fábrega, J. (1991) *Ensayos sobre historia constitucional de Panamá*. Editora Jurídica Panameña. Panamá.

- Federman, J. et.al (2001) *Cómo desarrollar competencias investigativas en Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. Págs. 59-67.
- Fernández de, B. Zuleyka. (2004) *Compendio para la administración estratégica en el sistema educativo panameño*. Panamá: Prixart Print.
- Figueroa Navarro, A. (1978) *Sociología del Arrabal de Santa Ana en Panamá (1750-1850.)* Panamá: Impresora Panamá.
- Oligarquía urbana y transformación de mentalidades 1821-1849*. Revista nacional de Cultura. INAC. N° 9 y 10, 1977-1978.
- Torrijismo y sociología de la modernización*. En Torrijos, figura-tiempo-faena. Revista Lotería N° 305-309. 1981.
- Flores Ochoa, R. (2005) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill. (1997) *Evaluación pedagógica y cognición*. Mc Graw-Hill. México.
- Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.  
*Extensión o comunicación?* Siglo XXI. Editores.  
*Pedagogía de la Autonomía*. Documento electrónico.
- Fullat, Octavi.(2000) *Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gandásegui, M. (1998) *La democracia en Panamá*. 2ª. Edición. CELA. Panamá.  
*Democracia y movimientos sociales en Panamá. En el centenario de la República*. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Universidad de Panamá. 2004.
- García, M.D. (1999) *La hermenéutica: una posibilidad de formación*. Tiempo de educar, Revista interinstitucional de investigación educativa. julio-diciembre, año/vol 1.numero 002. Universidad autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Gimeno Sacristan, J. y A.I.Pérez Gómez (1997) 6.edición. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- González, C.J. (2003) *Aproximación historiográfica al pensamiento ideológico-político del conservadurismo en Panamá*. Premio Ricardo Miró. Sección ensayo 2002. Editorial Mariano Arosemena. INAC. Panamá.
- González, S. (1994) *Panamá 1970-1990. Ensayos de Sociología política*. Imprenta universitaria UP. Panamá.

- Gordón, Israel (2001) *Transición demográfica en Panamá*. Evolución y dilemas. Editorial Portobelo. Librería El Campus. Panamá
- Gore, J. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Editorial Morata. España.
- Heckadon, S. (2001) *Panamá: puente biológico*. ISIT. Panamá.  
(1994) *Panamá en sus usos y costumbres*. Editorial Universitaria. Panamá.
- IDEN. *Pensamiento identidad y reforma social*. Cuadernos Nacionales 15. Tercera época, año 2008.
- Leis, Raúl. (1997) *Panamá: luces y sombras hacia el siglo XXI*. Colección Ricardo Miró. Premio Ensayo 1996. Editorial Mariano Arosemena. INAC. Panamá. p
- Magallón Anaya, M. (2005) *Filosofía de la Educación para la liberación en la América latina del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del Lenguaje*.
- Manduley, J y J.Valenzuela (2009) *Panamá: estructura-coyuntura Conflicto, Clases y Política*. CEE.CEDA.Panamá.
- Marchesi, A. y E. Martín (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. España.
- Martínez Boom, Alberto (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Anthropos. España.
- Mendoza, C.C. (2008) *La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica*. Sapiens, Revista Universitaria de investigación, v 9. N 2. Caracas. Pág. 6. En [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?escript=sco\\_arttex&pid=S1317-5815200800020000](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?escript=sco_arttex&pid=S1317-5815200800020000). Recuperado 9/01/2009.
- Merani, A (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*. Grijalbo. México.
- Mon, R.A. (2004) *La Psicología en Panamá en el siglo XX*. Panamá: cien años de República.
- Moreno Davis, J. (2006) *Historia, espíritu y autenticidad de la filosofía en Panamá y panameña*. Instituto de Estudios Nacionales. Universidad de Panamá.

*La ojeada retrospectiva de la Educación Colonial a la Educación Nacional.* Revista

Lotería. N° 404. Agosto-diciembre, 1995. P. 64-70.

(1986) *Filosofía de la Educación y su desarrollo histórico en Panamá.* Edición del Centro de Comunicación Popular (CECOP). Panamá.

Nassif, R. (1972) *Pedagogía General.* Kapelusz. Argentina.

(1981) *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)* UNESCO-CEPAL-PNUD. Argentina.

Noro, J.E. *Filosofía, ideología y política. La cuestión educativa.* [http://roberttexto.com/archivo17//filos\\_ideol\\_polit-htm](http://roberttexto.com/archivo17//filos_ideol_polit-htm)

Ossenbach, G. (1993) *Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)* Revista Iberoamericana de Educación. N° 1. Estado y Educación. Enero-Abril.

Pastor Núñez, A. (1998) *Diversidad cultural panameña.* Editorial Portobelo. Pequeño formato, 7. Antropología-Historia. Panamá.

Pineda, P. *Ricaurte Soler. Clave para una filosofía práctica panameña,* en *PA Digital.* 13 de abril 2008. Panamá.

*El búho de Minerva y su extinción en Panamá,* en *La Prensa.com.* 10 de agosto 2010.

*La filosofía de la Educación en Panamá. Prolegómenos históricos-filosóficos para el estudio de la Educación en los primeros cincuenta años de vida republicana.* Revista Identidad Centroamericana. Órgano del Consejo de Facultades de Humanidades de Centroamérica. Vol. 18, abril 2004. [www.una.ac.cr/cofahca/co\\_revista.htm](http://www.una.ac.cr/cofahca/co_revista.htm)

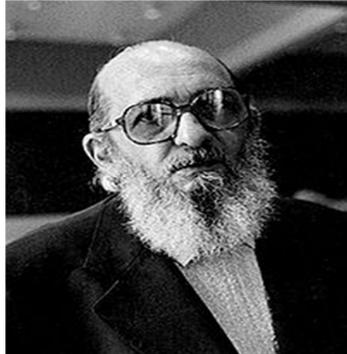
*Filosofía y Sociedad en Panamá.* La Estrella de Panamá. Julio 18 de 1991.

*Octavio Méndez Pereira. Aproximación biográfica 1887-1954.* Presentación de Historia de la Instrucción Pública en Panamá de Octavio Méndez Pereira. Panamá, febrero 1999.

- Picardo J. (2002) *Educación y realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje*. CECC. Colección Pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación primaria o básica. Vol.3
- Pizzurno P. y M.R. de Muñoz. (1992) *La modernización del Estado panameño bajo las administraciones de Belisario Porras y Arnulfo Arias M.* INAC-Archivo Nacional. Panamá.
- Planella, J. *Pedagogía y Hermenéutica: más allá de los datos en educación*. Versión electrónica. En [www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella](http://www.rieoei.org/deloslectores/1078Planella).
- PNUD. 2008. *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Panamá 2007-2008. Institucionalidad para el Desarrollo Humano*. Panamá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Porcell, N. (1986) *El panameño actual y otros ensayos*. Imprenta Universidad de Panamá.
- Porras, Ana E. (2005) *Cultura de la Interoceanidad. Narrativas de identidad nacional de Panamá (1990-2002)*. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro. Panamá.
- Prado, S. (2010) *Educación liberal y educación conservadora en Panamá: una aproximación crítica (1903-1953)*. Realidad e Investigación social. Maestría en Ciencias Sociales. UDELAS-SENACYT.
- Prieto Figueroa, L. (1980) *El Estado y la educación en América Latina*, Caracas. Monte Avila Editores.
- Quiroga, A. Coord. (1998) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere*. P y V Editorial. México.
- Ravaglioli, F. (1984) *Perfil de la teoría moderna de la Educación*. Grijalbo. México.
- Ríos, A. (2002) *Los estudios culturales y el estudio de la cultura en América Latina*. En: Daniel Matos(coord.): *Estudios y Otras Practicas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 247-254.
- Ríos T, Ricardo A. (2009) *Los rostros del tiempo*. Universal Books.

- Rodríguez, F. *Ideología, poder y desarrollo teórico en América Latina*. Saber, Universidad de Oriente. Venezuela. Vol. 14, N°1:78-82. 2002.
- Roitman Rosenmann, M.(2005) *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*. 5ª. Edición. Siglo XXI Editores, México.
- Ruíz, C. (1986) *Antropología Filosófica (Categoremas)*. Impretex S.A. Panamá
- Sánchez E, S.Velarde y G.Britton. (2010) *Resumen del proyecto Prevalencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAHT) en Panamá*. INDICASAT-CLÍNICA Neuropsicológica-SENACYT. Panamá.
- Sanguinetti, J.J. (2005) *El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica*. Ediciones Palabra. España.
- Sanvisens, A. (1984) *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova. España.
- Sepúlveda, B. *Educación para entender*. Conferencia mundial para directores de bachillerato internacional México. 2003. En <http://un.int/mexico/bs/24.htm>
- Shipani, D. (2002) *Paulo Freire educador cristiano*. Libros Desafío. Estados Unidos.
- Solano, Alpizar, J. (2002) *Educación y Aprendizaje*. CECC. Colección Pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación primaria o básica. Volumen 2.
- Soler, Ricaurte (1971) *Formas Ideológicas de la nación panameña*. 3ª. Edición. EUPAN. Panamá.  
(1976) *Panamá: Nación y Oligarquía.1925-1975*. Ediciones de la Revista Tareas. Panamá.
- Sue, A. 2010. *Marco Jurídico de la Educación en Panamá*. Obra para uso exclusivamente docente. Panamá.
- Tapia, O. (2009) *Para entender al panameño: una aproximación a su identidad cultural*. Editorial Mariano Arosemena (INAC). Panamá.
- Tenti, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Torres, R. (2003) *Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica*. UNED. Costa Rica.

- Torres de Araúz, R. (1981) *Omar Torrijos y su ideario de la cultura nacional*. Revista Lotería. Vol.1. Agosto-diciembre.
- Tunnermann, C. (2008) *Panorama general sobre la filosofía de la Educación*. Editorial Hispamer, Nicaragua.
- Urriola, E. *El Valor de Filosofar. Educación, un árbol sin sombra*. La Prensa: 25 de setiembre de 2010.
- Urriola, Gregorio (2001) *Dependencia, desarrollo y postmodernidad*. Revista Tareas. Mayo-agosto 2001. (23-38).
- Vargas, G. (2006)<sup>3ª</sup>. Edición. *Filosofía, pedagogía, tecnología*. San Pablo, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Vargas, O. (2004) *Derecho (1903-2003): su evolución*. Panamá: cien años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Manfer. Panamá.
- Varios autores. (2004) *Panamá: cien años de República*. Comisión universitaria del Centenario de la República. Manfer. Panamá.
- Vásquez, H. (2004) *Antropología emancipadora, Derechos Humanos y pluriculturalidad*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Vásquez, Juan Materno (1974) *El país por conquistar*. Internacional de Publicaciones. Colombia.
- Sobre la capacidad de abstracción del panameño*. Conferencia Magistral. Memorias del IV Simposio Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá. 1973
- Vásquez, Juan Materno. Una indagación sobre las ideas en Panamá. Revista Lotería. N° 292. Julio 1980. En ocasión del centenario del Canal Francés. Panamá. pp 44-49. 1980.
- Verdecia, E. *Algunos fundamentos filosóficos y psicológicos de la Tecnología*. Revista electrónica de Tecnología Educativa, N°23, julio 2007. <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/verdecia/everdecia.html>
- Villarreal, M. (2004) *Esperanza o realidad: fronteras de la identidad panameña*. Editorial Mariano Arosemena (INAC). Colección Ricardo Miró 2003. Premio Ensayo. Centenario de la República. Panamá.



## **CAPITULO II**

### **LA EDUCACIÓN DESDE LA INSTRUCCIÓN Y LA LIBERTAD EN LOS TEXTOS SKINNERIANOS Y FREIRIANOS**

*“La educación es una actividad y, por cierto, compleja. En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica. Hablar en torno a la educación se hace particularmente problemático, tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional. No considero que exista quien pueda estar seguro de la enumeración completa de todos los factores que participan en tan fascinante antropogénesis”.*  
Octavi Fullat (2000)

## **LA EDUCACIÓN DESDE LA INSTRUCCIÓN Y LA LIBERTAD EN LOS TEXTOS SKINNERIANOS Y FREIRIANOS**

Como se ha expresado anteriormente, los elementos de sustentación interpretativa asumen diferentes acentos: lo filosófico, lo epistemológico, lo histórico, lo ideológico, lo político, lo económico, lo pedagógico, lo psicológico, y lo cultural que configuran la problematización de la realidad educativa, ya sea que se aborde bajo un enfoque materialista o uno, mecánico.

Sin embargo, los textos de fundamentación más reveladores de esas interrelaciones, son aquellos en los cuales los saberes de Minerva se combinan, presididos por Atenea y conducidos por Hermes, en la búsqueda de los hallazgos que nos aproximen a la elusiva verdad, a la cual han destinado mentes privilegiadas en diferentes épocas, sus más elevadas elucubraciones, al tiempo que nuestras interrogantes plantean cuestiones cercanas a la conjetura educativa.

Deteniéndose en este espacio, es posible la selección de los textos que con matiz histórico-filosófico, incluyen la génesis, el desarrollo, los perfiles, las instituciones, los aportes de los pensamientos clásicos y las tendencias de la educación moderna, bajo diferentes títulos, como por ejemplo *La historia de la Pedagogía* (Abbagnano, 1964/1999) y *El desarrollo del pensamiento pedagógico* (Mayer, 1967) pero coinciden en poseer en dicha categoría indiscutiblemente a Locke, Comenio, Rousseau, Kant, Froebel, Pestalozzi,

Herbart, Spencer, Montessori, a los pragmatistas norteamericanos, Dewey, Kilpatrick, etc. de la Escuela Nueva y de esta forma, nos guíen en la comprensión de las preguntas sobre los problemas de la educación contemporánea, en el plano global y en la realidad local.

En *La Historia de la Ideas Pedagógicas*, Moacir Gadotti (1998/2008), discípulo y colaborador de Freire, en forma fluida y amplia presenta una completa la historia de las ideas pedagógicas y el contexto socio-histórico de aquellos filósofos, educadores, sociólogos y psicólogos seleccionados, porque marcaron su época con pensamientos consagrados y por las influencias que poseen en la actualidad.

El autor plantea profundas críticas y reflexiones mediante los propios textos de autores reconocidos por su valioso aporte al pensamiento filosófico-educativo, desde la antigüedad hasta la época contemporánea y la postmodernidad.

En el proceso de sintetizar “cinco milenios de ideas y corrientes pedagógicas” al decir de su prologuista, este autor ubica en las perspectivas actuales a B.F. Skinner, con el individuo como producto del medio y en el pensamiento progresista a Paulo Freire, con la pedagogía del oprimido, que asume al sujeto cognoscente conformado por determinadas estructuras y contextos. (p.xiv)

Se colige que la educación, en su reconocida complejidad, su carácter interdisciplinario, científico, tecnológico, artístico y ético, se trata como saber, acción, tarea, proceso, acto, organización y sistema social, encaminados a la meta de humanización.

Esto lo apreciamos en la obra precursora *Historia del Pensamiento Pedagógico* de Mayer (1967), en las clásicas, pero vigentes, *La Pedagogía del siglo XX* de Avanzini (1978), *Historia de la Pedagogía* de Abbagnano y Visalberghi(1964/99), *Introducción a la Pedagogía* de Sanvisens (1984); la breve, pero enjundiosa, *Educación* de Reynaldo Suárez (1978); y en el dialéctico *Perfil de la Teoría Moderna de la Educación* de F. Ravaglioli (1984).

Los planteamientos son discutidos didácticamente en el *Panorama general sobre la filosofía de la Educación* de Carlos Tunnerman (2008); generosamente en la antes mencionada, *Historia de las ideas Pedagógicas* de Moacir Gadott; en la crítica europea de *Las Pedagogías del siglo XX* de Franco Cambi (2005); en la visión hispana de *Las Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación* de A.J. Colom y otros (2005); en las obras latinoamericana, una sintética, *¿Qué es Filosofía de la Educación?* de Hortensia Cuellar (2008) y otra desmistificadora, *el Tratado de Educación* de Dinello (2007).

Resultan bastante singulares por su amplitud, densidad y proyecciones para el estudio de la educación, la pedagogía y la modernidad, los textos que permiten seguir esta línea de tensiones históricos-reflexivas en un contexto socioeconómico y político, tendiente al mejoramiento de la educación formal-normativa, y que termina con la provocadora y docente obra *Repensar la Educación* de Winfried Bôhm y Ernesto Schiefelbein (2004), y así como el compendio *Legado de la Educación del Siglo XX para la escuela del siglo XXI* con Jaime Trilla de coordinador, con los aportes de varios autores.

En forma destacada, dos manuales elaborados por autores latinoamericanos para ser pensados y utilizados por los docentes de la región, ofrecen conocimientos filosófico-históricos y teórico metodológicos para mejorar

y modernizar el campo de la educación y la pedagogía, Dichas obras forman parte de la Colección Pedagógica Formación inicial de docentes centroamericanos de Educación Primaria o Básica, iniciativa de la Coordinación Educativa Cultural Centroamericana (CECC) y han aportado valiosas visiones, además de conocimientos y experiencias en este estudio.

El primero de dichos textos es *Educación y Aprendizaje* de José Solano Alpízar, de Costa Rica, y el segundo, *Educación y realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje* de Oscar Picardo Joao, uruguayo, radicado en El Salvador, Los manuales son expresiones concretas del trabajo intelectual e investigativo que es posible realizar en nuestros países, si se cuenta con un apoyo institucional.

Sin embargo, la consulta a dichas concepciones y las críticas de los autores no son suficientes, sino se acompaña de estudios y análisis reflexivos y críticos propios, y de una revitalización en la práctica continua, para evitar que las ideas se tornen arcaicas, permaneciendo en los textos como referencias históricas o académicas o mencionadas como fuentes bibliográficas o curriculares.

Al respecto, Orozco, B. (2008) arguye que “una postura educativa, pensada e impulsada por el pensamiento pedagógico, constituye un asunto necesario de ser debatido por los educadores en los centros de investigación, en las instituciones y grupos políticos tomadores de decisiones, también entre estudiantes y maestros”. (p. 7)

De entre los textos citados, la obra mencionada de Moacir Gadotti, brasileño, seguidor de Freire, abarca desde el pensamiento pedagógico oriental hasta las tendencias actuales, incluyendo los aportes latinoamericanos, con sus

raíces en la educación tradicional y la educación nueva, y se extienden hasta la educación postmoderna.

Gadotti presenta el pensamiento pedagógico del tercer mundo (africano y latinoamericano) en las figuras y los aportes de Cabral, Nyerere y Faundez en el primer continente y a Francisco Gutiérrez, Rosa María Torres, María Teresa Nidelcoff, Emilia Ferreiro y Juan Carlos Tedesco, dentro del segundo. El pensamiento pedagógico brasileño lo clasifica en liberal y progresista, distinguiendo en este último, a Paulo Freire, junto a Lemme, Vieira Pinto, Alves, Tragrenberg y Saviani.

Dichas tendencias coinciden en “concebir a la educación como un proceso de desarrollo personal, individual” y se orientan hacia un cambio en la función social de la escuela, es decir una educación de carácter popular, socialista y democrática. El autor, nacido en Brasil en 1941, con una profusa actividad académica, asegura por qué ya no es necesario que la educación tenga una dimensión individual, es menester que lo sea trascendente en lo social y político- ideológico, y de carácter permanente.

De tal manera que, lo que nos indica qué aspectos seleccionar entre la variada información, los datos, las perspectivas y las formulaciones de tantos pensadores, pedagogos, y escritores son las dimensiones que en función del objetivo de la investigación, exponen una duración, según la concepción de H. Bergson, explicado por F. Savater (2008: 252), pues “aquí entonces introduce la idea de duración. El tiempo es básicamente duración. Y la duración es lo que constituye nuestra conciencia de los fenómenos...Bergson agrega que la temporalidad originaria es duración, que es la condición de posibilidad de nuestra identidad psicológica y de toda la constitución posible del mundo. La

duración del mundo es lo que primero captamos en nuestra conciencia; si nos quitan el sentido de la duración, prácticamente la conciencia, desaparece”

Duración imbuida de conciencia que se extiende desde los cambios individuales, más cercanos a los procesos de aprendizaje, instrucción y de enseñanza, en el sentido más experiencial y conductual, hasta sumergirse en las más amplias tensiones de la cultura, la formación y la educación social en ciudadanía, en el sentido más popular y liberador; sumadas ambas dimensiones al conjunto del desarrollo humano, en dos visiones que pueden confluir: el neo conductismo skinneriano y la pedagogía de la autonomía freireana.

Con la antesala mencionada, el examen de los paradigmas en conflicto, se focaliza en sus espectros filosóficos, ideológicos y contextuales, a fin de observar los contrastes y complementariedades que se refieren a constructos como el aprendizaje, la instrucción, el conocimiento, la libertad y dignidad humana en los pensamientos de B.F. Skinner, uno de los científicos y filósofos más influyentes en la educación, la psicología y la formación y en los pensamientos de Paulo Freire, cuya obra lo sitúa entre los pedagogos y filósofos de la educación más importantes y es considerada una figura emblemática de la pedagogía crítica.

En esta sección, antes de pasar a precisar los elementos e inferencias de los paradigmas en debate y a la exploración de las posiciones del neo conductismo con las obras *Tecnología de la Enseñanza* y *Reflexiones sobre el Conductismo* de F.B.Skinner y los textos, *Cartas a quien pretende enseñar*, *el Grito Manso*, *Pedagogía de la Esperanza*, pero, principalmente, *Pedagogía de la Autonomía* de Paulo Freire, se introducen las fronteras de carácter epistemológico, ideológico, filosófico, teórico, cual contextos de descubrimiento

en la propia investigación cualitativa, que permite ir avanzando en el proceso de comprensión de las relaciones imbricadas en el fenómeno educativo a estudiar, por un lado, y ser, por otro lado, consciente de nuestra posición como investigadora.

## **2.1. La mirada epistemológica**

El segundo pasaje de la caverna, es el epistemológico, o sea, que mediante los textos de comprensión epistemológica de la ciencia social y en el estatuto de la pedagogía de Fullat, se liga epistemología y pedagogía. En otras palabras, procurar observar la relación entre conocimiento y formación, o en otros términos, conocimiento y epistemología de la pedagogía, según los planteamientos de Flórez Ochoa (2004), en la última edición de su obra *Pedagogía del Conocimiento*, en la cual señala que “la elaboración de la epistemología de la pedagogía no es tarea fácil y sus desarrollos serán inacabados y provisionales, como en cualquier otra epistemología regional”.

Este autor señala que hay una propuesta de modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales (positivismo) o un modelo en donde se potencia el objeto socio-histórico, psicológico y el modo de aproximación a ese objeto (hermenéutica, fenomenología, dialéctica o lingüística).

Bedoya (2005:25) autor que ubica en la modernidad el contexto histórico-teórico en que se constituye la pedagogía, establece que “el conocimiento es un proceso porque se da a través de fases: de la etapa del conocimiento sensible se pasa al conocimiento racional o lógico. Es un proceso dialéctico porque implica una superación, no en términos de continuidad sino de ruptura epistemológica.

Según Rubén Dri (2005:14) la conciencia social o modos del saber se materializan en: mito, religión, filosofía, ideología y ciencia, las cuales se mantienen juntas en grados diferentes dentro de las cosmovisiones del mundo en una formación social dada, adjetivada como panameña.

Siguiendo el hilo de sus conceptos aplicados al entendimiento de nuestra formación e identidad social, Dri considera que:

“La conciencia, el saber, es necesariamente social. Por ello las distintas formas de conocimiento que tiene el hombre se denominan adecuadamente “formas de conciencia social”. Es decir maneras de aprender la realidad. (Dri: 53). En dichas formas se pueden distinguir dos niveles: el preconsciente o del *ethos* y el consciente o de la teoría. El *ethos* es el modo espontáneo (lo contrario de teórico o reflexionado) de habitar el mundo que tiene el hombre, la manera de comportarse frente al mundo, a los demás, a sí mismo y a la historia. Es como la casa en la que uno habita. (p. 53) y uno no la escoge, está predeterminada, al igual que la clase social, la familia, la formación social”. (p.55)

Lo local expresado en el país, Panamá, así como los contextos de referencia de los paradigmas estudiados, por un lado, cultura norteamericana de clase media y alta en los años de la política expansionista norteamericana y el desarrollo postindustrial, entre las dos guerras mundiales y por el otro lado, la cultura popular y marginal del sur o de ambientes académicos internacionales, en tiempos que se entrecruzan, en momentos de crisis mundial, regional o nacional dan cuenta de la conciencia social o los modos de saber mencionados por Dri.

De manera que sin tener la pretensión de comprender la totalidad de la conciencia social, nos aproximamos a su reconstrucción, en su sentido progresista, no lineal, considerando, con diversos grados y matices, dichos

modos del saber en la formación social del panameño, sujeto y objeto de la educación.

De la pregunta inicial ¿de dónde proviene nuestra capacidad de conocimientos? Dri (2005), sostiene que el conocimiento es un hecho, evidentemente, y que la respuesta a esa pregunta, coincidente con nuestro Ricaurte Soler, puede ser ubicada en dos campos opuestos: idealismo y materialismo, agregando que el conocimiento, la conciencia es un momento de la actividad creadora.

Desde la visión y el ejercicio epistemológico, la ciencia ha sido abordada en su naturaleza, desde la objetividad absoluta hasta el relativismo total, y sus salidas intermedias, con paradigmas básicos, que sirven de guías y de vigilantes en el camino para el análisis de los enfoques teóricos, ellos básicamente son: el positivismo (Comte, Círculo de Viena, Escuela de Viena); el relativismo y su giro historicista (Hanson, Kuhn y Feyerabend, holistas); el realismo (Karl Popper, Tuolmela y Niiniluota, Hacking); el pragmatismo (Pierce, Dewey, Toulmin); el paradigma histórico dialéctico y de complejidad (Vygostky, Morin,); giro hermenéutico (Dilthey, Gadamer, Ricoeur, Vattimo); post-estructuralismo: (Deleuze, Foucault, Derrida); nuevos paradigmas en la revolución científica y tecnológica: complejidad (Morin, Prigogine, Goodwin, Luhmann), autopoiesis (Maturana y Varela), del caos: Morin, Prigogine), holograma (Bohm), virtualidad y mediática y la bioética.

A propósito de las palabras de M. Bunge, “nos hemos vuelto más tolerantes para con las teorías”, ellas “se han tornado más refinadas y por lo tanto más difíciles de contrastar empíricamente”, éstas nos estimulan a abordar, con criterios epistemológicos de tradición positivista y los elementos de científicidad apoyados en la argumentación razonada, en una primera intención

de comprender el conductismo, heredero de esa posición epistémica y por otro lado, la perspectiva socio-crítica, cuyos fundamentos y tareas son dialécticos-críticos; la estrategia es acercarnos con cierta plurivocidad a las dos visiones, sin extremos antitéticos, según coincide Batanaz Palomeras (1994), con De Miguel. (p.126).

De Betanaz (1996) nos apropiamos su posición pro diálogo según la cual “podemos acogernos a un diálogo entre modelos, entre comunidades de investigación que supere la concepción del conocimiento como un cambio traumático y beligerante de paradigmas para situarnos en el diálogo entre perspectivas como base del desarrollo del conocimiento”. (p. 28)

En función de los grandes paradigmas educativos en debate, vía el diálogo intra teórico, se acude a los modelos epistémicos, como referencia para comprender la forma en que se tratan los elementos estudiados, entender su interrelación y justificar las propuestas.

Las dos pedagogías que sostienen esta investigación son ejemplos dilemáticos en las visiones antropológicas y las teorías pedagógicas. De manera que se aprovecha para exponer con el criterio didáctico que también inspira esta investigación, además del aporte reflexivo-crítico del círculo hermenéutico, las relaciones analizadas en los textos de referencia o escritos por los aludidos pensadores.

En consecuencia, se desprende que la pedagogía de Freire es naturalista desde la visión antropológica, su modelo es de hombre persona (personalismo). En cuanto a la teoría, es de la esencia, es una pedagogía personalista.

En el otro ángulo, según Fullat, se deduce que la pedagogía de Skinner, está dentro de la antropología artificialista, por ser heredera del tecnicismo, el pragmatismo, el estructuralismo, y el neoliberalismo, que compagina con la visión del hombre práctico y el hombre tecno científico. Su teoría es de la existencia, pedagogía activa y tecnológica dentro del conjunto de las pedagogías tecno reproductoras o el tecnocientismo pedagógico. (p. 169-170)

De vuelta a la pregunta ¿Qué es el hombre?, que Skinner hace en su obra *Más allá de la libertad y la dignidad*, concibe que el ser humano no es autónomo, su libertad no depende de su voluntad, sino depende de las condiciones genéticas y ambientales, como trasfondo de los dilemas entre los valores de libertad y dignidad con respecto a la supervivencia de la cultura. Y que es el estudio y modificación de la conducta lo que puede hacer posible la adaptación o la conformación de dicho ser humano en una existencia segura y la feliz. La libertad es vista, entonces, como una amenaza, más que como una ventaja.

Para Freire, en cambio, los seres humanos son seres inacabados, incompletos, “pensantes-sintientes-actuales”, programados, pero no determinados en el proceso de ser y estar con los demás, lo cual los conduce a la curiosidad epistémica en el inédito viable. Además plantea que los seres humanos son seres de transformación y no de adaptación. Su planteamiento de “unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tenga derecho a una educación igualitaria”.<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Flecha, R y Lidia Puigvert. **Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales**. Revista Interuniversitaria. Formación de profesores. 33 (1998), pág. 8.

Aunque las bases positivistas han sido muy erosionadas, por los desarrollos en epistemología de carácter realista, pragmatista, crítico, y postmodernista que las complementan, ellas todavía permanecen en las concepciones y en la práctica de los científicos, de profesionales de la enseñanza e investigadores.

En ese sentido, se valida a Hans Reichenbach, (1891-1953) con su proyecto de la ciencia unificada, que plantea en 1938, en su obra “Experiencia y predicción” una dicotomía epistemológica: el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación, determinante en el carácter de la filosofía de las ciencias en la primera mitad del siglo XX.

Por lo tanto, los fundamentos de la concepción del conductismo pedagógico se recobran mediante la lectura de textos; en el nivel paradigmático se puede abordar el análisis epistemológico, pues como disciplina científica, constituye los siguientes contextos: de descubrimiento o de génesis, de justificación y de aplicación, los cuales se retoman posteriormente en el abordaje de los paradigmas en estudio.

Se describen seguidamente los modelos epistémicos, en forma taxonómica, para lograr una visión de pluralismo metodológico (Cuellar, 2008), que responde a la necesidad inicial de demarcar los enfoques teóricos y epistémicos, y lograr un acercamiento más histórico-social en las teorías explicativas sobre la vida productiva, social, política y cultural que forman parte del mundo real en donde se manifiesta la praxis consecuente y cercana de cada uno.

### **2.1.1 Modelos epistémicos**

Hacer una pausa en estos conceptos epistémicos es necesario para poder ubicar las huellas diversas de los paradigmas en educación y en las ciencias sociales y/o humanas. Para ello se exponen algunos criterios que definen los modelos (“a partir del cual se ve”) de conocimiento (“aquello que se ve”) y sus tipos según Barrera (2002: 8-20), autor que aporta considerable masa teórica.

- El estudio de los modelos es dilemático, dado que no existe un modelo puro, exclusivo o exacto.
- “El modelo es una representación, una actualización, por uno o varios medios, de ideas, objetos, cosas, eventos o constructos”
- “Es un complejo de ideas, preceptos, precogniciones, conceptos y afirmaciones mediante los cuales se indaga y a través de los se percibe, se aprehende, se comprende”.
- El modelo es dinámico: los principios evolucionan, las situaciones de origen cambian, siguen diversos caminos en su aplicación
- “Permite “entender” lo que se percibe y, en consecuencia propicia el actuar”.

Siguiendo a Barrera (2002) el modelo epistémico “se refiere a la representación del conocimiento o forma significacional que sobre los eventos, las ideas, los hechos, cada cultura o cada contexto crea en su actividad constante interpretativa.....son representaciones conceptuales sobre los cuales se soporta el pensamiento, a partir de los cuales se indaga sobre la “realidad”. (p.12)

Los aspectos que definen los modelos epistémicos son las características siguientes, según el texto de Barrera ya mencionado, que guían la identificación de los modelos:

- contiene ideas-fuerza, así como ideas derivadas, relaciones de ideas, contexto, aplicaciones y suficiente capacidad de representación para identificar el cuerpo ideológico.
- se expresa a través de expresiones representacionales, tiene lenguaje propio, su propia lingüística, glosario, términos y diccionarios
- expresa valores, privilegia su perspectiva axiológica que determina sus principios
- presenta autoría intelectual, se asocia el modelo con el nombre y apellido de alguno de sus expositores. Se habla de ismo, corrientes, escuelas.
- asociados a contextos o ambientes situacionales, estructurales, organizacionales y redes.
- tiene semiótica representacional propia: códigos, íconos, símbolos, signos de acuerdo a un contenido de significados de sus aspectos formales, valores, actitudes e ideas que integran la estética del modelo.
- Permite aplicaciones disciplinarias e interdisciplinarias, mediante métodos, técnicas, recursos, aplicaciones de sus diseños en otros campos.
- Presenta su propia literatura, bibliografía, hemerografía, infografía en donde se exponen los presupuestos teóricos, se explican y se presentan aplicaciones, modelos, esquemas, generando fuentes primarias, secundarias y terciarias.
- Más adelante, este autor recalca que sobre el modelo epistémico se soportan las investigaciones, pues es una estructura de ideas, o representaciones que conforma las representaciones en ideas, símbolos, normas, protocolos, criterios en función de la cultura, de su formación o la evolución de sus teorías.

Los modelos se pueden clasificar en diversas categorías, sin embargo, inicialmente, los dos tipos definidos según Barrera (2002), resultan más funcionales: modelos originarios y modelos derivados. (p. 11-33)

Con respecto a los modelos epistémicos originarios, ellos tienen un carácter determinante, están en la raíces del conocimiento y tienen otras derivaciones epistémicas. En cambio, los modelos derivados se desprenden de los modelos originarios, son determinados por otros paradigmas. Ambos tipos de modelos se relacionan profunda y dialécticamente.

Esta tipología expresa argumentaciones filosóficas, posturas ideológicas, y pragmática de las ideas, cuyas características dependen de factores determinantes como formación cultural, conocimiento y tendencia instrumentalista.

Frente a la inminente tarea epistemológica, parece necesario ubicar los modelos que tienen carácter originario en la taxonomía que presenta Barrera (2002): el naturalismo, el idealismo, el realismo, el humanismo, el materialismo y el esoterismo, los cuales al integrarlos al marco referencial general, se describen y se indican sus derivados para potenciar su pertinencia en el estudio de los paradigmas en discusión y su extensión en el sistema educativo ocupado.

Debido a que el conocimiento y la comprensión de las diferentes articulaciones entre los modelos originarios y derivados con respecto a los paradigmas educativos son necesarios para abordarlos epistemológicamente, tanto en los contextos de aplicación, como los de descubrimiento, se sintetizan como texto, para su consulta didáctica, el estudio y aplicación de los mismos.

Prosigamos entonces, con los modelos originarios, el primero, es el modelo naturalista “hace énfasis en la condición natural de los organismos, en interacción bajo la primacía de los instintos, regidos por las leyes que la naturaleza impone”. Su origen está en las culturas primigenias. El naturalista observa *el holos*, (contexto, entorno y contorno), y aprehende y por procesos de abstracción, de reflexión y de interiorización obtiene el conocimiento. Sus lemas: la naturaleza es sabia, la naturaleza otorga. Es el modelo originario del biologicismo, del cual se origina el funcionalismo (metáfora del organismo biológico) y de éste se fundamenta el estructuralismo, del cual deriva a su vez el sociologismo y el ciberneticismo (concepción tecnológica, instrumental y virtual del conocimiento).

El idealismo, en cambio, coloca a las ideas en primer lugar en la percepción de la realidad y en la generación del conocimiento. La realidad es evidencia de las ideas, las cuales tienen existencia propia y prevalecen sobre aquella; las cosas son imperfecciones de las ideas. La investigación en este modelo se concentra en descubrir las ideas previas o prefijadas. Exponentes del pensamiento filosófico alemán: Kant, Fichte, Schelling, Hegel. Son modelos derivados el dicotomismo, ejemplo clásico es la división del ser humano en cuerpo y alma y en investigación, lo cuantitativo de lo cualitativo.

El realismo, por su parte, orienta su entendimiento en la realidad independiente del cognoscente. Es decir el conocimiento surge del factum; de los hechos se desprende la filosofía, desconfía de las ideas. Los hechos son previos a las ideas, la realidad enseña y de ella se aprende. Aristóteles de su antecedente: “nada se entiende en el intelecto que no haya pasado por los sentidos”. Su método es la contemplación de la realidad, la observación de la cosa, que le facilita la información/conocimiento al cognoscente. Del realismo se deriva el escepticismo, del cual se deriva el moralismo y el empirismo y de

éste, el positivismo, el experimentalismo, el pragmatismo y el utilitarismo que da origen al eclecticismo.

El humanismo centra en el ser humano el referente principal ante el Universo. Hay distintas posturas filosóficas, históricas y metodológicas que consideran a toda la persona y a todas las personas como su razón de ser. El lema antropocéntrico de Protágoras, el humano como medida de todas las cosas, propició por extensión, un amplio desarrollo de saberes de orden científico, artístico, filosófico, literario, psicológico, antropológico, educativo, político y económico. Esta forma de conocer ha estado presente desde el cristianismo, pensamiento griego, el renacimiento europeo, el romanticismo alemán hasta el siglo XIX, XX y XXI y en pensadores como Maritain, Mounier, Freire. El racionalismo es un modelo derivado del humanismo.

El modelo materialista o materialismo considera lo real, la sociedad, el conocimiento u otro evento posible, dentro de la materialidad. La materia es la fuente del conocimiento, al estudiar la condición material del *holos*, se entiende todo. Demócrito sienta las bases para el estudio de la realidad a partir del estudio atómico de los seres.

Finalmente, el texto referencial presenta como modelo originario al esoterismo, que alude a lo misterioso, lo oscuro, lo mítico y lo mágico que generan y envuelven al conocimiento, en sociedades, entidades, logias, sectas, militancias adeptos que tienen la capacidad de entenderlo, develarlo mediante claves hermenéuticas, secretas. Este modelo se aprecia desde Aristóteles (obras exotéricas/esotéricas), también las civilizaciones que desarrollan el conocimiento babilónico, egipcio, griego, cabalístico, pitagórico y medieval. Es frecuente en círculos religiosos, entornos académicos, grupos elitistas y ambientes dedicados a desentrañar enigmas físicos, astronómicos,

bioneurológicos y sociopolíticos. Por ejemplo, la masonería, con significativa influencia en la educación y política en Panamá.

En cuanto a los modelos derivados, el modelo psicologista o el psicologismo, pertinente en esta investigación es derivado del biologicismo en el conductismo, y se deriva del estructuralismo en el caso del psicoanálisis.

Según este enfoque, la psicología humana es el origen de toda teoría social, política y antropológica y en esa línea, el conocimiento tiene implicaciones psíquicas y psicológicas y expresa la condición psicológica, espiritual, mental y metafísica. De acuerdo a este modelo, es la Psicología la que puede estudiar, generar conocimiento a partir del fenómeno estudiado, a saber, la mente, la conciencia, el alma, la conducta, el espíritu o el intelecto.

En el continuum histórico (diacrónico-sincrónico) se destacan las siguientes perspectivas de tipo psicológico: psicoanálisis, conductismo o corriente comportamental, el gestaltismo, el constructivismo, el análisis transaccional, el humanismo psicológico, la escuela sistémica, la programación neurolingüística, el psicodrama, la logoterapia y la neuropsicología, entre los más conocidos.

El sociologismo, en cambio, enfatiza los procesos relacionales, ideológicos y políticos en los grupos, clases sociales, etnias, culturas, nacionalidades y pueblos en una interpretación y decodificación de la realidad.

Por su carácter recursivo en los estudios y en la aplicación teórico-metodológica, se valora el poder del eclecticismo como un modelo, derivado del utilitarismo, que aprovecha todos los saberes, acepta distintas vertientes del conocimiento, porque lo que importa son los resultados; según Barrera, “la

clave radica en que provecha distintas comprensiones, variadas técnicas y propuestas según el interés y las circunstancias de la investigación y del ejercicio profesional (p. 74).

En el análisis de los paradigmas estudiados se consideran los modelos epistémicos, como encuadre o marco de referencia para la reflexión y acción, de allí su vocación introductoria a los modelos educativos y pedagógicos, junto con los textos referentes a las ideologías de la educación, las filosofías de la educación, consideradas en el capítulo anterior, y los paradigmas pedagógicos, en repaso.

## 2.2 Ideologías en educación

A manera de introducción, veamos la ideología o actitud ideológica como una forma de racionalidad, de acuerdo a la explicación que ofrece Juan José Sanguinetti (2005): “en un *sentido positivo*, ideología es un conjunto de juicios, valoraciones y actitudes de un grupo, compartidos con una fuerte adhesión emotiva”. Agrega que “en un *sentido negativo*, más frecuente, la ideología está constituida por convicciones, creencias y actitudes poseídas de modo unilateral, cerrado, emotivo, orientado a la acción propagandística, a veces agresiva”. (p.219)

Nos dice que, “una tercera noción de ideología se vincula al pragmatismo y a las filosofías deconstruccionistas. Aquí la ideología estaría constituida por una serie de pseudo creencias colectivas, destinadas a encubrir privilegios de grupo, la propia posición, los intereses de dominio o de otro tipo”. (p.220)

Desde otro punto de vista, estrechamente relacionadas con los modelos, se distinguen las propuestas ideológicas en educación, liberales, pluralistas e

igualitarias, en la concepción del servicio público de la educación, en cuanto a la forma en que se le comprende, y en consecuencia, cómo visualizar las formas de encontrar las soluciones a sus problemas, mediante las políticas públicas, los modos de organización y el ámbito de control del sistema educativo.

Estas ideologías no están desvinculadas de las concepciones sobre la sociedad en una época determinada, según lo explica en la definición y descripción Marchesi A.,(1999) al referirse a las ideologías en educación como “el conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad”. (p.34)

Así, para la ideología liberal, la educación es un bien individual, su gestión debe ser asumida por la iniciativa privada y por las leyes de oferta y demanda del mercado, defiende una mayor desregulación del sistema educativo, la libertad de selección de las familias de las escuelas para sus hijos siendo los resultados académicos el criterio para determinar la calidad de los centros educativos.

La ideología igualitarista propugna por una educación obligatoria común a todos los alumnos y que asegure la igualdad de oportunidades para todos, y defienden la necesidad de planificar y regular el sistema educativo mediante la intervención de los poderes públicos. Aunque defiende la calidad extendida a todos los alumnos, niega la integración de la autonomía de los centros y la participación de los padres, así desconfía de la descentralización de los proyectos educativos institucionales.

La ideología pluralista tiene en común con los igualitaristas el creer en la educación como servicio público para todos, no reconoce la aplicación de las reglas del mercado a la educación, al contrario de los liberales. Procura aplicar la autonomía, incorporación de proyectos, evaluación, sistemas de información para mejorar la calidad del funcionamiento del centro. Entre sus rasgos están la descentralización administrativa, el desarrollo profesional de los profesores, la atención a la diversidad, así como la evaluación interna y externa.

Una revisión de las características de las ideologías en contraste con el texto de las políticas públicas, los discursos pedagógicos y las institucionalidad de los sistemas educativos nacionales revelan las disonancias, contradicciones entre la teoría y la realidad.

Por lo tanto, resumir el campo teórico de la educación, en duración contemporánea, plantea una selección de las teorías sobre el fenómeno educativo, según autores y textos ampliamente reconocidos, que se exponen a continuación

### **2.3 Teorías educativas contemporáneas**

Solano, Alpízar J. (2002) señala que “la teoría educativa es una construcción racional que busca comprender, explicar, predecir (en la medida de lo posible) e incidir sobre la educación, mediante un esfuerzo por operar sobre la realidad educativa para contribuir a su desarrollo”. (p.34)

Siguiendo con este autor, decanta las principales teorías educativas contemporáneas, a saber, el progresismo o teoría progresista, el esencialismo o teoría esencialista, el perennialismo o teoría perennialista y el

reconstruccionismo social, necesariamente comprendidas dentro del contexto histórico-social externo y nacional.

Solano agrega que la teoría educativa detalla su íntima dependencia e interrelación, aspectos que se consideran en la elaboración del cuadro siguiente sobre las diferentes teorías educativas que prevalecen en los procesos, etapas, niveles y modalidades de la educación y de los sistemas educativos nacionales.

Este cuadro permite evaluar críticamente los horizontes que producen los enfoques teóricos pedagógicos, distinguir, además de sus antagonismos, las funciones sociales y de humanización de la escuela, así como sus funciones de reconstrucción de los conocimientos, y las prácticas sociales en la diversidad.

Se complementa el cuadro con una síntesis de las dimensiones socio-histórico, político-culturales y pedagógicas, así como los enfoques sobre el papel (fines) de la educación que plantean las cuatro teorías educativas, de acuerdo, básicamente con el texto fuente de Solano Alpízar (2002), que es marco referencial en el análisis de los movimientos reformistas de la educación nacional.

**CUADRO N° 2: Características de las principales teorías educativas Contemporáneas**

Teoría Educativa Progresista (Antitradicional)	Teoría Educativa Perennialista (Antiprogresismo y antipragmatismo)	Teoría Educativa Esencialista (Antiprogresista y anti pragmatista)	Teoría Educativa Socioreconstructivista (Compromiso con el cambio social)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educación activa y relacionada con los intereses del que aprende.</li> <li>2. El aprendizaje mediante la solución de problemas, sustituye la memorización vacía.</li> <li>3. La educación deber ser la vida misma, más que una preparación para ella.</li> <li>4. El maestro no está para controlar, dirigir o reprimir, sino para asesorar en los intereses cognitivos infantiles.</li> <li>5. La escuela: centro de desarrollo de la cooperación humana y no de feroz competencia</li> <li>6. La democracia permite el libre intercambio de ideas y personalidades</li> </ol>	<p>Pedagogía basada en premios y castigos. Retorno a la tradición. Neo escolasticismo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La naturaleza humana y la educativa son constantes.</li> <li>2. La razón es la característica básica del ser humano, la educación debe avocarse al desarrollo del raciocinio.</li> <li>3. Adaptación a la verdad.</li> <li>4. La educación no es una réplica de la vida, sino una preparación para la misma.</li> <li>5. Materias básicas sobre las permanencias vitales.</li> <li>6. Lo permanente en "las grandes obras": Shakespeare, Goethe, Aristóteles, Byron, Whitman.</li> </ol>	<p>Ferozmente conservadora. Fuentes filosóficas variadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El aprendizaje no es juego, sino trabajo duro y aplicación.</li> <li>2. El maestro es el director de la orquesta.</li> <li>3. Sólo es importante la asimilación de los contenidos de estudio.</li> <li>4. La escuela debe conservar y reforzar la disciplina mental, método tradicional por antonomasia.</li> </ol>	<p>Escuela comprometida socialmente ante la explotaciones, crisis, amenazas e ismos descalificadores del ser humano.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un programa de fomento de reforma social apropiado es el fin principal de la educación.</li> <li>2. La transformación social debe emprenderse sin demora por los educadores.</li> <li>3. El nuevo orden social ha de ser democrático en su mejor expresión.</li> <li>4. Persuadir democráticamente a los alumnos sobre el compromiso social para construir un mundo mejor.</li> <li>5. Las ciencias que tratan del comportamiento humano son fuentes para rehacer los medios y los fines de la educación.</li> <li>6. Las fuerzas sociales y culturales conforman, el niño, la niña, la escuela y la propia educación.</li> </ol>

Fuente: Solano Alpizar. (2002). Educación y Aprendizaje.

Teoría progresista: Contexto: experimentalismo y cambios sociales, políticos y culturales a principio del siglo XX. Se comprende a la luz del pragmatismo. Liga con la filosofía empirista inglesa y el asociacionismo psicológico (conductismo). Lema: experimentar y aprender con significado. Promueve la democracia, la reforma educativa y el desarrollo integral: moral, físico, cognitivo y social del educando, centro y eje de acuerdo con sus necesidades y motivaciones.

Teoría perennialista: Contexto: Industrialismo, “políticas norteamericanas “del garrote y la diplomacia del dólar”, guerra fría, fobia anticomunista, movimientos políticos y sociales contestatarios, guerras mundiales y regionales. Época del macartismo Reaccionario, elitismo, conservadurismo. Utilitarismo y acumulación y religiosidad protestante. Respuesta ideológica al marxismo. Defensa del statu quo. Retorno a la tradición,” a lo perenne de la vida, del mundo, de la sociedad y del ser humano” como el mundo greco-latino, edad media, herencia occidental. La escuela es responsable de desarrollar el intelecto, la iglesia y la familia han de desarrollar la parte espiritual y moral. Educación directiva, contra todo que cuestionara el orden establecido. Representantes: R.M. Hutchins

Teoría esencialista: Contexto: los años 30. Reacción contra el progresismo que llega su cenit en los 50 y los 80. Movimiento educativo, más que filosofía. Teoría neoconservadora, crítica la atención dada a los estudiantes en desmedro del contenido a enseñar, que es lo esencial. Lema: retornar a la memorización y el patriotismo, compromiso con la democracia y la moral. De vuelta al control de la escuela fuerte, del maestro, los contenidos como centro de la enseñanza por encima del aprendizaje. No a la libertad, sí a la disciplina en el aula. Defensores: G.Peabody, A. Bestor, W. Bennett (secretario de educación de R. Reagan).

Teoría reconstruccionista social: Contexto: de explotación (racismo, pobreza, injusticia social) generado por la guerra mundial, el antagonismo sempiterno entre capitalismo y comunismo, las posibilidades y amenaza de la energía nuclear. De carácter radical postula que para revertir la reproducción ideológica y material del sistema capitalista, la escuela debe iniciar el cambio del orden social vigente. Formar mentes críticas, basada en las realidades del mundo moderno, global. Su fe básica: dimensión prospectiva del ser humano, construcción de un mundo mejor. Docente y educando unidos para resolver científicamente problemas reales.

En los análisis y contribuciones al estudio de las teorías de la educación en relación con la marginalidad en América Latina, es posible definir dos grupos, por Dermeval Saviani: un grupo que constituyen las teorías “no críticas”, allí estarían las tres primeras del cuadro y otro grupo llamadas “crítico-reproductivistas, que correspondería a la cuarta, guardando las distancias de fines y contextos.

El planteamiento de Daviani, es muy apropiado por su pertinencia con las necesidades que demandan los grupos marginados, que representan en nuestra América latina, un número cada vez más considerable. Por ejemplo, sostiene que en el primer grupo, se “entiende que la educación es un instrumento de igualdad social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. En el segundo grupo están las teorías que entienden que la educación es un instrumentos de discriminación social, luego, un factor de marginación”. (p.1)

La historia nos demuestra que dependiendo de otras circunstancias, variables y condiciones en el ejercicio del poder político y económico, es posible, acercar desde los polos opuestos, estas concepciones en aras de un punto de equilibrio.

En Panamá, la inserción, frecuentemente más práctica que teórica, de estas teorías en la educación pública estuvo condicionada, en sus inicios, a los estudios que en el extranjero, cursaron un significativo grupo de panameños, y a la vuelta al país, se dedicaron a trasplantar las pedagogías en boga en esos países, norteamericanos, especialmente en docencia en la Universidad de Panamá, en la gestión y supervisión educativa y en el propio centro educativo.

En consecuencia, la escuela panameña, recibe inicialmente, una influencia dispar, acientífica de las teorías importadas, como le llama Culiolis Bayard; en algunos momentos, el discurso es perennialista, en otras intenciones se acoge al principio esencialista, pero sin preferencias extremas. El discurso reconstruccionista social, en Panamá, es portado por los grupos de investigadores sociales críticos, más ubicados en el espectro de la sociología política.

Además, el carácter tradicional de la formación inicial de los docentes, especialmente, en las instituciones universitarias, agravada por los mecanismos de ingreso a los mismos, que no asegura perfiles de calidad de los futuros docentes, inciden en las limitaciones éticas, intelectuales, sociales que condicionan su preparación, compromiso y vocación.

De tal suerte, la caracterización de cada teoría constituye una forma teleológica de expresión de las finalidades, o en otras palabras, de acuerdo con los resultados educacionales o los proyectos que se persiguen, ya sean de carácter concreto, como utópico, en su naturaleza o sentido prospectivo, que es posible apreciarlas en el punto que se desarrolla, seguidamente, sobre los paradigmas pedagógicos.

## 2.4 Paradigmas pedagógicos, entre taxonomías y fines

Habermas en *Conocimiento e Interés* (1989) citado en el trabajo *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la Educación*,<sup>47</sup> plantea tres tipos diferentes de conocimientos en ciencias sociales, según los intereses que lo motivan: el interés técnico, cuyo motivo es el deseo de dominar la naturaleza; el interés práctico, para entenderse las personas entre sí; y el interés emancipatorio, para conocer la realidad con el fin de transformarla.

Estas distinciones habermasianas dan lugar a la interpretación de tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico, en otras palabras, la pedagogía tradicional, la activa y la antiautoritaria respectivamente, que motivan en lo técnico, en lo práctico, y en la resolución del problema para estructurar una propuesta viable asumiendo el interés práctico de lograr entendernos, los panameños en educación.

En esta sección, se revisan, *a fuer de* las grandes premisas, teorías, modelos, paradigmas e instituciones en el campo de la educación y la pedagogía como ciencia, iniciando con la taxonomía que hace de ellas Ayuste y Trilla y se prosigue luego con otros planteamientos del investigador colombiano, Flórez.

---

<sup>47</sup> Ana Ayuste, et.al. **Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación**. Revista de Educación, num.336 (2005), pp.219-248. 2005:222.

Los primeros autores mencionados en su presentación sobre *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la Educación*<sup>48</sup> proponen un sistema taxonómico en el cual se combinan criterios teleológicos (función social) y epistemológicos (conocimiento pedagógico que se produce).

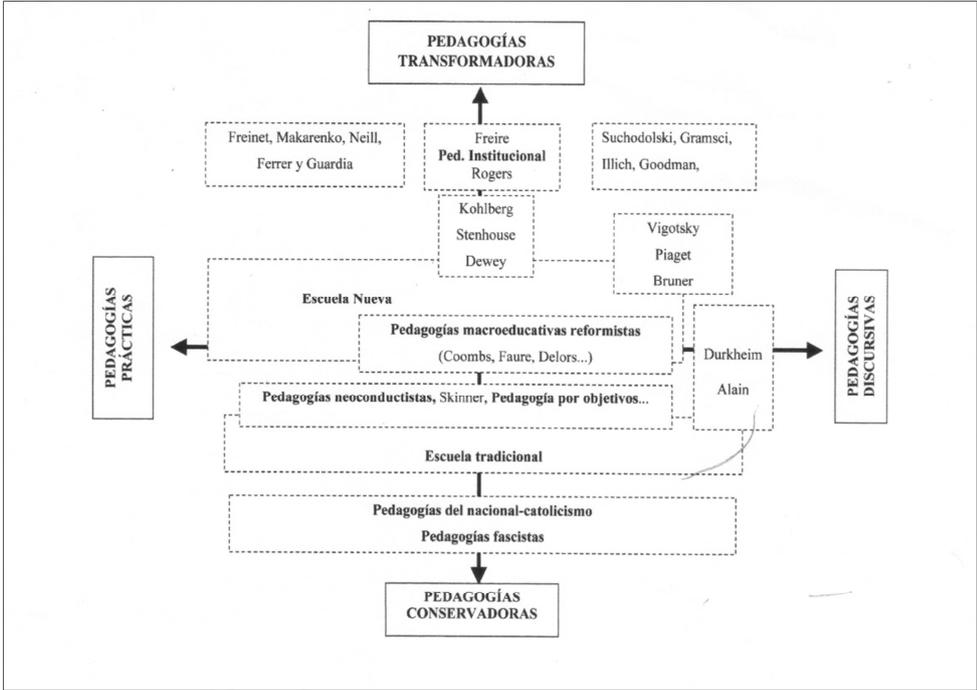
Recogemos su taxonomía que organiza las distintas pedagogías modernas según cuatro ejes: pedagogías transformadoras/discursivas; pedagogías transformadoras/prácticas; pedagogías conservadoras/discursivas y pedagogías conservadoras prácticas, visualizadas en la propuesta de los autores, ver la figura N° 2.

Por la pertinencia, coherencia y vigencia plausible se presenta la figura N° 2 que es la propuesta de dichos investigadores, para comprender los aspectos más relevantes de los paradigmas examinados y los modelos pedagógicos locales dentro del devenir general de los movimientos, tendencias, paradigmas y corrientes educativas.

---

<sup>48</sup> Ayuste Ana, et.al. Idem.

**Figura N° 2. Pedagogías de la Modernidad**



Fuente: Tomado de Taxonomía de las pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos en educación. Ayuste y Trilla. Documento electrónico Revista de Educación 336, 2005.

En síntesis, resultan combinaciones del eje de las ordenadas y el eje de las abcisas: en el eje transformación/conservación de la función socio política atribuida a la educación, las pedagogías o son transformadoras o son conservadoras.

En el eje practicidad/discursividad, las pedagogías o teorías se ordenan en pedagogías discursivas y pedagogías prácticas. Ambos ejes conforman un continuum de acuerdo al énfasis que dan a “la función sociopolítica de la

educación y el tipo de conocimiento pedagógico predominante en su contenido” y son guías para el análisis de los paradigmas cuestionados.

En cuanto a las grandes pedagogías, según Ayuste, ellas deben cumplir con los siguientes criterios:<sup>49</sup>

- La educación entendida de manera global, significativa y amplia, es decir las teorías generales de la educación.
- Coherencia interna en los conocimientos o conjunto de saberes descriptivos sobre el hecho educativo, con un grado aceptable de congruencia, continuidad, unidad de planteamiento.
- Contenidos de carácter normativo: finalidades, normas, principios o procedimientos para orientar la acción educativa.

De acuerdo con esos criterios y los ejes clasificatorios, resulta la siguiente clasificación, que permite una visión panorámica, tanto en sentido histórico como técnico metodológico de los pensamientos pedagógicos, con el neoconductismo pedagógico ubicado en el movimiento conservador, neo tradicional y el pensamiento freiriano, dentro de las pedagogías transformadoras, pero ambos, son discursivos y prácticos.

Pedagogías transformadoras, fundamentalmente prácticos, Freinet, Makarenko, Neill, Ferrer, Guardia, Escuela de Barbiana. Fundamentalmente críticos: Gramsci, Suchodolski (marxismo) y Goodman e Illich (progresismo liberal y radical).

---

<sup>49</sup> Ayuste, Ana y Jaume Trilla. Idem. Pág.

Pedagogías transformadoras discursivas psicológicas: Vigotsky, Piaget y Bruner (“énfasis en las capacidades de aprendizajes de las personas y en los procesos de interacción en la construcción del conocimiento”).

Pedagogías transformadoras discursivas y prácticas: **Paulo Freire**, Pedagogía institucional (Lobrot, Lapassade, Loureau, Oury, Vásquez) y Carl Rogers. (planteamientos más radicales y críticos)

Pedagogías transformadoras discursivas y prácticas, menos radicales: Kohlberg, Stenhouse y Dewey (“quizás uno de los más influyentes del siglo XX”).

Pedagogías centralistas, prácticas, técnicas discursivas e ideológicamente amplias: la Escuela Nueva o Activa: Montessori, Decroly, Ferriere, Kerschensteiner.

Pedagogías conservadoras macro educativas reformistas: Coombs (1971,1985), Faure (1972) y Delors (1996).

Pedagogía tradicional: escuela tradicional fundada con criterios transformadores en su momento: Comenio, Lancaster, Jesuitas, San Juan Bosco, San Juan Bautista de la Salle, Herbart, Pestalozzi.

Pedagogías conservadoras discursivas y prácticas neo tradicionales: la Pedagogía por Objetivos y las pedagogías conductistas y neoconductistas: **Skinner**.

Pedagogías discursivas tradicional no progresistas: Durkheim y Alain

Pedagogías conservadoras del nacional-catolicismo: Pedagogías totalitarias, fascistas.

En Panamá, la única teoría-filosofía educativa que logra alcanzar las dimensiones como tal, es la teoría o Fundamentos de la Nueva Educación (Credo Pedagógico) de José Daniel Crespo, que de acuerdo con la taxonomía precedente, es una propuesta ecléctica entre las Pedagogías transformadoras discursivas y prácticas, menos radicales y las Pedagogías centralistas, prácticas, técnicas discursivas e ideológicamente amplia, y por el momento y el espacio, que le tocó vivir y aportar a la educación nacional, también tiene visos tradicionales, teñida de léxico socialista.

## **2.5 Modelos y enfoques pedagógicos: los retos de la educación pública.**

Carlos Alberto Torres, (2004) investigador de la línea crítica de la educación, describe las características de las tradiciones o grandes líneas de pensamiento educativo, que en contradictoria amalgama, desarrolladas en el devenir de la historia de la educación en América Latina, conforman la base de los modelos y enfoques pedagógicos que orientan el quehacer educativo en las instituciones, escuelas y comunidades, como parte del sistema educativo nacional.

En su presentación, que a propósito toda persona interesada en la educación debería leer, la evolución socio política del pensamiento pedagógico latinoamericano, va del positivismo pedagógico, el espiritualismo, con su carga religiosa-conservadora, el humanismo, el normalismo a la economía de la educación y el capital humano, de más reciente data. (p. 13)

Torres, C.,A. (2004) en el ensayo *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*, amplia esta idea, comprometida con la línea investigativa, al indicar: “tradiciones que en ocasiones se intersectan, en ocasiones se oponen, en ocasiones gestan un sincretismo y un eclecticismo tal en las políticas y el pensamiento de individuos e instituciones que permite que los paradigmas toman prestados conceptos pedagógicos unos de otros, de manera muy libertaria, en ocasiones sin método o rigor epistemológico”. (p. 30.)

Para Weinberg (1984) “el estilo o modelo entraña a su vez el sistema de dominación y la estructura de poder...”un desarrollo es la estrategia de una coalición de fuerzas sociales que imponen sus objetivos e intereses hasta que se agota por sus contradicciones implícitas”. (p. 10)

Por supuesto, que las diferencias de los modelos, en la realidad, son más notables en América Latina, en cualquiera de sus países, más allá del Río Grande, de acuerdo con los modelos educativos en la historia de esta región, “si se les refiere a los “modelos” o “estilos de desarrollo, implícitamente admitidos, así como a las ideologías que los informaban,” con especial referencia a Argentina, Chile, el Caribe, Cuba, que hasta la etapa positivista, fueron magistralmente dimensionados por Gregorio Weinberg.

Acotamos que, el libro de obligada lectura y relectura *Modelos educativos en la historia de América Latina* (1984) de Weinberg, historiador argentino, ex consultor de la UNESCO y de la Cepal, profesor universitario, ya fallecido, es una obra en la cual analiza con profundidad los períodos de desarrollo de la educación en estos lares con el fin de comprender las raíces históricas de la problemática actual y su legado en la filosofía educativa y los modelos pedagógicos recientes.

De su lectura se desprende la asincronía del desarrollo de los modelos educativos en Panamá, con respecto a los de los otros países, desde los tiempos de la colonia, así como en los contenidos, estructuras y propuestas para los distintos niveles del sistema educativo. Es una llegada tardía, y en consecuencia, se produce un desarrollo fallido de los modelos, amén de las otras condicionantes históricas, sociales y económicas que tampoco posibilitan nuevos modelos, en función de nuestra realidad.

Igualmente, Weinberg (1984) distingue los modelos de desarrollo históricos de la educación en América Latina sucedidos desde la educación prehispánica: el modelo de la colonia o colonial, en su versión hispánica y en su versión lusitana; el modelo de la Ilustración, previo a la independencia; el modelo de la emancipación; el modelo de los liberales y conservadores; la educación popular; y el modelo positivista

De acuerdo con los planteamientos de Weinberg, se consideran los modelos pedagógicos que han sustentado los cambios y los programas de educación y relacionado con ello, se revisan las estrategias del Estado encaminadas a la transformación de la educación primaria, ya que son textos que revelan las dimensiones teóricas de reflexión filosófica y pensamiento razonado y racionalidades aplicadas en las prácticas pedagógicas en la educación primaria en Panamá, desde los movimientos conservadores macro educativo de corte neoliberal hasta las últimas estrategias y políticas públicas.

El propósito es recuperar, principalmente, los vestigios del afán teórico-filosófico en los modelos educativos, remitiéndose a las obras de contenido que analizan la teoría y el hecho educativo en su complejidad, en tiempo y espacio, a lo externo y lo interno de la sociedad, en este caso, la panameña.

Redirigiendo lo anterior, los modelos pedagógicos son dispositivos clave porque en ellos se manifiesta tanto la concepción de la educación como su normativa básica, en función de la teoría del aprendizaje que justifica la tarea de educar, según Sarramona J (2008:203), quien amplía este concepto básico en el sentido de que:

“Educar es, ante todo, lograr que el educando aprenda, advirtiendo que aprender supone adquirir no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes, todo ello siempre en el marco de una escala de valores que convierta tales aprendizajes en realmente educativos. Por esta razón, los modelos de acción educativa se pueden considerar también modelos instructivos o didácticos cuando se vinculan a un estricto proceso de enseñanza-aprendizaje, sin explícita referencia a los valores justificativos del mismo”. (p.203)

Una perspectiva amplia de los modelos pedagógicos la encontramos en la mirada que sobre ellos, rescata Julián de Zubiría Samper, colombiano, que siguiendo a Louis Not (1983), sustenta que existen, principalmente, dos vertientes: los modelos heteroestructurantes y los modelos autoestructurantes.

De los primeros, explica su sentido heterónimo de transmisión de la cultura humana a las siguientes generaciones porque “sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y defienden la conveniencia de utilizar los métodos receptivos en la escuela. De esta forma presuponen que hay que recurrir a la enseñanza, al autoritarismo y la instrucción para garantizar la asimilación del acervo cultural en el aula de clase”.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> De Zubiría, J. (2006) **Los Modelos Pedagógicos**. 2ª. Edición. Aula Abierta Magisterio. Colombia: pág.13.

En cambio, en los enfoques autoestructurantes, acota De Zubiría que “la educación es concebida como un proceso jalonado y orientado por una dinámica interna donde las intervenciones externas lo que hacen es deformar y obstaculizar el desarrollo” de quien es el centro de todo el proceso educativo, es decir, del niño, quien como “artesano y constructor”, jalona su propio desarrollo, gracias a sus potencialidades. (p.13)

Estas grandes modalidades permiten ubicar los modelos que se suceden en el tiempo educativo del devenir pedagógico del país, entendiendo como Rafael Ávila Penagos (2007) que “mientras la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva”. (p.35)

Esta distinción tiene una validez y pertinencia que ayuda a explicar los efectos de decisiones que se toman en ciertos momentos en la formulación de las políticas públicas en educación, en la estructura y el desarrollo de los sistemas educativos (enseñanza, curriculum, evaluación), en la formación de los docentes y en la propia investigación educativa, en función de los modelos pedagógicos que, por ejemplo, determinan funciones distintas a la educación debido a la concepción que cada uno tiene del ser humano, el tipo de personas y de sociedad que favorecen.

El modelo heteroestructurante recurre al paradigma de la escuela tradicional, el cual es reflejo de la fábrica, para generar las competencias en los obreros y los empleados que necesitaba y necesita el mundo del trabajo: sumisión, trabajo rutinario, mecánico, cumplimiento, disciplina, subordinación, acatamiento de la autoridad. De manera que, la escuela, en lugar de crear o reconstruir el conocimiento, se reduce a transmitirlo, a partir del convencimiento de que la condición del niño es de una “tábula rasa”, que hay que llenar.

En cambio, el modelo autoestructurante, de carácter empirista, más identificado con la escuela activa o la Escuela Nueva como una nueva forma de entender el aprendizaje, la educación y el desarrollo del niño, con un paradigma cuyos principios son muy diferentes de la escuela tradicional: el niño es el elemento más importante en los procesos educativos.

El propósito es la socialización y felicidad del mismo, basado en la acción, la manipulación, en fin, el activismo: aprendizaje por descubrimiento, centros de interés, permisividad y flexibilidad, no al aprendizaje memorístico y más proclive a la pregunta, a la evaluación cualitativa. Los principios de la Escuela Nueva, que constituyen sus fundamentos teóricos, son: actividad, vitalidad, libertad, individualización, socialización e intuición, según destaca Tunnermann (2008: 116).

Un tercer modelo pedagógico, siguiendo la línea de De Zubiría Samper es el interestructurante o dialogante, considera de manera dialéctica tanto el conocimiento como el papel de los mediadores, y el rol fundamental y activo del estudiante, sumando la intervención heteroestructurante con la autoestructurante: disciplina, instrucción, ejercitación de la escuela tradicional en conjunto con los postulados de la Escuela Nueva y los enfoques constructivistas, para centrar la finalidad de la educación en el desarrollo humano integral, en sus dimensiones cognitivas, físico-orgánicas, afectiva, sociales, sentimentales, éticas, más que en el aprendizaje. En sus palabras, “diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor”. (p.195)

Amplían los tipos de modelos mencionados, los modelos que explicita Flórez Ochoa (2008:159), igualmente, a partir de la Escuela Nueva, movimiento

pedagógico que a inicios del siglo XX, logra independizar la pedagogía de la filosofía. Por ello, deriva una taxonomía de modelos pedagógicos que “son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente”. (p.159)

Desde su inicial presentación en 1995, este autor ha ido desarrollando los criterios de metas, relación maestro-alumno, el método, los contenidos, la evaluación, en las siguientes perspectivas teóricas, según sus palabras, de mayor difusión e importancia contemporánea: el modelo pedagógico tradicional, el pedagógico romántico, experiencial o naturalista, el conductista, la perspectiva pedagógica cognitiva o constructiva y el modelo pedagógico social.

En el plano de los conceptos, “un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. (p.175)

Además, en la contextualización histórica occidental, no es lo mismo educarse (quiénes, para qué, cómo, qué, dónde) en la antigüedad, en la Grecia clásica, en la Roma imperial, en la edad media, el renacimiento, durante la revolución industrial, la escuela nueva o en la era de las sociedades contemporáneas de conocimientos.

Igualmente, Sarramona insiste en la necesidad de que el profesional de la docencia, conozca qué modelo pedagógico aplica para cada tipo de aprendizaje, desde los más complejos hasta los más simples. Y que, por otra parte, aunque los modelos, o sea, “la normativa básica que rige una determinada manera de concebir la educación”, responden al contexto histórico,

el profesional debe conocer reflexiva y consistentemente todos los modelos que de una forma u otra están vigentes, con lo cual se coincide.

En su obra *Teoría de la Educación*, Sarramona(2000 y 2008) describe una serie de modelos pedagógicos que desde una tradición más europeizante, incluye los siguientes: asociacionista, de imitación o instintivista, cognitivista, constructivista y de resolución de problemas. Es notorio que su selección, obvia los modelos críticos. Además, ubica a autores que son dejados por fuera de la clasificación de Ayuste, como Ausubel, Stenberg, Gagné, y aporta en cuanto los modelos de desarrollo del pensamiento, el modelo pedagógico de resolución de problemas.

Otro factor decisivo en el desarrollo de los modelos son los variopintos criterios de los diferentes colectivos de profesionales entre sí, de acuerdo con su preparación y experiencias e intereses, por ejemplo, los filósofos educativos se centran más en las metas axiológicas, los psicólogos en las teorías del aprendizaje, o los estadios del desarrollo, los pedagogos, en la didáctica y la programación escolar.

Flórez Ochoa (2007) explica estas diferencias de matices, en el sentido de que:

“Los sociólogos y psicoanalistas los discriminan según el tipo de *relación* autoritaria o no, entre el profesor y el alumno, o también según el tipo de institución preconizado en cada modelo. Los maestros tienden a poner énfasis en los *procedimientos* didáctico-expositivos. Los psicólogos en *concepto de desarrollo* de los niños, y tanto el pedagogo tradicionalista como el “tecnificado” con la ayuda de la psicología asociacionista se preocupan por el *contenido*, por el tipo de información, destrezas, hábitos y conductas que hay que grabar en los estudiantes, de carácter clásico humanista para el primero o de carácter tecnicista para el segundo”. (p.163)

Con las disquisiciones del capítulo que procede, van a completarse algunos fundamentos teóricos e históricos que sustentan los repasos antropológicos y sociales previos, en torno a la educación primaria en Panamá, como núcleo problemático, que los textos ayudan a develar en: el contexto social, político y económico, tanto externo como interno, y en las fortalezas y carencias que mantiene, mediante una serie de dimensiones seleccionadas de los paradigmas estudiados.

## **2.6 Contextos de abordaje epistemológico y paradigmático**

Desde el contexto de descubrimiento o de génesis:<sup>51</sup> se explica cómo se produce el paradigma conductista, en qué momento, época y lugar, los aportes individuales de los pensadores conductistas, comprendiendo la época en sus dimensiones sociales, económicas, política.

Para Klimovsky “el contexto de descubrimiento abarca todo lo relativo a la manera en que los científicos arriban a sus conjeturas, hipótesis o afirmaciones”.

En otras palabras, explicita cómo se produce la ciencia: cómo, cuándo, quién, dónde, cómo influye la época (factores sociales, económicos, políticos, individuales). Cómo la comunidad científica lo refuta, de manera natural, de argumentos provenientes de la perspectiva constructivista.

Contexto de justificación: analizar la teoría como producto. Ver su legitimidad científica, sus contradicciones internas. ¿Cuál es la teoría origen y

---

<sup>51</sup> Documento electrónico Pensamiento científico.  
<http://altillo.com/exámenes/uba/cbc/pensamiento/pens2009res>. Recuperado 12/31/2010.

cuáles las derivadas? Contrastación o refutación de la teoría. ¿Cómo es la lógica de la teoría?

Contexto de aplicación: ¿para qué sirve la teoría? ¿Qué aplicaciones prácticas tiene la teoría (terapia, técnica)?; ¿Qué derivaciones o beneficios tiene?

Las cavilaciones de Buhrrus Frederic Skinner (Susquehanna, Pensilvania, Estados Unidos, 1904- 1990) y de Paulo Reglus Neves Freire (Recife, Pernambuco, Brasil, 1921-1997) dan inicio a este deslinde teórico-metodológico, a las construcciones abstractas y situadas del paradigma del neo-conductismo pedagógico de B. F. Skinner y la pedagogía socio crítica de Freire, como punto de encuentro de sus concepciones y status ligados a las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, la cita textual del planteamiento sobre la instrucción de Skinner:

“Un estudiante posee ciertas dotes genéticas que se desarrollan y maduran, y su comportamiento se va haciendo cada vez más complejo a medida que entra el chico en contacto con el mundo que le rodea; pero cuando aprende, ocurre algo distinto. Una metáfora útil para representar la enseñanza podrá ser la de la *instrucción* (o mejor aún, su parienta *la construcción*). Decimos que el maestro *informa o instruye* al discípulo, en el sentido de que *da forma o estructura* a su comportamiento. **Enseñar es, pues, edificar en el sentido de construir, de hacer una estructura en debida forma.** Cabe decir, desde luego, que el maestro da forma a unos precursores, tales como los conocimientos, los hábitos o los intereses; más la metáfora de la construcción no requiere esto, porque el *comportamiento* del discípulo puede ser, en un sentido muy real, construido”.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> B.F.Skinner (1982) **Tecnología de la Enseñanza**. 5ª. Edición. Nueva Colección Labor. Pág. 19.

En segundo lugar, Freire, a propósito de los objetos del conocimiento, explica que:

“Cuánto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementa, de tal manera que **quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender**. No casualmente en francés el mismo verbo significa enseñar y aprender, el verbo *apprendre*. La cuestión es cómo lidiar con esta aparente contradicción. En ese momento, hablando con ustedes, yo estoy reconociendo estas cosas, estoy resabiendo estas cosas. De manera que en el proceso en que ustedes aprenden, ustedes me enseñan. ¿Cómo? A través de la mirada, de sus actitudes. El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto”<sup>53</sup>

Ambos pensamientos, dictado el primero, y dialogado, el segundo, reflejan el énfasis que caracterizan sus enfoques, centrado uno en la instrucción tradicional, en donde el maestro es el centro, mientras que el alumno, recibe de él los conocimientos; el otro, en cambio, el aprender y el enseñar son los lados de una misma moneda: el momento dialéctico.

A pesar de sus diferencias, coinciden en sostener una concepción de la realidad y del ser humano, que se integran a un cuerpo organizado de elementos reflexivo-metodológicos, y en correspondencia con el concepto de teoría, como “una interpretación formalizada que enmarca algún aspecto o referente de la realidad” según Munne, y que en ciencias humanas agrega, “viene dado por una determinada concepción del ser humano asociada a una también determinada concepción sobre el conocimiento de aquél, que configuran “el paradigma como un conjunto coherente y relativamente

---

<sup>53</sup>Paulo, Freire (2004). **El grito manso**. Siglo XXI Editores, México. Pág. 41

autónomo de premisas, que subyace en todas aquellas teorías que obtienen su significado de un mismo modelo teórico” del ser humano.<sup>54</sup>

A grosso modo, en la demarcación de los paradigmas se recorren los entretelones de la biografía o historia de vida de los autores, la historicidad y contextos de las perspectivas, la filosofía y modelo epistémico, sus características, las concepciones y el posicionamiento en la comunidad científica del paradigma tecnológico y el paradigma de la educación de Freire, en sus vertientes dialógicas y autonómicas.

El debate se centra en el entendimiento de las bases filosóficas, ideológicas y contextuales, las concepciones contrastantes y complementarias sobre el conocimiento, la libertad, la persona humana, el aprendizaje, la instrucción, la investigación, y la utopía en los pensamientos de B.F. Skinner, uno de los científicos y filósofos, de origen norteamericano, más influyente en la educación y en los de Paulo Freire, pedagogo del mundo, considerado la figura más destacada de la pedagogía de América Latina en el siglo XX.

En síntesis, se observan los contrastes y complementariedades que se refieren a constructos como el aprendizaje, la instrucción, el conocimiento, la libertad y dignidad humana en los pensamientos de Skinner y Freire.

La epistemología actual aporta el sentido del diálogo, frente a la incomensurabilidad entre paradigmas que obliga a escoger una posición en

---

<sup>54</sup> Munne, F. *Pluralismo teórico y comportamiento social*. Psicothema, 1993. Suplemento, pp 53-64.

detrimento de la otra, en el proceso de construcción del conocimiento científico.<sup>55</sup>

A favor de esta decisión epistemológica, que indiscutiblemente sustenta este trabajo, Batanaz Palomares (1996) cita a Bolívar Botía (1994), reconocido investigador cualitativo, quien propone acogerse “a un diálogo entre modelos. Entre comunidades de investigación que supere la concepción del conocimiento como un cambio traumático y beligerante de paradigmas para situarnos en el diálogo entre perspectivas como base del desarrollo del conocimiento”. Puesto que se adscribe al trabajo de Guba, en el sentido de apoyar “la postura de que más que elegir o decidir qué paradigma es el único verdadero lo que importa es encontrar un diálogo entre ellos”. (p.28.)

Además, sirven los datos de referencia, el análisis de los temas problemáticos, y la propia experiencia de la investigadora, que ejerce la docencia en educación especial y el nivel superior, se ha desempeñado en la administración, supervisión y gerencia educativa, así como en investigación y evaluación de sistemas. También, recibe capacitación específica en Técnicas de Modificación de Conducta, mediante un Proyecto de Investigación de la Universidad de Kansas y el Instituto Panameño de Habilitación Especial, a principios de la década de los 70, cuando en el país del norte declinaba el conductismo. Adicionalmente la tradición de la programación por objetivos continúa siendo norma y práctica en toda la acción escolar, desde la educación inicial hasta la superior.

Dadas las experiencias con la inserción de los modelos pedagógicos en las décadas estudiadas, se asumen los paradigmas de la educación como

---

<sup>55</sup> Batanaz-Palomares,L. (1996) *Investigación y diagnóstico en Educación. Una perspectiva psicopedagógica*. Ediciones Aljibe. España.

problemas y la pedagogía como ciencia, y su estrecho vínculo con la formación social panameña en su contexto económico y político en las últimas seis décadas de vida republicana.

La presentación, a manera de diálogo paradigmático, se inicia con la perspectiva conductista, en su versión más inclinada a la educación, a la pedagogía en un marco general de la psicología. El movimiento asociacionista con su filosofía de la ciencia positivista de la conducta por Skinner reclama su puesto en el desarrollo del enfoque neo conductista en la instrucción y en el análisis de conducta, para tratamientos de conducta específicos.

Posteriormente, se introduce la escucha, en sentido hermenéutico, de las voces de Paulo Freire y su pedagogía de la liberación. América Latina, distingue a Paulo como su representante más conocido, gracias a la filosofía, la opción ideológica, el posicionamiento político, cultural y teológico defendidos donde se configuran los elementos teóricos y la acción educativa que él desarrolla, en torno al dialogo, la libertad, el compromiso, el ser humano, el autodesarrollo y muy especialmente, el proceso educativo.

### **2.6.1 Del conductismo pedagógico.**

Una vez introducidos los aspectos epistemológicos, ideológicos y teóricos relacionados con los paradigmas y los modelos pedagógicos que enfrentan los retos de la educación pública, tan diversa y tan cuestionada en sus resultados, escenarios de la aplicación del neo conductismo pedagógico, se sintetizan algunos de los elementos que explican su origen, justificación y aplicación.

En otras palabras, explicita cómo se produce la ciencia: cómo, cuándo, quién, dónde, cómo influye la época (factores sociales, económicos, políticos, individuales). ¿Cómo la comunidad científica lo refuta? Así como sus emprendimientos y aportes.

### 2.6.1.1 Contexto de génesis –descubrimiento

Del propio Skinner, podemos conocer el contexto y sus motivaciones, gracias a las palabras introductorias al capítulo sobre el análisis experimental de la conducta (Historia), en su libro *Reflexiones sobre Conductismo y Sociedad*.

Escuchemos:

“Fui atraído hacia la psicología y particularmente al conductismo por algunos artículos de Bertrand Russell publicados en *Dial* en la década de los años 20, lo cual me condujo a su libro *Philosohy* (llamado en Inglaterra *An Outline of Philosohy*). La primera sección de ese libro contiene una discusión de varios aspectos epistemológicos surgidos a raíz del conductismo; discusión mucho más sofisticada que cualquiera de las de John B. Watson”.<sup>56</sup>

La figura de John B. Watson (1878-1958) adquiere notoriedad por ser el fundador del conductismo, o conductismo watsoniano, proponía un cambio en el objeto de estudio de la Psicología, con el propósito de convertirla en una rama de la ciencia natural, en lugar de la conciencia, debe estudiarse la conducta, porque es observable, puede predecirse y controlarse.

Una serie de lecturas de consulta bibliográfica, documental y electrónica, que sin ser exhaustiva, con el acercamiento a los textos de Skinner ha dado

---

<sup>56</sup> B. F. Skinner (1981) *Reflexiones sobre Conductismo y Sociedad*. Trillas. México.

una rica información descriptiva y analítica sobre la perspectiva conductista, llamada también behaviorism, conductismo radical o conductismo base .

Como quiera que las obras de Skinner, reflejan, en parte, su pensamiento social, filosófico, ético, científico y psicológico, se selecciona aquellas más representativas con respecto al estudio de la problemática educativa en Panamá, con el balance del paradigma de Paulo Freire. Las preguntas básicas sobre la libertad, el control, el aprendizaje y la educación, podrían ayudar a cerrar el enfoque psicopedagógico, ligando con la educación republicana, de la forma más objetiva posible.

Los textos skinnerianos de referencia seleccionados son *Sobre el Conductismo, Tecnología de la Enseñanza y Reflexiones sobre el conductismo y la ciencia*, y otras plumas con visiones filosóficas y disciplinares diversas, ya como reconocimiento o valoración positiva, ya como rechazo parcial o total a sus planteamientos, como por ejemplo, textos de Emilio Ribes Iñesta (1994); Robert Nye (2002); Sarramona(2008); Fullat (2000); Flórez Ochoa (2005); Gadotti (1998/2008); Bohm y Schiefelbein (2004); Santoianni y Striano(2006); Cabero (2007) Trilla, y luego más específicamente en los propios textos de Skinner.

Inicialmente, guiados por el título, pensamos encontrar respuestas y planteamientos significativos en *Tecnología de la enseñanza* (1982), sin embargo, se descartó por ser un conjunto de artículos sobre educación, que son el resultado de experiencias que suman miles, con organismos vertebrados inferiores, dado que no contamos con la experticia, ni con el suficiente material para proyectar sus aplicaciones al contexto educativo que nos ocupa.

Este trabajo ha resultado un viaje singular en la búsqueda de argumentos de toda clase de conocimientos, experiencias y seres humanos que aporten luces a la problemática de la educación en Panamá. El proyecto de investigación fue delimitando el camino, las paradas y los posibles atajos, aún, riesgos a enfrentar, por el reto que significa tratar de visualizar entre tantas bifurcaciones, los puntos nodales del fenómeno educativo doliente, las instancias políticas y el sujeto cognoscente, cultural e individualmente, condicionado o liberto.

De la obra *Reflexiones sobre el Conductismo y Sociedad*, los pensamientos que inicialmente resumen su contenido, reclaman la atención desde la Pistis pedagógica, que corresponde a la convicción, la fe, la creencia dentro de la taxonomía platónica de los diversos tipos de conocimientos en correspondencia con las diversas regiones ónticas planteadas por Platón, cuando asevera que “el análisis experimental de la conducta ha mejorado la educación, al hacer más claros los objetivos de ésta, sugiriendo nuevas prácticas para el control en el salón de clases e introduciendo textos de enseñanza programada y otros materiales. Como resultado, los estudiantes aprenden en menos tiempo y con menos esfuerzo, pero entonces surgen problemas graves para la educación tradicional”. (p.6)

Pero, en lo que se refiere a su novela *Walden 2*, “es más importante hoy que cuando fue escrito, hace treinta y dos años. El libro describe una sociedad consumista y contaminante al mínimo, y socializante al máximo. Y no es un mal comienzo para restablecer en la vida moderna el lugar de las pequeñas comunidades”. Porque señala más adelante que *Walden 2* no es tan diferente del *Walden (uno)* de Thoreau, como los críticos han alegado. Ambos libros sostienen que debemos examinar la forma de vida en la que hemos nacido y, si es posible, reemplazarla por una forma de vida mejor. Ambos señalan las

ventajas de simplificar nuestra vida y ninguno de ellos es escapista en ningún sentido real. Los jóvenes de hoy están descubriendo no solamente cómo pueden simplificar su vida, sino como pueden resolver un problema que Thoreau descuidó: el problema de la vida en comunidad. (p. 6-7)

A propósito de las bifurcaciones en el camino, descubrimos que hay un Walden 3, pero ya no escrito por Skinner, sino por el psicólogo colombiano Rubén Ardila, docente en la Universidad Nacional de Colombia, Presidente de la Sociedad Internacional de Psicología Clínica (2006-2008), quien elabora una novela en la línea de la utopía psicológica. En un artículo alusivo, resume que se comparan Walden Two (Skinner, 1948) y Walden Tres (1979) en el contexto del Walden (1854) de Thoreau. “El segundo Walden es una comunidad de 1,000 personas, el tercero es un país en desarrollo, para mi sorpresa, es Panamá, en que predice la invasión, con diez años de anticipación.

A continuación, una significativa semblanza biográfica de Burrhus F. Skinner, quien representa la autoría intelectual del conductismo radical, se asocia el modelo a Thorndike, Watson, Hull, Skinner, Guthrie. Se habla de conductismo, behaviorismo y con corrientes de conductismo metodológico, conductismo radical y más recientemente el conductismo educacional, como reacción a los problemas no resueltos por el constructivismo en los sistemas educativos (Enkvist, Inger).

Burrhus Frederic Skinner, (1904-1990) psicólogo norteamericano de la conducta humana y animal, que consideraba su estudio un campo científico, legó grandes contribuciones a la Psicología, la Pedagogía, la Fisiología y la Farmacología, especialmente, el paradigma de conocimiento tecnológico, que contribuyó a transformarlas y abrió nuevas formas de entender, estudiar y aplicar la ciencia del comportamiento al análisis de la conducta humana, al

estudio del desarrollo y aprendizaje humano e infantil, y a la planeación de la sociedad, en su sentido utópico.

Skinner nace el 20 de marzo de 1904, en Susquehanna, una pequeña población en el estado norteamericano de Pennsylvania, en un hogar formado por su padre abogado, su madre, tradicional ama de casa con fuerte carácter e inventiva y un hermano que fallece, prematuramente, a la edad de 16 años, víctima de un aneurisma cerebral. Su infancia es placentera y se caracteriza por la imaginación y creación de numerosos inventos: balsas para las lagunas, modelos de aviones, patinetas, trineos, subibajas, resorteras, cerbatanas, un teléfono para hablar con sus amigos, una maquina de movimiento continuo, todos antecedentes de la Skinner Box o caja de Skinner. Era aficionado a la música, durante los estudios secundarios forma parte de una banda de jazz.

De su educación se sabe que asistió al Hamilton College, fundado en 1793 como Oneida Academmy, hoy Hamilton University, en la ciudad de Clinton, estado de Nueva York, en donde se graduó con honores Phi Beta Kappa en 1926, con una licenciatura en lengua inglesa. Como escritor, inicialmente, no tuvo éxito, y luego de un período de vacilaciones, en el cual se dedicó a escribir en casa de sus padres y más tarde al periodismo, escribiendo artículos mientras vive la bohemia en Greenwich en Nueva York, y luego un verano en Europa, decide finalmente ingresar a la Universidad de Harvard, en 1928 para estudiar Psicología, motivado según sus palabras, por su contacto con las ideas del conductista J.B. Watson, y por la lectura de Reflejos condicionados de Pavlov

Logra la maestría en Psicología en 1930; recibe en 1931, el doctorado en Psicología por la Universidad de Harvard. Luego permanece por cinco años

en dicha universidad realizando investigaciones, trabajando como asistente en el laboratorio de biología del doctor Crowder.

En 1936 se traslada a Minneapolis, Minnesota para dictar clases en la Universidad de Minnesota, como profesor asistente hasta 1939 y de 1939 a 1945 como asociado profesor. En esa localidad conoce a su futura consorte Yvonne Blue, con quien contrae matrimonio, más tarde completan la familia con dos hijas. En 1945 es designado director del departamento de psicología en la Universidad de Indiana, Bloomington, en donde ejerce hasta 1948 la docencia como Profesor de Psicología.

A partir de 1948 trabaja en la Universidad de Harvard, en su etapa más fructífera en cuanto a experimentos con animales, creación de aparatos como la Skinner Box, de enseñanza programada, creación de sus libros de madurez, y continúa trabajando hasta el final de su vida, en la investigación, guiando a cientos de estudiantes de doctorado, escribiendo artículos y ponencias y haciendo presentaciones ante variados auditorios.

En 1940, el científico inventa un sistema llamado Pelicano, para pilotar torpedos por medio de palomas, pero la Marina no lo quiso utilizar; también la cuna aérea para, en un espacio artificial, mantener cómoda y segura a su hija y la máquina de enseñar que provee la enseñanza programada correlacionada.

En 1938 publica su primer libro importante, *The Behavior of Organism (La conducta de los organismos)*. Después de esta publicación, de su prolífica pluma, surgen 19 libros y cientos de artículos.

Estas obras en orden cronológico son:

1. La Conducta de los Organismos: un análisis experimental. 1938.
2. Walden Dos. 1948.
3. Ciencia y Conducta Humana. 1953.
4. Conducta Verbal. 1957.
5. Schedules of Reinforcement. 1957.
6. Aprendizaje y Comportamiento: una antología. 1959.
7. Análisis de la Conducta (texto programado escrito con James G. Holland). 1961.
8. La Tecnología de la enseñanza. 1968.
9. Contingencias de Reforzamiento: un análisis teórico. 1969.
10. Más Allá de la Libertad y la Dignidad. 1971.
11. Sobre el Conductismo. 1974.
12. Autobiografía. Volumen 1. Detalles de mi Vida. 1976.
13. Reflexiones sobre Conductismo y Sociedad. 1978.
14. Autobiografía. Volumen 2. Cómo se forma un Conductista 1979
15. Notebooks. 1980.
16. Disfrutar la Vejez (escrito con Margarite Vaughan). 1983.
17. Autobiografía. Volumen 3. Un caso de las consecuencias. 1983,
18. Upon Further Reflections. 1987.
19. El Análisis de la Conducta: una visión retrospectiva. 1989.

Sin lugar a dudas, estos libros reflejan la propia literatura del paradigma conductual, amplia bibliografía, hemerografía, infografía en donde se exponen los presupuestos teóricos, se explican y se presentan aplicaciones, modelos, esquemas, generando fuentes primarias, secundarias y terciarias.

Skinner recibe las siguientes distinciones: la Asociación Americana de Psicología: Premio a la Contribución Científica distinguida. El presidente de los

Estados Unidos le concedió el Premio Nacional de la Ciencia en 1968. Premio por su investigación en el retraso mental, en 1971. La Medalla de Oro de la Fundación Americana de Psicología, como reconocimiento a sus realizaciones científicas. Premio al Humanista del Año recibido de la Sociedad Humanista Americana en 1972. – Premio por distinguidas contribuciones a la Educación, Investigación y Desarrollo, recibido de la Asociación Americana de Investigación Educativa 1978. La Primera Mención por contribuciones sobresalientes a la Psicología durante toda una vida, recibida de la Asociación Psicológica Americana (APA) en 1990.

En este contexto de descubrimiento, la psicología skinneriana se ubica en la corriente del “comportamiento” o behaviorism, en inglés. El behaviorismo como corriente psicológica a inicios del siglo XX, se desarrolla en el contexto cultural norteamericano, signado por John B. Watson, deweyano, entre las dos guerras mundiales, el crack financiero de la gran depresión, y el industrialismo en auge. El enfoque teórico es de índole positivista, naturalista, funcionalista, mecanicista, darwinista, se limitó al estudio del comportamiento manifiesto, aunque sin negar los procesos mentales, ni filosóficos, considera que para estudiar la conducta no se necesita saber lo que pasa dentro del organismo, pues son cuestiones privadas, difíciles de observar. (Ravaglioli: 150)

Al respecto Ravaglioli (1984), describe que en sus comienzos, al desconfiar del método de investigación subjetivo, en donde prima la intuición, se decanta por un radical empirismo, evitando, toda posible interpretación de la realidad. Watson, a partir del “mecanismo elemental de la acción como respuesta a los estímulos, formula el principio de la tecnología de la conducta, que implica que el control de los estímulos es también el control de las

respuestas. De manera que, la educación es una especie de condicionamiento, susceptible de ser manejado por el hombre. (p.150)

Este enfoque psicológico, claramente optimista, empieza con la adjudicación de una auto idoneidad gracias a la confianza que tiene en la modificación del ambiente, así, Watson asevera “ *Denme una docena de niños sanos y bien formados y mi propio mundo bien especificado para criarlos, y les garantizo escoger al azar a cualquiera de ellos y capacitarlo para convertirlo en un especialista de cualquier área que se me ocurriera, médico, abogado, artista, comerciante y, si, hasta mendigo y ladrón, independientemente de sus talentos, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y de la raza de sus antepasados*”, palabras citadas por Sarramona (2008:206).

Feldman, R. (2002) discrepa porque, indefectiblemente, esta aspiración demuestra, en el sentido de la psicología crítica, la falta de una fuerte base epistemológica y la omisión de los marcos contextuales e históricos de las sociedades y grupos humanos. (p.19)

Así, desde un abordaje crítico, se relacionan las técnicas behavioristas con el necesario adiestramiento de los que iban a participar de la primera guerra mundial, es decir, su correspondiente uso en el reclutamiento de personal. Además, al decir de Ravaglioli, se le critica “la adopción de la psicología animal como ejemplificación desprendida de la psicología humana no podía dejar de plantear problemas de naturaleza filosófica”. (p.150)

La base filosófica-teórica del conductismo lo constituye el pragmatismo y su fuente psicológica es el funcionalismo, fundado por John Dewey (1859-1952), cuyo antecedente es William James (1842-1910). Al respecto, Verdecia E (2007) explica “el funcionalismo psicológico se ajustaba perfectamente al

contexto político económico norteamericano, disfrazado en la necesidad de preparar al hombre para la industrialización, tecnocratización y competencia capitalista, obviando la esencia del propio ser humano como ser bio-psico-social”.

En la perspectiva conductista, la concepción del hombre se asienta en el principio de que el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del ambiente, tales como situaciones, personas, instituciones, objetos, hechos, en resumen, todo en la vida refuerza las conductas, de manera que, el comportamiento humano está determinado por contingencias sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores”. Y lo que es más decisivo “la lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa del hombre autónomo”, citado por Gimeno y Pérez Gómez (1997), al igual que “es necesario abolir al hombre como esencia, como autonomía, refugio de la ignorancia antropológica de la historia para comprender la conducta compleja de cada hombre, condicionado por sus contingencias históricas”. (p.37)

Gadotti explica que el hombre en la concepción skinneriana es “un ser susceptible de ser manipulado, criatura circunstancial, gobernada por estímulos del medio ambiente externo. Este tiene la función de moldear, determinar el comportamiento. Además para Skinner, el fracaso de los profesores está en la negligencia del método. La educación se monta sobre esquemas aversivos que los alumnos combaten con la falta de atención, plática, apatía, etcétera”. (p.319)

Tenemos entonces, dicha crítica que se enfrenta a la evaluación que desde las fuentes de los ambientes académicos internacionales de promoción de la educación y de la mayoría de los textos de historicidad sobre el

desenvolvimiento del pensamiento pedagógico, sitúan al conductismo como una de las grandes corrientes, tendencias u orientaciones de la psicología, las cuales forman marcos amplios de teorías, con exclusión de otras. Estos marcos tienen problemática común, lenguaje o terminología propia, y una comunidad científica integrada por estudiosos con preocupaciones similares.<sup>57</sup>

Por ejemplo, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en un documento de *Competencias del nuevo rol de profesor* presenta cuatro paradigmas de la educación, entre los cuales coloca el paradigma conductista, con sus orígenes (anti introspección, naturalismo inglés, Pavlov, Thorndike, Watson); fundamentos (relación estímulo-respuesta y el reforzamiento); ideas principales (aprendizaje es un cambio observable en el comportamiento, los procesos mentales superiores son considerados irrelevantes para su estudio); y la concepción del alumno y del maestro (arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos), a la par de los paradigmas cognitivo, histórico-social y constructivista.

### **2.6.1.2 Contexto de justificación**

En el contexto de justificación se analiza la teoría skinneriana como producto. Se capta su legitimidad científica, así como sus contradicciones internas y críticas.

Se analiza, vía sus propias obras y otros textos (Gutiérrez, Ribes, Ravaglioli) sobre B. F. Skinner, como autor o representante más conspicuo del neo conductismo pedagógico, su arquitectura y semántica, apelando a la base empírica que proveen los textos y al convencimiento razonado sobre los

---

<sup>57</sup> Frederic Munne. **Pluralismo Teórico y comportamiento Social**. Psicothema, 1993, vol.5, Suplemento, pp 53-64.

alcances de las posiciones analizadas mediante los criterios epistemológicos que asumen las teorías, en un sentido investigativo ambicioso.

En primer lugar, según Gutiérrez, F (2005), de acuerdo a su esquema organizador de las distintas perspectivas teóricas sobre desarrollo cognitivo en función de las dimensiones epistemológicas, cosmológica y ontogenética, el conductismo, en la dimensión filosófica-epistemológica, es expresión del empirismo, asociacionismo, en tanto que es un paradigma mecanicista, visto desde la dimensión cosmológica. (p. 19)

En cuanto a las concepciones básicas, el modelo pedagógico de herencia asociacionista y mecanicista,(Aristóteles, Locke, Hume, Ebbinghaus), con sus diferentes variantes, parte de considerar el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente y que están directamente vinculadas con ellas en razón de un esquema básico de estímulo respuesta.

Según Skinner, “el comportamiento puede ser modificado mediante la dosificación de la recompensas o de los castigos”. Algunos ejemplos, como el miedo a un sujeto o situación se aprenden porque se asocia a una experiencia desagradable, o lo contrario, la preferencia porque se tuvo con la persona o la experiencia una recompensa positiva.

El esquema básico de la asociación estímulo-respuesta en condiciones pedagógicas conductuales es descrito en cuanto que:

“el sujeto educando emite una respuesta (conducta) como consecuencia de un impulso interior, que puede haber sido provocado por un estímulo pertinente, por una manifestación propia de la naturaleza del sujeto (hambre,

calor, afecto...) o por la satisfacción de una expectativa creada por experiencias anteriores. La respuesta es reforzada por una intervención directa del educador (educación formal y no formal) o bien por el medio ambiente (educación informal), lo cual lleva a su consolidación mediante la correspondiente asociación con contingencias positivas (refuerzos). Conductas no deseables se eliminarán por asociación con contingencias negativas (castigos). El sujeto comparará la respuesta emitida con la esperada y realizará los ajustes pertinentes si no se corresponden (feed-back)".<sup>58</sup>

Al analizar el núcleo central del programa conductista, en opinión de Pozo, J.J. (1998) está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje (teoría del aprendizaje E-R con correspondencia entre aprendizaje y realidad externa.) Los principios de la asociación del pensamiento y el aprendizaje en el empirismo humeano son el núcleo central de la teoría psicológica del conductismo. De tal suerte que en los términos de J. Pozo (1998) todos los conductistas, sean molar, metodológico, mediacional, radical, propositivo, lógico, adoptan los principios de la asociación de semejanza, continuidad espacial y temporal y causalidad, pues según Hume "el conocimiento humano está constituido exclusivamente de impresiones e ideas". (p.25)

Los rasgos constitutivos son el reduccionismo antimentalismo o la anti introspección, el ambientalismo extremo y la pasividad del sujeto. Las anomalías se ubican en la falta de organización y en la incapacidad de adquirir significados.

---

<sup>58</sup> Sarramona: pág.205.

Desde el criterio hermenéutico, Ravaglioli (1981) se refiere en la siguiente cita a que:

“Entre la variedad de algunos fenómenos culturales de la segunda mitad del siglo XIX se puede circunscribir una uniformidad, una orientación o un significado común, tanto que, en una lectura crítica, se haga posible suponer que la tecnología del comportamiento haya sido preparada largamente en el plano histórico. Propongo interpretar la “idea” tecnológica, como una emanación del positivismo, o mejor del positivismo tardío. Desde el punto de vista estrechamente doctrinario es interesante buscar la afinidad entre las siguientes transformaciones culturales: a) la crisis del idealismo filosófico y del iluminismo, de la que ha derivado la desconfianza de la autonomía y de la libertad del hombre; b) la afirmación de las ciencias empíricas y el desarrollo de los conocimientos de las condiciones de la acción humana....c) la decadencia de la filosofía de la historia fundada en los valores de la civilización occidental, la libertad y la razón, y la difusión del relativismo cultural, como efecto de las investigaciones etnológicas y antropológicas”. (p.153)

Los críticos niegan que los comportamientos humanos complejos no se equiparan con los generados en situación experimental, ya que no pueden ser adiestrados, según se señala en la obra de Ravaglioli F, ya mencionado.

En su defensa, con respecto a la valoración de una doctrina política y religiosa, Skinner, ateo, señala que “no es valorada por su verdad, lo que implicaría juicios filosóficos, especulativos, carentes de verificaciones objetivas o de cualquier forma sujetos a infinitas interpretaciones distintas”, lo cual amplía Ravaglioli al cuestionar que “el valor de una doctrina se refiere a la capacidad de influencia que ésta objetivamente demuestra ejercer. A su vez la influencia entra en el orden de lo deseable, responde a las expectativas y no a criterio de verdad...el éxito de una doctrina no es prueba de su verdad”. (p. 151.)

Más adelante, Ravaglioli, recuerda que el conductismo skinneriano tiene otros objetivos, aparte de los psicoterapéuticos (terapia mental, reeducación), jurídicos y pedagógicos, que se vinculan con una utopía pedagógico social, en donde el control sería sistemático, como medio para eliminar los antagonismos y tensiones de toda índole y los riesgos que enfrenta el hombre, como “sistema físico” en la sociedad industrial avanzada.

Es interesante, el esquema por parejas de contrarios que propone el autor, al analizar las teorías psicológicas de la instrucción y de la educación de Piaget, Skinner, Freud, y Maslow: “autorrealización-adaptación; recompensa-privación; liberación-condicionamiento; creatividad-repetitividad; crecimiento-estabilidad; sí (o persona)-ello”. (p.159)

Este es un esquema en que bien se puede identificar los encuentros y desencuentros de los modelos pedagógicos nacionales y a la manera de Carlos Alberto Torres de la pedagogía crítica, avistar las grandezas y miserias de nuestra educación con los movimientos de modernización y reformas a lo largo de los últimos cincuenta años.

Más reciente, Dante Bobadilla R en su escrito sobre *Historia crítica del conductismo*, proclama de alguna forma el manifiesto anti conductista desde Perú, Latinoamérica, que valora los mitos y creencias impuestas por el movimiento científicista de la Psicología norteamericana de principios del siglo XX, que “provocó la gran crisis de la psicología” en dicho siglo. (p.1)

Sobre este último punto, con el propósito de blindar de alguna forma, la opción hermenéutica del estudio, presentamos el planteamiento totalmente esgrimido, desde una visión de la psicología como ciencia de los procesos mentales y una posición ideológica crítica, al señalar textualmente de Bobadilla,

que el conductismo como producto cultural típicamente norteamericano nació como producto de:

- Los antecedentes culturales de Norteamérica en donde sólo hubo una "psicología teológica", una predilección por la tecnología y los negocios, y una filosofía del pragmatismo que alentaba eludir las discusiones teóricas y metafísicas.
- El montaje equivocado de la psicología europea, confinada a los laboratorios de biología y al empleo del método experimental del naturalismo sobre el estudio de animales.
- La concepción equivocada de los conceptos básicos de la psicología, especialmente, el de conciencia, erróneamente vinculada al alma, de acuerdo a la psicología teológica americana.
- La concepción de la ciencia y, por consiguiente, de la psicología, como una actividad profesional destinada a dar servicios directos a la sociedad mediante el empleo del "método científico".<sup>59</sup>

Sin embargo, la palabra del propio Skinner en su obra más tardía *Sobre el Conductismo*, revisada y prologada por Rubén Ardila, es un eco que reverbera hasta el presente como el legado de sus creencias, cavilaciones y conocimientos, por encima de sus detractores y críticos, pues advierte sobre lo que dicen que dijo, pero que no dijo, sobre el conductismo, que es la filosofía de la ciencia del comportamiento humano.

Detectó las siguientes nociones erradas:

“...que el conductismo ignora la conciencia, los sentimientos y los estados de la mente; que descuida el bagaje innato y afirma que todo el comportamiento se

---

<sup>59</sup> Luis Dante Bobadilla Ramírez. **Historia de un fallido proyecto científicista**. En <http://dantebodadilla.bñogspot.com/2010/06> el conductismo-una-farsa.

adquiere durante la vida del individuo; que formula el comportamiento simplemente como un conjunto de respuestas ante los estímulos, como si la persona fuera un autómatas, un robot, un títere o una máquina, que no intenta explicar los procesos cognoscitivos, que no da lugar a la intencionalidad o el propósito; que no puede explicar la realización creadora, por ejemplo en el arte, la música, la literatura, la ciencia o las matemáticas; que no le asigna un papel al yo al sentido de sí mismo; que es necesariamente superficial y que no puede manejar las profundidades de la mente o de la personalidad; que se limita a la predicción y al control del comportamiento y que no investiga la naturaleza esencial del ser humano; ... su descripción del comportamiento humano se reduce a los rasgos que el hombre comparte con los animales; que sus resultados bajo el control del laboratorio no se pueden duplicar en la vida diaria, ... que es extremadamente simple y es ingenuo, y sus hechos son triviales o ya bien conocidos;... que deshumaniza al hombre, es reduccionista y destruye al hombre en cuanto hombre; que solamente se interesa en principios generales, y por eso descuida la condición única del individuo; que es antidemocrático por necesidad, porque la relación entre experimentador y sujeto es manipulativa, y, por tanto, sus resultados pueden ser utilizados por dictadores y no por los hombres de buena voluntad; que considera ficciones las ideas abstractas, tales como la moralidad o la justicia y que finalmente es indiferente al calor y a la riqueza de la vida humana, e incompatible con la creación y la fruición del arte, la música y la literatura y con el afecto por el prójimo!”.

Como se puede apreciar, los esfuerzos modernos del conductismo están depositados en mantener en pie el edificio conceptual y el método, antes que en cambiar de enfoque y abarcar esas nuevas realidades desde sus mismos escenarios complejos. También Skinner alcanzó a comprender que un enfoque basado en el estudio de dos o tres variables era inapropiado para explicar la conducta humana. Lo era para estudiar parcialmente a sus ratas y palomas, pero no para el ser humano. Al final tuvo que reconocer la complejidad del hombre, aunque nunca dejó de verlo como máquina.

Se aprecia el cambio matizado en "analizar la conducta en términos mecánicos no hace del hombre una máquina. Las teorías tempranas de la conducta representaban al hombre como un autómatas, cercano a la noción de máquina del siglo XIX, pero se ha progresado. El hombre es una máquina en el sentido de que es un sistema complejo que se comporta en función de leyes, pero la complejidad es extraordinaria". (Skinner, 1971)

Sin embargo, Skinner no llegó a variar su teoría de modo que fuera factible incorporar docenas de variables interdependientes en el análisis operativo de la conducta.

A continuación, en el contexto de aplicación se intenta condensar los principales aportes del neoconductismo pedagógico y algunas tendencias actuales.

### **2.6.1.3 Contexto de aplicación**

A Buhrrus F. Skinner se le considera como uno de los más grandes psicólogos de todos los tiempos y el más grande exponente de la corriente conductista. Para el prologuista de su obra *Tecnología de la Enseñanza*, José F. de Castro en 1982, "la aportación definitiva de Skinner ha sido el crear una auténtica tecnología de la educación. Por tal entendemos la aplicación sistemática y experimental de los principios científicos a los problemas educacionales".

En retrospectiva, a 73 años de la publicación de su primer libro *The behavior of organism (La conducta de los organismos)* se comprueba que el conductismo en la actualidad influye en la psicología al superar la concepción

mecánica E-R, al hacer más énfasis funcional en el significado de las condiciones de estímulo para la persona, en la introducción del método experimental para el estudio de casos, así como la utilización de los conceptos y principios del conductismo en la psicología aplicada.

En investigación, Skinner hace uso del método inductivo, a partir de los datos empíricos, y en forma gradual, llega a una generalización. Se fundamenta en planteamientos asociativos en la filosofía y la psicología, realistas, pragmáticos y empíricos del aprendizaje y la enseñanza. Es un representante del análisis funcional del comportamiento, grandemente difundido en América Latina y que persiste en la cultura de objetivos y de refuerzos en el aula en nuestro sistema escolar.

En la actualidad, sus aportes son reconocidos y retomados en la enseñanza, el currículo y la evaluación educativa, así como en las tecnologías y medios de comunicación, en las aplicaciones de la modificación de la conducta y en los métodos de investigación experimental.

En forma concreta, los doce supuestos fundamentales del conductismo de B.F. Skinner, han sido sistematizados por Del Prato y Midgley, como una forma de reconocimiento al trabajo del psicólogo, cuyo liderazgo sigue ejerciendo una influencia significativa en la psicología y en la cultura en general.

Dichos puntos se refieren al “propósito de la ciencia, la metodología, el determinismo, el locus de control comportamental, el modelo de causalidad por las consecuencias, el materialismo, el comportamiento como materia de conocimiento, el reduccionismo, el organismo como el locus de cambio biológico, la clasificación de la conducta en respondiente y operante, el control

de estímulos del comportamiento operante y la generalidad de los principios comportamentales.

A pesar que en algún sentido, se fue generando una opinión negativa sobre el paradigma conductista, que resultaría desafiante su tratamiento, pero en otro momento, pues excede los límites de este estudio, para Emilio Ribes Iñesta (1994: 139) “existen científicos que con sus aportaciones metodológicas y conceptuales marcan y definen derroteros a seguir en la disciplina que cultivan. Este es el caso, excepcional en la psicología de B.F. Skinner”.<sup>60</sup> Y valora, además, que:

“El conductismo, sin embargo, no constituía en su época, no lo hace ahora, una doctrina homogénea o unificada. Era la resultante de la convergencia histórica de variadas influencias y tradiciones de pensamiento: la teoría de la evolución, el empirismo y el asociacionismo, la neurología y la fisiología experimentales, el funcionalismo y el pragmatismo, y en algunos casos, diversas argumentaciones filosóficas provenientes de los avances de la física y de su impacto en las nuevas escuelas de pensamiento vinculadas al positivismo lógico y a las corrientes fenoménicas del conocimiento. En 1930 reconocerse como Conductista (la mayúscula inicial es intencional), al igual que hoy día, no significa compartir necesariamente los mismos supuestos y maneras de hacer ciencia con todos aquellos otros amparados también bajo la misma denominación científica en psicología”. (p.140)

Skinner se dedica a la tecnología del comportamiento como un gran proyecto educativo y social, al sostener que entre el sujeto y su ambiente se efectúan relaciones, que generan esquemas de comportamientos, cuya observación y las respuestas a las situaciones ambientales, inductivamente se constituye una “ciencia y tecnología del comportamiento.

---

<sup>60</sup> Ribes I, E. (1994:140) en **Skinner y la psicología: lo qué hizo, lo que no hizo y lo que nos corresponde hacer.**

En la Tecnología Educativa, los años 50 son reconocidos como el inicio de la era tecnológica vinculada a los procesos educativos, al iniciarse la utilización de las máquinas de enseñar y la enseñanza programada que la acompaña, atribuidas a B. F. Skinner en el año de 1954, que llegan con indudable atraso a Panamá.

El conductismo pedagógico se ha identificado con la tecnología educativa, como uno de sus medios principales de aplicación en la didáctica y en el currículo. Sin embargo, ella ha tenido un desarrollo independiente, en el cual se distingue una teoría, un desarrollo y un instrumental que supera la concepción unívoca conductista.

Es más, se considera que la aplicación de la psicología conductista, junto con los medios audiovisuales y *mass media*, impactaron, especialmente, en el desarrollo de la Tecnología Educativa, y que al ser criticada la psicología del comportamiento, se le achacó también a la segunda.

Esto lo manifiesta Cabero (2007: 13) cuando explica que la tecnología presenta en la actualidad, características que son producto de una evolución en el tiempo y en sus planteamientos, que la ubican como una disciplina integradora, viva, polisémica, contradictoria y significativa.

En cuanto a su evolución, tradicionalmente, se puede hablar de tres momentos: el inicial, fue el de la preocupación por los medios en la instrucción. El segundo período implica la aplicación de los principios de la psicología conductista a la Tecnología Educativa. El tercer momento, con un fuerte sustento en la teoría y el enfoque sistémico. (p.13)

Con un enfoque más crítico histórico, además de estas divisiones, Cabero (Ibidem) expone cinco etapas que se amplían, yuxtaponen, coexisten: momentos iniciales llamados también como la prehistoria; el segundo, cuando se incorporan los medios audiovisuales y de comunicación de masas a la escuela; el tercero, con la incorporación de la psicología conductista en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la tecnología instruccional; el cuarto, con la puesta en escena del enfoque sistémico aplicado a la educación; y el quinto, con los cambios producidos por la introducción de la psicología cognitiva y los nuevos enfoques epistemológicos educativos y curriculares.

La tendencia a relacionar la tecnología con educación, en la época contemporánea tiene sus orígenes en los avances de los medios de comunicación social, los medios en la industria de la guerra y del entretenimiento en los EE.UU y su aplicación en la escuela de acuerdo a las concepciones teóricas que asumen, que dichos medios tendrían influencia positiva en la atención y motivación de los estudiantes y por ende en sus aprendizajes escolares. Son los días de la promoción del uso de medios audiovisuales, ya sea con creación de instrumentación óptica, electrónica y mecánica (diseño del hardware) y en el diseño de mensajes (software).

En América Latina, generalmente, se identifica el conductismo pedagógico con la Tecnología Educativa, es más, se usan como sinónimo, esto es así, porque la psicología comportamental ha tenido un impacto, realmente, significativo en el desarrollo de la Tecnología. Cita Cabero (2005) a Engler (1972) en su respectiva definición: “como un proceso por medio del cual, nosotros aplicamos los hallazgos de la investigación de las ciencias de la conducta a los problemas de la instrucción”. (p.17)

El influjo del conductismo es tal, que se identifican en los principios, conceptualizaciones, y manifestaciones aplicadas, así como en las críticas que comparten. En lo que a principios se refiere, la Tecnología Educativa, es de acuerdo a Cabero (2007), la “planificación psicológica del medio, basada en las leyes científicas que rigen el comportamiento humano, con unos modelos de conducta planificados y que a priori se consideran deseables”, a saber:

- La unidad básica de estudio de la conducta es la relación estímulo-respuesta.
- El refuerzo o reforzamiento como unidad de probabilidad de repetirse la respuesta.
- El castigo y su poca utilidad.
- La repetición de la información sin refuerzo no es suficiente para aprender.
- Los refuerzos internos vrs. los refuerzos externos: prevalencia de los primeros. (p.17)

En cuanto a la Educación Programada, el segundo aporte que presentamos es uno de los productos más reconocidos de la Tecnología Educativa, bajo la inspiración del conductismo o las teorías conductistas del aprendizaje, es la enseñanza programada, aplicada inicialmente a las máquinas de enseñanza, y sucesivamente en medios impresos, videos interactivos, programas informáticos, hipertextos, hipermedias, multimedia.

Dado que el tema de la Tecnología Educativa y su problematización contextual, teórica e instrumental se aleja de esta investigación, sólo resta reconocer que no puede ni debe identificarse la Tecnología Educativa como

conductismo, si bien es cierto que tiene la ciencia de la conducta una impronta en su génesis y primeros desarrollos.

Más tarde, se ha enriquecido con otras teorías constructivistas, cognitivas, comunicativas, sistémicas del aprendizaje, como fuentes clásicas y con las nuevas corrientes de la teoría de la Enseñanza y el Aprendizaje, las TICs en su modalidades didácticas, curriculares y del diseño instructivo.

Entre las perspectivas contemporáneas de la Psicología en general, se mantiene la perspectiva conductual en su posición ambientalista o empirista, junto a las denominadas perspectivas básicas a saber: biológica, psico dinámica, cognitiva y humanista, las cuales están en constante evolución y dedicadas a temáticas muy variadas sobre el comportamiento y los procesos mentales.

Fedelman, R. (2002) valora su vigencia en la medida que “la perspectiva conductual se hace presente en todos los senderos de la psicología. Junto con la influencia que tiene en el área de los proceso de aprendizaje, este enfoque también realiza contribuciones en diversas áreas como el tratamiento de trastornos mentales, la disminución de la agresividad, y la solución de problemas sexuales y de adicción a las drogas”. (p. 19)

En numerosos libros de textos utilizados en las cátedras universitarias introductorias de Psicología, se inicia con el tema de Aprendizaje y dentro de él, el condicionamiento tanto clásico como operante, situación en la cual se define aprendizaje como un cambio de comportamiento relativamente permanente, como resultado de la experiencia.

Otros términos propios del conductismo son ampliamente conocidos y utilizados tanto en el campo científico, como adoptados en el vocabulario cotidiano: estímulo, reforzamiento, refuerzo, reforzadores positivos y negativos, castigo, línea base, *feed back*, moldeamiento, entre otros. En el caso de la Tecnología Educativa, existen diccionarios o glosarios específicos, editados durante la década de mayor divulgación de esta modalidad.

De entre los mencionados, Feldman (2002) describe un procedimiento de reforzamiento:

“El moldeamiento es el proceso de enseñanza de un comportamiento complejo mediante la recompensa ante aproximaciones cada vez más cercanas al comportamiento deseado. En el moldeamiento, cualquier comportamiento que sea similar al que se desea que aprenda el sujeto al principio obtiene reforzamiento. Después se refuerzan sólo las respuestas más cercanas al comportamiento que se desea enseñar. Al final, sólo se refuerza la respuesta deseada...Así mismo, el moldeamiento subyace al aprendizaje de diversas habilidades humanas complejas. Por ejemplo, la organización de la mayoría de los libros de texto se basa en los principios del moldeamiento”. (p. 208)

A través de la presentación de los fundamentos, usos, aplicaciones en la escuela, la administración, el mercadeo, el periodismo, las relaciones públicas, la diplomacia, la política, el Internet, medios de comunicación, las tecnologías de información y comunicación (TICs), el cine, los espectáculos, en organizaciones civiles, militares, publicitarias, religiosas, etc, se expresaron los valores culturales y científicos del conductismo pedagógico así como sus características icónicas en la caja de Skinner, los reforzadores, estímulos, programas de desempeño, etc.

En educación, el conductismo pedagógico permite aplicaciones disciplinarias e interdisciplinarias, mediante métodos, técnicas, recursos, aplicaciones de sus diseños en otros campos, por ejemplo, con la enseñanza programada, el diseño del currículum, los test y pruebas de rendimiento, en administración de recursos.

Es, especialmente, en el currículo, su diseño, ejecución y evaluación en donde se ha manifestado mayoritariamente el aporte del conductismo pedagógico. La enseñanza programada se ubica en el contexto de la enseñanza individualizada. Aunque se adjudica a Sidney Pressey la construcción de una máquina para corregir los tests de manera automática, sus bases teóricas se deben a las teorías del aprendizaje que desarrollan Thorndike, Watson, Hull y Skinner.

En Frey, E., citado por Verdecia, “la enseñanza programada se define como “recurso técnico, método o sistema de enseñar. Puede aplicarse por medio de máquinas didácticas, pero también por medio de libros, fichas y aún por comunicación oral” (p.8)

Sobre la base del modelo psicológico de aprendizaje conductista, se define como un “modelo provisto de objetivos conductuales, contenido en forma lógica y en secuencia de unidades, métodos basados en el auto aprendizaje (preguntas y respuestas, simulación, juegos didácticos), empleo de libros, computadoras, televisión, etc. (...). La concepción de aprendizaje es entendida como un cambio estable en la conducta del alumno, es un modelo de ensayo-error donde el sujeto produce conductas diferentes hasta que logra la conexión con el medio y el resultado deseado”, según Hernández Rabell, (2006) citado por Verdecia.

Por supuesto, que este modelo de enseñanza también tiene sus críticas en el orden de la necesidad de contar con la relación interpersonal, el estímulo o el reforzamiento de algunos contravalores como el aislamiento, la soledad, y la condena al error.

Otro aporte del conductismo es la herramienta conocida como modificación de conducta para el diagnóstico, la atención y el seguimiento de problemas de conducta, adicciones, y otros trastornos del comportamiento, en la vida profesional, escolar o personal y también en la atención de las personas con discapacidad. De manera que estas técnicas han sido frecuentemente utilizadas desde los sesenta en diferentes ámbitos educativos, por ejemplo, en educación especial, educación desde pre escolar a la superior, en psicopatología infantil y adulta, en salud, rehabilitación y clínica.

En su aplicación, se sigue un procedimiento, que conforman una serie de pasos: observación inicial para elaborar la línea base, definición del objetivo general de la intervención, elaboración del análisis de tareas de acuerdo con los objetivos de intervención, operaciones de secuenciación de contenidos y habilidades que se van a enseñar o modificar, determinación del nivel de conducta inicial del sujeto (línea base) selección y aplicación del procedimiento conductual apropiado, evaluación continua (inicial, durante y después) del proceso.<sup>61</sup>

En síntesis, convenimos con Gimeno Sacristán que “el condicionamiento operante de Skinner ha tenido la mayor incidencia en la perspectiva didáctica, con los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de tareas,

---

<sup>61</sup> En **Proyecciones de aplicación del paradigma conductista al contexto educativo**. En [http://204.153-24-32/materias/MCEC/tda\\_21/tda\\_28/Material/Visión](http://204.153-24-32/materias/MCEC/tda_21/tda_28/Material/Visión)

los programas de modificación de conducta...pero “la eficacia es el fin exclusivo de la acción didáctica, para lo cual se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: la conducta observable. De este modo, se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados independientemente y evaluados con claridad”.(p.39)

Es obvio que el conductismo, bajo la égida de los planteamientos positivistas que se remontan a las relaciones establecidas por Comte, Durkheim y Weber, vinculados los aportes de Pavlov, Thorndike y Skinner se llega a la sistematización que hacen Bloom y Gagné, en la estructuración de la pedagogía por objetivo, han mantenido una continua influencia en las prácticas pedagógicas.

En ese sentido han derivado en aplicaciones macro educativas: en las políticas educativas, la investigación educativa, las finalidades de la educación, la visión de la persona humana, en los modelos pedagógicos, el currículo, la gestión institucional, la didáctica, y en la formación docente; y en sentido más micro, las prácticas pedagógicas, el manejo del aula, la ideas sobre el aprendizaje, la evaluación educativa, durante el período del estudio de 1953 en adelante en nuestro país, pero que indudablemente ha signado el desarrollo de la psicología y la pedagogía mucho más allá de esos años.

En el posicionamiento en la comunidad científica, en estudios promovidos por la UNESCO, se ubica a B.F. Skinner como el psicólogo estadounidense más destacado del siglo XX y tal vez el más importante del mundo desde Freud, o junto con él.

El conductismo y específicamente el conductismo pedagógico tienen tanto críticos como defensores. En esta última línea, se reconocen los aportes más significativos.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez reconocen que:

“Las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento y aprendizaje temprano al conocimiento del aprendizaje y, como consecuencia, a la regulación didáctica del mismo, son de extraordinaria importancia siempre que permanezcan en los límites de su descubrimiento. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos simples de aprendizaje o de componentes importantes de todo proceso de aprendizaje, aunque “la extrapolación inadecuada de sus hallazgos y la interpretación absoluta del aprendizaje desde su óptica concreta, han producido derivaciones verdaderamente aberrantes y cegadoras de toda investigación fecunda”. (p.38)

En ocasión de un homenaje *In Memoriam* en la Universidad de Guadalajara en 1993, Emilio Ribes Iñesta indica que “Skinner ha sido, incuestionablemente, uno de los grandes psicólogos de este siglo, tanto por sus contribuciones conceptuales y metodológicas, como por sus aportaciones directas de tipo experimental y tecnológico”<sup>62</sup>

Las dificultades que enfrenta el conductismo son, a la vez, el portal que permite las reacciones al mismo, con las corrientes cognitivas en la psicología, englobadas en las teorías mediacionales, que facilitan el continuum paradigmático, más que el rompimiento, por ejemplo, la corriente del

---

<sup>62</sup> Emilio Ribes I. Coordinador. **B.F. Skinner: in memoriam**. Universidad de Guadalajara. México. 1994. Pág. 7.

aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos con Bandura, Lorenz, Tinbergen y Rosenthal.

En cierto grado, es posible que, hasta los psicoanalistas sean conductistas. Dado que observan la conducta, escuchan para (observar) las asociaciones libres de los pacientes y sus descripciones oníricas (conductas verbales); también creen en la importancia de la influencia de ciertos factores ambientales, como los traumas de la niñez temprana.

Podemos valorar con un matiz realmente contextualizado: el problema del conductismo y su lugar en la práctica pedagógica, radica según Eric Jensen (2004), distinguido neuro científico norteamericano, en que:

“La popularidad del conductismo en los años cincuenta y sesenta inspiró a una generación de educadores a aplicar las recompensas como una estrategia de aprendizaje. En esa época sabíamos muy poco del cerebro y las recompensas parecían algo barato, inocuo, y con frecuencia efectivo; pero había más instrumentos para el empleo de recompensas de lo que creía la mayoría de los educadores. De modo sorprendente, gran parte de las investigación original realizada por Watson y Skinner se malinterpretó”. (p. 92)

En fin, las palabras de Skinner al definir que “el conductismo no es el estudio científico de la conducta, sino una filosofía de la ciencia dedicada al objeto y a los métodos de la psicología”,<sup>63</sup> cierra este punto.

El pensamiento de Paulo Neves Freire en su paradigma crítico es el contrafuerte del paradigma tecnológico que hemos estado analizando. Se contraponen en muchos sentidos, en lo ideológico, social, económico, ético y

---

<sup>63</sup> J.J Pozo. **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. Ediciones Morata. España. Pág. 25

filosófico, orígenes diversos, tiempo disímiles, latitudes y geografías opuestas, pero humanidades que confluyen en el sentido que intentan mejorar las condiciones de la vida sobre el planeta.

El análisis de la pedagogía de la autonomía, es, en cierta forma, una introducción y un acercamiento, un tanto limitado, al pensamiento freiriano, dado que su filosofía y pedagogía crítica es el motivo central del tercer capítulo de la tesis, como paradigma de sustentación de los elementos de reflexión socio-crítica, para formular un modelo la renovación de la educación básica en Panamá.

### **2.6.2 De la pedagogía de la autonomía**

Preferimos una historia de vida que revele al hombre y su circunstancia, para contestar la pregunta trascendente que a propósito del gran educador brasileño, le lanza Miguel Darcy de Oliveira; ¿quién era Paulo? Seguidamente, Freire ofrece una respuesta en los siguientes términos;

“Un pequeño burgués de origen que había conocido el hambre. Un hombre de una familia de clase media del nordeste,...creyente, hombre de fe...educador, intelectual. (Quiroga: 33) En Quiroga (1998), Miguel Darcy de Oliveira, comparte “en relación a Paulo, el hombre, la trayectoria y su obra se confunden de manera muy íntima. Paulo parece ser una de esas personas cuya práctica precedió a la elaboración teórica. Paulo hizo cosas, descubrió cosas, se comprometió en experiencias concretas y además de estas vivencias, elaboró cosas y escribió algunos libros, de manera tal que hablar de él, hablar de su obra, de su experiencia de vida, constituye un mismo movimiento y una sola cosa”. (p. 31)

Paulo Freire (1921-1997) nació en Recife, en el estado de Pernambuco. Fue profesor de portugués de 1941 a 1947, cuando se graduó en Derecho en la Universidad de Recife, sin embargo, no se dedicó a la abogacía.

Entre 1947 y 1956 fue asistente y después director del Departamento de Educación y Cultura del SESI/PE, donde desarrolló sus primeras experiencias en educación de trabajadores y su método que se conformó en 1961 con el Movimiento Cultural Popular de Recife.

De 1957 a 1963 enseñó historia y filosofía de la educación en cursos de la Universidad de Recife. En 1963 presidió la Comisión Nacional de Cultura Popular y coordinó el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, por invitación del Ministerio de Educación, en Brasilia, en el gobierno de Joao Goulart. Fue la época del MEP (Movimiento de Educación Popular). Como director del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife desarrolló un extenso programa de educación de adultos.

Entre 1960 y 1964, es la época en que construyó el método. A raíz de este método, fue llamado a Brasilia para asesorar al Ministro de Educación, para impulsar el método de Freire y expandirlo como programa de alfabetización, pero debido al golpe militar no se materializó este objetivo y fue exilado. Pasó una temporada en Bolivia, luego a Chile, a Estados Unidos y de allí a Suiza, donde trabajó con el Consejo Mundial de las Iglesias, para apoyar los programas de alfabetización en Guinea Bissau, África.

En 1964, la dictadura militar lo obligó a quince años de exilio. Se fue a Chile donde hasta 1969, asesoró al gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei en programas de Educación popular.

De Chile se trasladó a Estados Unidos, luego viaja a Europa, en Suiza, con un grupo de exiliados, fundó y mantuvo el IDAC (Instituto de Acción Cultural), asesorando gobiernos de varios países en programas educativos, como Nicaragua, Sao Tomé y Príncipe y Guinea-Bissau. Fue contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra. En 1967-68 escribe su obra maestra *La Pedagogía del Oprimido*.

De 1972 a 1974 enseñó en la Universidad de Ginebra. En 1980 recibió el premio Rey Balduino de Bélgica y, en 1986, el premio Educación para la paz de la UNESCO. En 1980 volvió al Brasil para “reaprender” su país.

Fue secretario municipal de educación de Sao Paulo (1989-1991). Fue asesor de programas de Post-grado en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y en la Universidad Estatal de Campinas y luego de participar en un sin número de actividades y aprehender la pedagogía. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo, uno de los estados más poblados con ingentes tareas por realizar.

En 1997, fallece Paulo Freire, quien dentro del pensamiento pedagógico ‘dialéctico contemporáneo es exponente de la pedagogía humanista y crítica, dando una contribución importante a la pedagogía utópica en el tercer mundo.

Gore, J. (1996), cataloga a Freire como cristiano, marxista, humanista, radical, revolucionario, existencialista y fenomenológico. Que por sus obras y práctica, se le puede considerar como político de izquierda. Que su pedagogía es una pedagogía de práctica áulica, en donde de manera concreta se construye la libertad, junto con actores también concretos.

Freire sostiene que la educación liberadora es un proceso político encaminado a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social. Para él, la educación es un proceso de concientización a través del cual una persona analfabeta abandona su conciencia mágica por una conciencia realista. Pero que, entre las masas, las conciencias se desarrollan en la interacción inter subjetivista y del proceso de comunicación, para llegar a acuerdos, sin la presión del educador o educadora, como si fueran los únicos en conocimiento de la verdad.

Como sostiene Picardo, O. (2002), con la pedagogía crítica, Freire, “se planteó la necesidad de introducir el significado verdadero de realidad y no de una sociedad desinteresada, en la que el autoritarismo juega un papel decisivo. Freire intenta encontrar la comprensión como expresión del saber, socialmente comunicativo. Y es, en realidad este saber, el que se expande por todas las obras de Freire y, que en la medida en que fue escribiendo, lo profundiza cada vez más. (p.96)

Sobre los educadores: Freire considera que deben autoevaluarse, desde el lenguaje, con el propósito de cambiar el mundo, y producir un pensamiento crítico. Además, plantea una concepción de comunicación o diálogo entre profesorado y alumnado. Explica que hay una correlación de carácter cognitivo de la acción con la reflexión, y no meramente la transferencia de información, en el análisis que sobre su pensamiento, realiza Picardo, O. (p. 97).

Las aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales son innumerables, destaca, Gadotti, que la mayor contribución fue en la alfabetización de jóvenes y adultos, incluyendo además otros aspectos en la teoría pedagógica, tales como la *investigación participativa* y los métodos para enseñar.

Se reconoce que su método de formación de la conciencia crítica, discurre por tres etapas, que a grandes rasgos puede describirse, de acuerdo a Gadotti M. (2008) en:

- a) *etapa de investigación*, para descubrir el universo de los vocablos, las palabras y temas generadoras del diario vivir de los que se están alfabetizando;
- b) *etapa de tematización*, en donde se pasa por el proceso de codificar y decodificar los temas ya propuestos en la toma de conciencia, para contextualizarlos y sustituir esa primera visión ingenua o mágica, por una visión de carácter crítico y social;
- c) *etapa de problematización*, que da paso a:

“Los límites, las posibilidades y los retos de las situaciones existenciales concretas, para desembocar en la praxis transformadora. El objetivo final del método es la concientización. Su pedagogía es una pedagogía para la liberación en la cual el educador tiene un papel directivo importante, pero no es “bancario”, es problematizador; es al mismo tiempo educador y educando, es coherente con su práctica, es pacientemente impaciente, pero también se puede indignar y gritar frente a la injusticia”. (p.254)

Paulo Freire ha publicado un amplio conjunto de obras que se han traducido a un total de 18 idiomas. Más de 20 universidades de todo el mundo le han dado el título de doctor *honoris causa*. Su publicación más conocida, *Pedagogía del oprimido*, está dedicada a los parias de la tierra y a los que se identifican con los pobres, sufren con ellos y luchan por ellos.

Las pruebas de su trabajo intelectual y praxis social están en los textos que escribió, solo o en colaboración con otros. Algunos de esas obras son las siguientes:

- 1965. *La educación, práctica de la libertad*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- 1968a. *Acción Cultural para la Libertad*. Santiago de Chile, ICIRA.
- 1969b. *Extensión o Comunicación: la Concientización en el Medio Rural*. Santiago de Chile, ICIRA.
- 1969c. *El método de alfabetización de adultos*. (París). (Elaborado por CIDOC, Cuernavaca, México,
- 1970d. *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, NY, Herder & Herder.
- 1974a. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- 1974b. *Educación, práctica de la libertad*. Londres, Writers and readers Co-operative.
- 1977a. *Cartas a Guiné-Bissau*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- 1992 *Pedagogía de la Esperanza*. México. Siglo XXI
- *La educación en la ciudad*
- *Pedagogía de la Autonomía*
- 2004. *El grito manso*. Siglo XXI Ediciones. México.

Las palabras de Gadotti (2008), describen la trascendencia de Freire: “toda su obra está dirigida hacia una teoría del conocimiento aplicado a la educación, sustentada por la concepción dialéctica en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esta teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento”. (p.278)

La filosofía educativa de Paulo Freire no puede encasillarse en una determinada escuela de pensamiento. Su postura es humanista, socio política radical, las fuentes filosóficas de su propuesta la encontramos en el personalismo, el existencialismo, la fenomenología, el marxismo y el

cristianismo, en una síntesis liberadora, se considera que su pedagogía y filosofía de la educación puede ubicarse en el reconstruccionismo, en el sentido de aspirar a producir verdaderos y profundos cambios socio económicos y políticos.<sup>64</sup>

El solo nombre de Paulo Freire, expositor principal, presenta la autoría intelectual, política, ética y cristiana, de manera unívoca se asocia a la crítica de la educación bancaria, el modelo de concienciación, a la Pedagogía del oprimido, la Educación como práctica de la Libertad, al igual que a la educación popular, círculos de cultura, la palabra generadora, pedagogía humanista y el inédito viable.

Su labor internacional, regional y local está asociada a movimientos populares, reivindicaciones sociales, programas de educación de adultos y alfabetización, redes de pedagogía crítica, política liberadora. Acompañan en esta lucha de la pedagogía crítica a Freire, Shor, McLaren, Giroux, Kemmis, Grundy, Carr, Bernstein y otros asociados a contextos nacionales y organizaciones educativas populares, y redes, como Puiggrós, Carlos A. Torres, R. Torres, A. Monclús, Samuel Escobar, Daniel S. Schipani, John Elias, O. Cabrera y M. Gadotti que estudian, fomentan, aplican y divulgan las ideas de Freire, en todo el mundo.

Dentro de la teología de la liberación, el pensamiento freireano tiene su semiótica representacional propia: la imagen icónica de Paulo Freire es harto conocida por su significado y es un símbolo que no admite confusión, en cuanto a los valores universales que propugna, las actitudes diáfanos y las ideas filosóficas, con carácter testimonial de su propia vida en el plano profesional,

---

<sup>64</sup> Daniel, Schipani (2002) **Paulo Freire, educador cristiano**. Libros Desafío. Colección educación cristiana. Estados Unidos.

político, docente, teológico, familiar y las ideas que integran la estética del modelo freiriano: praxis cultural, utopía, y desarrollo humano.

Igualmente, cumple el modelo con la condición de posibilitar aplicaciones en el campo de la educación y la pedagogía, la gestión de instituciones, en la política de sistemas democráticos, en la hechura de las políticas públicas, en la educación de adultos, en forma científica e interdisciplinarias, mediante métodos, tales como el de la alfabetización y la educación de adultos (la palabra generadora, concienciación, recursos, aplicaciones de sus diseños, en otros campos.

La Pedagogía freiriana posee una amplia literatura, una bibliografía extensa, con múltiples ediciones, y traducciones en las diversas lenguas del mundo, por ejemplo, su principal obra, *La Pedagogía del Oprimido* ha sido traducida hasta en más 20 lenguas, también una hemerografía e infografía en donde se exponen los presupuestos teóricos, se explican y se presentan aplicaciones, modelos, esquemas, generando fuentes primarias, secundarias y terciarias: en organizaciones de las naciones unidas, ONG, en congregaciones religiosas de diferentes creencias, en la educación superior, universidades, organizaciones de formación, capacitación, en medios electrónicos, redes, blogs de una manera extraordinaria, constante y coherente con la pedagogía freiriana.

Por cuanto Paulo Freire ha marcado el pensamiento pedagógico del siglo XX, el paradigma se caracteriza, siguiendo a Moacir Gadotti (2008), por las siguientes concepciones:

- a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento para cual, la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y retomarla para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad, y no pensar pensamientos;

- b) la categoría pedagógica de la “conscientización” creada por él, teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual el ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso, para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político.(p.278)

Algunas debilidades, críticas y limitaciones también se le adjudican a la perspectiva freiriana. Entre tantas consideraciones positivas, es infrecuente encontrar dichas restricciones. Sin embargo, las hay, que de manera objetiva intentan sugerir algunas correcciones o puntualizar algunos elementos debilitantes del pensamiento de Freire.

Shipani considera cuatro áreas vulnerables:

- “carencia de discernimiento crítico por la falta de los presupuestos e ideologías que moldean su pensamiento, asimila, por ejemplo, el marxismo de forma acrítica en la *Pedagogía del Oprimido*, el peligro que advierte el autor del “sectarismo reaccionario y fatalista”;
- el etnocentrismo cuando se exagera la jerarquía ontológica en la conciencia, el peligro del mesianismo, paternalismo y el elitismo subyacente como formas de salvación;
- la tendencia racionalista al subrayar la reflexión y la racionalidad cognitiva y verbal, que no considera la persona total; y
- el dogmatismo mítico con el peligro de caer en el adoctrinamiento, pues “la libertad humana no puede cultivarse si la gente es inducida o condicionada para que asuma la opción política de los facilitadores pedagógicos”, finaliza. (p.29)

El movimiento feminista también ha presentado objeciones a los planteamientos de Freire, que no concilia la filosofía feminista y el enfoque de género.

## **2.7 Balance crítico entre la tradición neo conductista en la tecnología educativa y las pedagogías dialogantes freirianas.**

Más allá de que Paulo Neves Freire, introdujo el método de la investigación temática y de la palabra generadora como forma básica en la alfabetización de adultos, su modelo de investigación cualitativa hermenéutica se aviene a la problematización de este estudio.

En otra parte del estudio, hemos planteado que básicamente frente a la instrumentación tecnológica pedagógica conductista vinculante con los procesos, medios y prácticas pedagógicas autoritarias, memorísticas, descontextualizadas y rutinarias en la escuela primaria y en la gestión institucional, rígida y desenfocada, proclive a las propuestas centralistas, se dimensiona la concepción freiriana a la educación escolar, como respuesta socio-crítica a la falta de eficiencia, eficacia, equidad social de la oferta educativa, que atenta contra el desarrollo humano y social.

De manera que, el equilibrio entre ambas posiciones se logra a través de la herramienta que provee Barrera para identificar si las tendencias o modelos se pueden considerar como paradigmas, en combinación con los elementos que utiliza Flórez, para explicar las diferentes corrientes pedagógicas o modelos, a los cuales se apela con frecuencia en los estudios y análisis de los proyectos pedagógicos.

En el caso de Barrera, en general señala los siguientes aspectos: “postulados; ideas-fuerza; estructura de ideas; actitudes, valores y tendencias; devenir historiográfico, exponentes, conocimiento desarrollado; logros y realizaciones fundamentales; contextos socio históricos; modelos epistémicos originarios y derivados; diagnóstico situacional y análisis de tendencias”. (p. 84)

En su fundamentación pedagógica, Flórez Ochoa R.(2005) distingue las teorías, modelos, métodos, procesos de enseñanza, currículo, didáctica y nuevas tecnologías. Se detiene en explicar los *modelos pedagógicos*, como derivados hermenéuticamente del concepto de formación y de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva.

Agregando que “tales modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente”. (p.158)

Los paradigmas en estudio, el neo conductismo y la pedagogía crítica dan respuesta a un sin número de interrogantes de carácter psicológico, sociológico y político. Sus autores, Skinner y Freire, respectivamente, son reconocidos, el primero, como una de las figuras más influyentes en la psicología y educación modernas y al segundo, se le coloca entre los pedagogos críticos y filósofos más importantes de la educación.

Los textos que elaboran desde sus respectivos contextos, conocimientos, creencias y trayectorias de vida contienen los fundamentos teórico-prácticos del proceso de aprendizaje y de enseñanza, dimensiones interrelacionadas del proceso pedagógico y los constructos, tales como la instrucción, el curriculum, por un lado más instrumentalista-tradicional y en la dimensión más política, ética y social de la libertad, la dignidad, el diálogo y la democracia, tan caros a nuestra realidad.

Los paradigmas se contextualizan en cuanto su influencia, las manifestaciones y resultados locales, en sus ámbitos de discusión y aplicación, en los ejes problematizadores tales como: las políticas educativas, la investigación científica, las finalidades de la educación, la visión de la persona

humana, la gestión institucional, la metodología didáctica, las prácticas pedagógicas, la evaluación educativa, en el currículo y en la formación docente, durante los últimos sesenta años.

Sin lugar a dudas, los paradigmáticos representantes de las teorías en discusión han generado una significativa producción escrita sobre sus obras, sus personalidades y actuaciones. Tanto en la evolución histórica de la Psicología, como de la Educación, la Filosofía, las Ciencias Sociales, el Trabajo Social, inclusive, de la Administración de Empresas, se mencionan tanto a uno como a otro, por la influencia que ejercieron sobre las concepciones y aplicaciones en los campos de estudio respectivos.

Paradójicamente, Campos, M., transcribe de Leahey (1998:54) sobre “la extraña muerte del conductismo radical, aunque es cierto que el conductismo radical se ha visto, en cierta medida, aislado en un gueto, sería falso mantener, como han hecho algunos autores, que está muerto, El gueto del conductismo radical está, en efecto, vivo. Disponen de sus propias y prósperas revistas, su división dentro de la APA, la división 25, y su propia sociedad, la Association for Behavior Analysis. Los conductistas radicales siguen llevando a cabo su propia investigación, desarrollando las bases conceptuales de su disciplina, luchando contra la ciencia cognitiva, y ofreciendo propuestas para la reconstrucción de la sociedad”. (p.16)

En cambio, sustentado en Nassif (1981), Martínez Boom, ubica la pedagogía de la liberación, en contraposición a la teoría de la dependencia, adherida a “modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes” y en la ideología del *desarrollismo*, como esencialmente “transformista”, llegando a ser en palabras de Nassif, “una de las primeras pedagogías que busca su coherencia en el intento de constituirse *desde y con*

los oprimidos, antes que *para ellos*, y que, por sobre todo, se construye con la mentalidad puesta en la situación latinoamericana y en función de su problemática más aguda”. (p.10)

Ambas corrientes, el neconductismo y la pedagogía freiriana, estuvieron en la cima de su apogeo y aplicación en épocas diferentes, sin embargo, en lo que respecta a Panamá, gravitaron de manera profunda y aún lo hacen por sus efectos en la educación, que se manifiestan en contribuciones y alcances socio pedagógicos.

## **2.8 Contribuciones y alcances**

Se concuerda en que el discurso de la escuela libertaria, freiriana matizó antes y durante la Reforma Educativa de la década de los 70, y fue, según sus detractores, un pálido reflejo de reformas en otros países, como se expresa en la obra 500 años de educación en Panamá, “toda la historia de nuestra educación está preñada, precisamente de prácticas pedagógicas que nacieron para otras gentes y en otras culturas” (Culiolis; 1992).

Dicha reforma educativa, sin una ley o disposición legal que la sustentara, con fuertes contradicciones político-ideológicas y socio pedagógicas, que arrastraba profundas raíces históricas, fue derogada en 1979, con las consecuencias derivadas en el estado de la educación, porque no se tenía nada mejor para reemplazarla y estigmatizando la lúcida perspectiva del teórico brasileño sobre “el proceso educativo, la teoría del diálogo y la concienciación, la dimensión axiológica del acto educativo, la cuestión docente y su dimensión ética, la politicidad de la educación y la finalidad de la práctica educativa” (Cabrera, 2004,11).

Por otro lado, sin investigaciones o estudios que construyesen una base empírica, se abandona parcialmente lo conductista, y más tarde, los entes técnicos del Ministerio de Educación se apropian parcial y acríticamente de la terminología piagetiana, y luego de la perspectiva cognitiva (Gagné, Bruner, Ausubel) tímidamente, a mediados de los setenta, con mayor énfasis en los 80, por la comunidad universitaria, en el discurso oficial curricular, por la burocracia escolar, entiéndase directores de la planta central, regional y local, supervisores y técnicos y por supuesto, los maestros, aspirando a ser todos constructivistas.

La nueva política educativa en Panamá es una oportunidad para entablar un diálogo entre paradigmas para encontrar sus complementariedades, en el nivel teórico y en la praxis, en lugar de desencuentros, a fin de sumar grupos y organizaciones y evitar la profundización de la crisis educativa.

Este marco de referencia que se complementa con el capítulo siguiente, parte de la comprensión de la pertinencia socio histórica y educativa del modelo socio-crítico freiriano, frente a la interpretación que se ha hecho del enfoque conductista en el contexto de educación en Panamá, con el propósito de fomentar corrientes novedosas en los modelos pedagógicos, que respondan a planteamientos panameños de reflexión y transformación de la educación, la instrucción y el aprendizaje en la escuela.

Con la revisión, principalmente del paradigma tecnocrático y el paradigma dialogante, presentamos las conclusiones, con carácter abarcador y cualitativo.

## Conclusiones

- A pesar de las críticas, a veces dramáticamente acervas y lapidarias, que le dedican al conductismo radical, sus proyecciones actuales y futuras son alentadoras y positivas en el sentido de las variaciones y aplicaciones que forman parte de las oportunidades que se abren con los estudios e investigaciones del cerebro, el sistema nervioso y la biología aplicada al aprendizaje, y las orientaciones filosóficas, en busca de la mirada fenomenológica del conductismo o su consideración como programa de investigación .
- Un análisis socio-crítico, necesariamente, ha pasado por la comprensión de las relaciones que siempre ha tenido la educación con el poder, o en otras palabras, el control de Estado sobre la educación, es omnipresente.
- Todos los movimientos de los sujetos de uno y otro lado, han sido social e históricamente antagónicos, ya sea que se vea bajo la óptica del control social, dícese conductismo o desde el paradigma dialéctico, del maestro de maestros, Paulo Freire, cuya perspectiva, es básicamente, optimista e histórica por cuanto la educación es esencialmente una práctica dialéctica de la libertad.
- En la polarización aparente de las tendencias pedagógicas, se ubican fortalezas que permiten apropiarse y aplicar sus medios, estrategias y recursos a las necesidades que la diversidad exige en las adecuaciones curriculares, motivación para aprender, condiciones en el clima del aula, convivencia y colaboración entre los actores, diálogo en comunidad, alfabetizaciones, tecnología apropiada, lo cual permite superar las antiguas dicotomías.
- Las reformas o las transformaciones, de acuerdo con las perspectivas, serán posibles, una vez que se tengan los elementos que permitan caracterizar el contexto y las necesidades en y del sistema en sus

diferentes elementos académicos o de gestión, las políticas públicas y de la asistencia al desarrollo.

- A pesar de que los modelos, en sí son abstractos, han de materializarse mediante esfuerzos de preparación, capacitación o instrumentación a los docentes, directores y personal involucrado en proyectos de investigación y de experimentación, bajo la dirección de las instancias centrales, intermedias, institucionales y sociales organizadas.
- La tecnología educativa representa un recurso de gran valor y vitalidad en el universo de los medios y didáctica educativa, en las sociedades del conocimiento. Fomenta el desarrollo de los diferentes saberes, habilidades y destrezas de orden superior, tanto cognitiva como instrumentalmente.
- La marginación de amplios sectores de la población, requiere de soluciones pluridimensionales y de un acercamiento a las verdaderas condiciones y necesidades que sufren, a través de estrategias que les acerquen a los beneficios de las políticas educativas, mediante formas de participación o de instituciones democráticas en la toma de decisiones.
- A pesar de que existen grupos que sancionan la instrumentalización de la enseñanza, en Panamá, su tradición en el modelo curricular por objetivos, puede ser una vía de mejoramiento, si se establecen y regulan las normas de su diseño, desarrollo y evaluación sistemática.
- El neoliberalismo pedagógico o capitalismo globalizante en la educación plantea una seria influencia en los procesos de formación de la población, porque obliga a una racionalización instrumental, competitividad individual exacerbada, en función de la economía global, que determinó como marco de referencia la Carta Mundial sobre Educación para todos y el discurso del Desarrollo Humano.

- Lo cual pone en desventaja, desde su inicio, a la gran mayoría de la población, que asiste a las escuelas públicas, que funcionan bajo modelos de educación tradicionales, vs las nuevas direcciones hacia las necesidades básicas de aprendizaje, en detrimento de las soluciones pedagógicas, que a su vez requieren de una renovación.

Este capítulo se concluye con palabras de Nassif, citadas por Martínez Boom (2004) sobre las posibilidades intrínsecas de la pedagogía freiriana: “es la línea que expresamente, se ha asumido y se ha presentado como una “pedagogía de la liberación” o, mejor dicho, como una “filosofía de la educación liberadora”. (p. 159.)

En el siguiente capítulo, bajo el título El sentido trascendente de la pedagogía dialógica y el saber crítico en la perspectiva freiriana, se analizan sus fundamentos, principios y criterios sustanciales, así como los elementos filosóficos- educativos que pudieran ser incorporados a los procesos de renovación de la educación básica en Panamá.

Los dos primeros capítulos constituyen el tándem teórico contextual referencial del estudio, de allí su extensión, que pudieran impresionar como un peso excesivo, y los dos últimos, son en sí mismos, la base socio pedagógica y la propuesta en un horizonte de mediano plazo.

## REFERENCIAS

- Ávila P, R. (2007) *Fundamentos de Pedagogía*. Hacia una comprensión del saber pedagógico. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium. Colombia.
- Ayuste A y J.Trilla (2005) *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación*. Revista de Educación, núm.336, pp 219-248.
- Bárcena, F. (2005), *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. España.
- Barrera, M. (2002) *Modelos Epistémicos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Holos. Colombia.
- Bedoya, (2005) *Epistemología y Pedagogía*. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. 6ª. Edición. ECOE ediciones.
- Batanaz, P, L.(1996) *Investigación y diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica*. Aljibe. España.
- Bobadilla, D. *Historia crítica del conductismo*. En <http://www.docstoc.com/docs/58296568/historia-critica-del-conductismo>.
- Bogdan R y S.Knopp Biklen (2006) *Qualitative research for education*. An introduction to theories and methods. 5<sup>th</sup>.edition. Allyn and Bacon. USA.
- Bohm, W. y E. Schiefelbein (2004) *Repensar la Educación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Cabero, J. Coord. (2007) *Tecnología educativa*. Mc Graw Hill. España.
- Campos, M. *Una reevaluación del conductismo radical*. Liberabit. 2003. Lina, Perú 11, pp 3-17
- Cantón, A. (1955) *Desarrollo de las ideas pedagógicas en Panamá (1903-1926)*.
- Céspedes, F. (1991) *La educación en Panamá*. Panorama histórico y antología. Biblioteca de la Cultura Panameña. Panamá.
- Crespo,J.D. (1991) *Ideario Pedagógico en el centenario de su natalicio*. Ministerio de Educación.

- Cuellar, H. (2008) *Qué es filosofía de la educación*. Trillas. México.
- Culiolis, A. (1992) *500 años de educación en Panamá*. Susaeta Ediciones. España.
- Changmarín, C. (1978) *Faragual y otros cuentos*. 2ª. Edición. Centro de impresión Educativa. Panamá
- Delors, Jacques. *La Educación encierra un Tesoro*. Santillana. España. 1996.
- Del Prato, D. y Bryan D. Midgley. *Algunos postulados básicos del conductismo de B.F. Skinner*. En <file:///C:/DOCUME-1/UserXP/CONFIG-1/Temp/ALGUNOS POS>.
- De Zubiría, J. (2006) *Los modelos pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante*. 2ª. Edición. Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- Dominguez, D. (2004) *Razón y sentido de lo panameño*. Ediciones del Centenario. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro. Panamá.
- Dri, R. (2005) *Los modos del saber y su periodización. Las categorías del pensamiento social*. 2ª. edición corregida y aumentada. Editorial Biblos. Argentina.
- Feldman, R. (2002) *Introducción a la Psicología*. 4ª. Edición. Mc Graw Hill. México.
- Fernández, A. y J. Sarramona (1987) *La Educación. Constantes y problemática actual*. XVI Edición
- Flórez Ochoa, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. 2ª. Edición. Mc Graw Hill. Interamericana. Colombia,
- Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores. México.  
(2004) *El grito manso*. Siglo XXI Editores. México.
- Fullat, O. (2000) *Filosofía de la Educación*. Editorial Síntesis Educación. España.
- Gadotti, M. (2008) *Historia de las ideas pedagógicas*. 6ta. Reimpresión. Siglo XXI Ediciones. España.

- Gimeno Sacristan, J y A.I. Pérez (1997) *Comprender y transformar la enseñanza*. 6ª. Edición. Morata. España.
- González, C. (2002) *Aproximación historiográfica al pensamiento ideológico-político del conservadurismo en Panamá*. INAC. Panamá.
- Gore, J. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Editorial Morata. España.
- Hernández, "Guanir" P. (2005) *Educación del pensamiento y las emociones*. Psicología de la Educación. Narcea, S.A. de Ediciones. España.
- Kottak, C. (2007) *Introducción a la antropología cultural. Espejo para la humanidad*. 5ta. Edición. Mc.Graw Hill. España.
- Martínez Boom, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos Editorial. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- Méndez, O. (1916) *Historia de la Instrucción pública en Panamá*.
- Munne, F. *Pluralismo teórico y comportamiento social*. Psicothema, 1993. Suplemento, pp 53-64.
- Nye, R. (2002) *Tres Psicologías. Perspectivas de Freud, Skinner y Rogers*. 6ª. Edición. México
- Orozco, B. (2008) *Saberes, territorios y sujetos*. APPEAL.IICE-UBA.XIV eminario. Buenos Aires, 21-23 de agosto.
- Picardo, O. (2002) *Educación y realidad: Introducción a la Filosofía del aprendizaje*. Colección Pedagógica formación inicial de Docentes Centroamericanos de Educación primaria o básica. Volumen 3. Coordinación Educativa y cultura Centroamericana (CECC). Impresora Obando. C.R.
- Pizzurno, P y C. Araúz. (1996) *Estudios sobre el Panamá republicano*. Manfer .
- Ponce, A (1993) *Educación y Lucha de clases*. Editores Unidos. México.
- Pozo, J.J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. España
- Prada, R. (1998), *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. San Pablo. Colombia.

- Pulido, L. (2008) *Filosofía de la nación romántica*. (Seis ensayos críticos sobre el pensamiento intelectual y filosófico en Panamá, 1930-1960). Colección Ricardo Miró. Panamá.
- Quiroga, A. et.al (1989) *El proceso educativo, según Paulo Freire y Enrique Picho-Riviere*. Plaza y Valdés Editores. México.
- Ravaglioli, F. (1984) *Perfil de la teoría moderna de la Educación*. México.
- Ribes, E. Coord. (1994) *B.F. Skinner: in Memoriam*. Universidad de Guadalajara. México.
- Rodríguez Bou, I. (1957) *Estudio sobre el sistema educativo de la República de Panamá*. Panamá.
- Sanguinetti, J.J (2005) *El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica*. Ediciones Palabra. España.
- Santos, M. (2008) *Ideas filosóficas que fundamentan la Pedagogía de Paulo Freire*. Revista Iberoamericana de Educación. Num.46. pp 155-173.
- Sarramona, J. (2008) *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. 2ª. Edición. Ariel Educación. España.
- Schipani, D. (2002) *Paulo Freire, educador cristiano*. Libros Desafío. Colección Educación cristiana. Estados Unidos de América.
- Skinner, B.F. (1981) *Ciencia y Conducta humana*. Editorial Fontanella. España..
- (1973) *Walden dos*. Editorial Fontanella. España.
- (1973) *Más allá de la libertad y la dignidad*. 2ª. Edición. España.
- (1981) *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Trillas. México.
- (1982) *Tecnología de la enseñanza*. 5ª. Nueva Colección Labor. España.
- Solano, J. (2002) *Educación y aprendizaje*. Colección Pedagógica formación inicial de Docentes Centroamericanos de Educación primaria o básica. Volumen 2. Coordinación Educativa y cultura Centroamericana (CECC). Impresora Obando. C.R.

- Tapia, O. (2008) *Para entender al panameño: una aproximación a su identidad cultural*. Colección Ricardo Miró. INAC. Panamá
- Torres Novoa, C. *La Praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, 1978. Págs. 139.  
*Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte*.  
[http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num13\\_noviembre2004/alberto\\_torres\\_grandezas\\_miserias\\_educacion.pdf](http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num13_noviembre2004/alberto_torres_grandezas_miserias_educacion.pdf)
- Tunnermann, C. (2008) *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. Breviarios Universitarios. Nicaragua.
- Verdecia, E. *Algunos fundamentos filosóficos y psicológicos de la Tecnología Educativa*. Revista electrónica de Tecnología Educativa. N° 23, julio 07.  
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/everdecia/everdecia.html>
- Vilanou, C (2002) *Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer*. Revista de Educación, N° 28, pp. 205-223
- Weinberg, G. (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz. Biblioteca de Cultura Pedagógica. UNESCO-CEPAL-PNUD. Argentina.

### **CAPÍTULO III**

## **EL SENTIDO TRASCENDENTE DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y EL SABER CRÍTICO EN LA PERSPECTIVA FREIRIANA**

## **El sentido trascendente de la Pedagogía dialógica y el saber crítico en la perspectiva freiriana.**

¿Qué es trascendente?

Retomamos la idea inspiradora, por trascendente de Fernando Bárcena (2005) quien nos exhorta a “pensar la educación como una *experiencia reflexiva*, una actividad en la que podemos destacar tres configuraciones filosóficas. Un *momento hermenéutico*, que piensa esa práctica como *la práctica de una conversación*; un *momento ético*, que piensa la educación como *la práctica de un compromiso* con la búsqueda de los bienes internos de la educación; y *un momento político*, que piensa la educación como acción”. (p.28)

Es ese sentido trascendente, el cual hemos tratado de imprimir en una hermenéutica pedagógica reflexiva que dialoga críticamente, en el sentido de la *praxis* freiriana, a partir de los referentes socio políticos psico-pedagógicos, y por ende, las causas que genera los procesos de construcción de la identidad nacional y del panameño. Que en Panamá, de acuerdo a Ricaurte Soler, el criollo istmeño ya en el siglo XIX poseía una conciencia social, hacia una conciencia política y de la nacionalidad panameña.

El proceso educativo es reflejo del desarrollo asimétrico de la democracia en Panamá y las disfuncionalidades del sistema educativo, ante los retos del nuevo modelo de desarrollo, aspectos que son explorados y validados en el primer capítulo, que luego son abordadas teóricamente, desde los paradigmas en el capítulo segundo.

De lo cual se desprende que las pedagogías tecno científicas o de la pedagogía de las concepciones neo conductistas, llamada también de la tecnología educativa, traducidas en modalidades transmisivas-imitativas que convierten la actividad de enseñanza en una ciencia de la instrucción, se suman, dialécticamente, a la pedagogía de la autonomía, en donde el aprendizaje, representa un ejercicio cognitivo de reflexión y comunicación, sustentado en las modalidades del pensamiento socio crítico de Freire.

Por ello, hacemos en esta tercera suma capitular, una relectura de los fundamentos, principios, criterios sustanciales y/o de proceso, que forman parte de las bases del diálogo freiriano, contextualizados con la formación social panameña, cuyo modelo cultural-educativo tiene, tanto conductas y actitudes pragmáticas, como otras tradicionales, singularmente deformadas debido a las diversas fuerzas que han incidido en los procesos históricos de la formación e identidad cultural de los panameños y sus estructuras psicológicas.<sup>65</sup>

El objetivo es precisar los elementos e inferencias del paradigma freiriano para la transformación de la educación pública, como responsabilidad del Estado, hacia una modernización cultural, científica y tecnológica de los elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje y el quehacer del docente en la escuela primaria en Panamá, en una propuesta de emerger humano, como el “proceso de desarrollo humano integral, es decir, psico-social, cultural, moral y espiritual”...como sinónimo de humanización, tanto de personas individualmente como de grupos y comunidades”. (Schipani, D, 2002:125).

---

<sup>65</sup> Schipani. Ibidem. Las “*estructuras psicológicas* configuraciones mentales y emocionales, tales como ciertas formas habituales de pensar, sentir y actuar. Estas configuraciones se pueden transformar en la medida en que cambian las estructuras y relaciones comunitarias y sociales”. Pág. 125

En esta sección, traduciremos en clave nacional contemporánea, las frases reflexivas que revelan el pensamiento y la praxis de Maestro en los fundamentos, principios, criterios sustanciales del diálogo freiriano, pero más centrado en el educador, como agente social y político, papel siempre olvidado, que a través del presente estudio, se rescata para que sea parte del texto hermenéutico, a la luz de las reflexiones de Freire, sobre uno de los temas más caros a la investigadora.

Entrando en materia, análogamente a Skinner, quien tuvo que aclarar y refutar, especialmente, al final de su larga vida, una serie de falacias, exageraciones y misconcepciones sobre el neoconductismo y su influencia en la psicología y la educación, también Paulo Freire, con sencillez y objetividad se oponía a que lo encasillaran en momentos míticos, posiciones jerárquicas, teorías omnipresentes o títulos onomásticos que nunca él pretendió.

En la propia voz de Freire, señalado por Schipani “muchacha gente se equivoca en el afán de catalogarme, que es una cosa increíble. En América Latina se preocupan menos por catalogar y saber lo que soy, cuál es mi escuela...Yo soy Paulo Freire, un hombre del noreste de Brasil que vive en Sao Paulo; casado con cinco hijos y una mujer formidable”. (p.106)

Así, el texto y la conversación con Rosa María Torres, (1997) en *Los Múltiples Paulo Freires*, son altamente reveladores de la personalidad y del pensamiento de quien hace de su vida un viaje realista, profundamente crítico y formativo, y lo revela como humilde aprendiz que reclama a sus seguidores y críticos “ubicar históricamente sus obras, reconocer la evolución de su pensamiento y su propia autocrítica, seguir su trayectoria más reciente y permitirle, en definitiva, el derecho a seguir pensando, a seguir aprendiendo y a seguir viviendo más allá de sus obras y, en particular, más allá de *La Educación*

*como práctica de la libertad* (1967) y la *Pedagogía del oprimido* (1969), dos de sus obras más conocidas, y en la que muchos seguidores y críticos, lo dejaron virtualmente suspendido”. (p.1)

Estas aseveraciones hacen recordar esa primera intención en el proceso de análisis de la obra de Freire, ya que fue efectivamente, en un estado de conciencia ingenua, por inercia, la lectura de ambos textos, y lo hicimos con casi reverencia, pero en esa comunicación, el contexto correspondía a la problematización de su región geográfica y un tiempo superado, sin embargo, su encuadre filosófico, antropológico y político continua vigente, dado el estado de nuestras democracias en América Latina, y por ende, las tendencias y condiciones educativas en Panamá.

De manera que su auto crítica reafirma nuestra decisión de seleccionar textos de su producción menos divulgada, que es crítica de las tendencias pedagógicas inscritas en la modernidad neoliberal, y más cercana a los años de su madurez vital con los pensamientos expresivos de una profunda sabiduría, a salvo de los ídolos baconianos, que han ido deformando su palabra, en regímenes autoritarios que la utilizan en franca contradicción con la filosofía freiriana y especialmente al peligro de encasillarla en taxonomías o en clichés, o dejarla morir porque “pasó de moda”, especialmente en nuestro medio, tan dado a esos juicios acrílicos.

A propósito, Bacon (1561-1626) en sus *Escritos Pedagógicos* distingue cuatro tendencias de la mente humana que obstaculizan el avance del conocimiento:

“Son los ídolos de la tribu, de la caverna, del mercado y del teatro. De la tribu: inherentes a la naturaleza humana. Según esta noción, todo conocimiento que

provenza de los sentidos es relativo, debido a que el percibir depende de la mente, está influido por los sentimientos (creemos lo que queremos creer). Para superarlo, hay que prestar atención tanto a lo negativo como a lo positivo. De la caverna: errores propios de cada persona, mito de la Caverna de Platón, donde se confunden las cosas con sus sombras. “Cada uno de nosotros tiene sus propias sombras, sus teorías favoritas, su propia disposición. Para paliar esto se debe “mirar con sospecha todo lo que la mente toma porque le da gran satisfacción. Del mercado: surgen del comercio y la relación con los demás hombres, mediante las palabras que pueden tener distintos significados y por ende, resultados ambiguos. Del teatro: son los errores que surgen de los dogmas y sistemas de filosofías”. (p. 17).

Observando la influencia de estos ídolos, es necesario estar precavidos en el proceso de la investigación y de visualización de las dimensiones y propuestas.

Rosa M. Torres trae a colación que cuando le preguntó a Freire, con cuál denominación se sentía más cómodo: como método, teoría, pedagogía, filosofía, programa o sistema Paulo Freire. Respondió a la pregunta: “*Con ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas*”. Conversación personal en Río de Janeiro, abril, 1992.

De entre los reconocidos textos de Paulo Freire, *El Grito Manso*, *Pedagogía de la Autonomía* y *Cartas a quien pretende Enseñar*, de contenido-proceso,<sup>66</sup> que es “el tipo de contenido que corresponde específicamente a destrezas tales como pensar críticamente y problematizar lo que se nos presenta como realidad”, que cubren los aspectos filo-antropológicos de la práctica educativa, pero, fundamentalmente, el papel de los educadores, y el diálogo en la práctica docente contextualizada, y *Cambio*, un pequeño libro, casi

---

<sup>66</sup> D. Shipani. Ibidem. Pág. 124.

un panfleto, pero cuyo contenido y propuesta es pertinente, se mantienen por su sentido transversal como los textos de referencia.

También se acude, menos frecuentemente, a otros escritos, elaborados por quienes trabajaron o colaboraron con él; son estudiosos o críticos de sus planteamientos en diferentes lugares y circunstancias, pero siempre en la línea de la pedagogía crítica, a riesgo de omitir alguno, se reconoce a Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres N, Onavis Cabrera, Daniel Schipani, Flecha, Rosa María Torres, Adriana Puigross, Schiefelbein, J. Gore, todos ellos con una reconocida trayectoria investigativa. Igualmente, Freire es acusado por otros, de subversivo, revolucionario, comunista, izquierdista, radical.

Es evidente que los estudios a nivel mundial y regional sobre la obra de Freire, así como sus contribuciones a la educación, la filosofía, la investigación, a la pedagogía, al trabajo social, a la política, a la sociología están recogidos en un sin número de libros, ensayos, tesis, artículos y escritos sobre la filosofía y la obra freiriana, así como en trabajos presentados en conlaves, congresos, foros, y feria internacional del libro.

Este movimiento se manifiesta, inclusive, en eventos dedicados exclusivamente a los aportes freirianos e igualmente, en una vasta colección de libros de variada extensión y grado de profundidad, artículos, ensayos, escritos, blogs, páginas en la red mundial virtual, como por académicos, estudiantes, investigadores e intelectuales, en su nombre y a título de organizaciones, pertenecientes a universidades y a organismos internacionales.

Una obra singularmente socio educativa es *La praxis educativa de Paulo Freire*, de Carlos Alberto Torres, una antología dirigida a los educadores, sobre la aludida propuesta educativa, resumida en conciencia, historia y liberación,

triada que imprime, igualmente, la noción de totalidad al devenir de la educación en Panamá, y a la propia investigación en su formulación, tratamiento y desarrollo.

Sobre los trabajos que critican ciertos aspectos de su pensamiento, encontramos en América Latina, el reconocido psicólogo Alberto L. Merani; en Estados Unidos, está Kathleen Weller de la Universidad Tuft y B. Facundo de Puerto Rico, especialmente, estas últimas desde los estudios de feminismo y género. También, hay críticas muy equilibradas con los reconocimientos a su ingente trabajo teórico y metodológico, por ejemplo, el ya mencionado Daniel Schipani.

Sin embargo, la autocrítica de Freire es más que transparente, para revertir los niveles tan altos de recitaciones de su pensamiento, sin una lectura en contexto, así como percepciones, atribuciones que desvirtúan sus intenciones y planteamientos. Por ejemplo, R. Torres (1997) describe la actitud crítica hacia su propia obra y pensamiento, "producto con diferentes grados, de ingenuidad, subjetividad, ambigüedad, y falta de claridad político-ideológica en sus primeros escritos". Reconoció su ingenuidad inicial de noción de *concientización*, dijo en 1973 que: *"estaba ingenuizado como pequeño burgués intelectual. (p.3)*

Igualmente, en 1974, cuenta Torres, que Freire advierte *"comencé a preocuparme con el uso de la palabra concientización. El desgaste que esa palabra sufrió en América Latina y después en Europa fue tal, que hace cinco años o más que no la uso"*. Lo paradójico es cómo se populariza y se hace objeto de culto en ambientes académicos y se adhieren a Freire, para sustentar políticas generales, proyectos de investigación, de formación docente, programas de diversos objetivos y acciones innovadoras en los sistemas

educativos latinoamericanos, sin conocer el pensamiento y las estrategias de Freire.

### **3.1 Fundamentos, principios, criterios sustanciales del diálogo freiriano.**

Desde la investigación del nivel político y de la cuestión escolar, en consideración de las preguntas y los objetivos de la investigación, así como los aprendizajes logrados a raíz de la discusión entre los dos paradigmas, la necesidad de renovar el quehacer educativo y rescatar la ciencia pedagógica, vinculamos a Paulo Freire, filósofo práctico, pedagogo cristiano y político crítico, que nos permite leer la postura liberacionista, los fundamentos filosóficos, ideológicos y la *praxis* freiriana, que puedan sustentar políticas públicas destinados a mejorar las condiciones de los panameños, excluidos o en situaciones límites.

Sobre los fundamentos aludidos, Shipani sostiene que la postura *liberacionista* es la postura a favor de la liberación entendida en el doble sentido de la libertad *de* (emancipación) y libertad *para* (potenciación, capacitación y servicio); nombre que se da también a quienes sostienen tal postura mediante su palabra y su acción". (p. 127.)

Sus pedagogías, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación, del diálogo, de la concientización, de la liberación, de la impugnación y de la esperanza ofrecen la mejor opción sustentadora, definida en sus lineamientos sobre la filosofía educativa, la educación democrática y ciudadana, la comunicación en base al diálogo, la direccionalidad de la educación, el

desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la docencia comprometida con los valores, y en la autonomía con disciplina.

Definitivamente, *La pedagogía de la Autonomía* es el texto principal que sustenta este capítulo de lineamientos fundamentales y provee un conjunto de argumentos sobre los modelos pedagógicos y la práctica educativa transformadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de encaminar la propuesta, sobre la base, no exhaustiva, de los referentes contextuales y teóricos de carácter macro y de nivel micro, anteriormente expuestos.

Además, el giro hacia la interrelación con la hermenéutica pedagógica de Hans Georg Gadamer, por su sabio *Educación es educarse*, que toca de lleno al que se educa, a cada uno de nosotros y especialmente, la necesidad de resaltar la importancia del lenguaje, desde los inicios tempranos de la vida, como forma de educarse.

En dicha obra, Freire, además, amplía sus convicciones acerca del proceso interactivo de la educación, que integra el diálogo entre el educar y el aprender transformador, “cuyo fruto es un cambio radical en las maneras de percibir, pensar, sentir, relacionarse y actuar, por parte de los educandos”. (p.123)

Señala que el proceso abarca los siguientes aspectos:

- observar un rigor metodológico
- desarrollar la investigación
- respetar el conocimiento particular de cada estudiante
- ejercitar el pensamiento crítico

- respetar la ética y estética
- hacer lo que dices
- arriesgarse aceptando lo nuevo,
- rechazar cualquier forma de discriminación
- reflexionar críticamente acerca de las prácticas educacionales, y
- asumir tu identidad cultural.

La perspectiva de la autonomía en los términos que dichos pasos apuntan, sirven de sostén a un marco muy complejo de referencia socio histórico crítico para la renovación de las políticas educativas dirigidas a la educación general básica, porque el planteamiento teórico se sustenta en las comprobaciones de las ideas acerca del carácter histórico-cultural y social de la educación, que refleja los valores, creencias y la formación de la conciencia, como valor imprescindible en el proceso de construcción cultural.

Sostenemos el argumento que el controvertido nivel de eficiencia del sistema educativo panameño y las prácticas pedagógicas, poco transformadoras, se complican con una relación histórico política dependiente de los múltiples orígenes de la población del istmo, desde los pueblos originarios, hasta la influencia del delirio transistista en la sociedad del siglo XIX, y la creciente pobreza socio cultural, como herencia biopsicosocial que se mantiene hasta nuestros días, más los condicionantes de las racionalidades del modelo neoliberal de desarrollo.

Una vez visualizada la vigencia de Paulo Freire, en los numerosos trabajos y acciones de compromiso, y a despecho de la paulatina ausencia de sus ideas en foros, discusiones en las instituciones educativas de base, en las estructuras de política educativa, sin pretender ser exhaustivo, la idea es

rescatar su pensamiento y retomar sus contribuciones al proyecto de desarrollo humano, la educación social y la filosofía política en una sociedad panameña, cada vez más deteriorada en todos los órdenes, con trato especial a la figura del docente panameño.

Por consiguiente, se identifican los lineamientos que van a sostener e integrar los fundamentos, principios y criterios sustanciales del modelo educativo y pedagógico que se adapte a los diferentes escenarios y/o grupos sociales, según el texto Pedagogía de la Autonomía, principalmente y de manera subsidiaria, el titulado, El Grito Manso.

Freire no es atribuido a una unívoca concepción o doctrina política de la militancia socio política latinoamericana, sin embargo, en algunos momentos y circunstancias históricas le atribuyen pertenecer a la izquierda del espectro político. Pero, etiquetarlo es lo de menos, aun cuando en sociedades como la nuestra, esa etiqueta es sinónimo de comunista, ateo, guerrillero y otras palabras más peyorativas, que lo que demuestran es un uso ignorante del mismo.

En su sentido reflexivo, lo pedagógico, lo antropológico y lo político es el núcleo conceptual del cual parte Freire (Torres, C. 1978: 61). Su antropología política se resume en los siguientes conceptos, perfectamente necesarios, en un proceso de concientización de su realidad en la mujer y el hombre panameño, en toda su compleja problematización.

- El hombre (y la mujer) como *seres de relaciones* se encuentran situados y fechados.

- El hombre (y la mujer) tienen que enfrentar desafíos propios de la época, y al responder a los mismos se vuelve historia, se historiza; (la mujer) y el hombre son hacedores de cultura.
- Las opciones o tareas, al no ser prescriptas, exhiben una pluralidad que se presenta como un abanico de posibilidades.
- Esa actividad crítica solo alcanza su sentido en la transformación cotidiana y permanente de su entorno sociocultural por la praxis; (la mujer) y el hombre son seres de praxis.
- Esa acción de transformación tiene un sentido trascendental expresada a la vez por la posibilidad de salir de sí mismo y también por la posibilidad de relacionarse (re-ligarse) con su Creador.
- El hombre (y la mujer) son seres de comunicación, necesitan unos de los otros para un diálogo, pues tienen el derecho a pronunciar su palabra.

Los lineamientos en el campo educativo están inspirados en un sistema compartido en el que la práctica de enseñar-aprender implica la participación en una experiencia total, que es a la vez, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza, la decencia y la seriedad interactúan, ideas desarrolladas en Pedagogía de la Autonomía, publicada un año antes de su muerte.

De manera diáfana, por su sencillez, en Pedagogía de la Autonomía, Freire presenta un marco conceptual e instrumental sobre la práctica que desarrollan los profesionales de la educación.

Este texto con un estilo dialogal, no pontificio ni canónico, permite retrotraer, por comparación, los escenarios locales del aula y las

comunicaciones sobre el sistema educativo nacional, que denotan la baja calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ejemplo de ello, son las observaciones incluidas en los anexos que demuestran el pernicioso efecto, multiplicado en la salud física, emocional de los niños, además de la limitada formación que logre la población escolar, con maestras, no sólo tan alejadas del ideal freireano, sino del modelo tradicional , tan objetado.

La obra escrita, en la madurez del autor, atesora una gama de saberes o principios, que integran los tres capítulos o filosofía práctica que son las columnas que la sostienen conceptualmente. En síntesis, escribe “no hay enseñanza sin aprendizaje; enseñar no es transferir conocimientos; y el proceso de educar es sólo una empresa humana”.

Los postulados de filosofía educativa práctica y sus lineamientos a continuación, invitan hacer un análisis crítico en su concepción epistemológica, psico social y didáctica:

Primer postulado: **no hay docencia *sin discencia***

1. *Enseñar exige rigor metódico*
2. *Enseñar exige investigación*
3. *Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos*
4. *Enseñar exige crítica*
5. *Enseñar exige estética y ética*
6. *Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo*
7. *Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación*
8. *Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica*
9. *Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural*

Segundo postulado: **enseñar no es transferir conocimiento**

1. *Enseñar exige conciencia del inacabamiento*
2. *Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado*
3. *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*
4. *Enseñar exige buen juicio*
5. *Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores*
6. *Enseñar exige la aprehensión de la realidad*
7. *Enseñar exige alegría y esperanza*
8. *Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible*
9. *Enseñar exige curiosidad*

Tercer postulado: **enseñar es una especificidad humana**

1. *Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad*
2. *Enseñar exige compromiso*
3. *Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo*
4. *Enseñar exige libertad y autoridad*
5. *Enseñar exige una toma consciente de decisiones*
6. *Enseñar exige saber escuchar*
7. *Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica*
8. *Enseñar exige disponibilidad para el diálogo*
9. *Educar exige querer bien a los educandos*

Del análisis contextualizado de estos postulados y principios en este Libro de Oro de la Docencia, se pueden encontrar analogías con las propuestas crespriana y mendeciana nacionales.

En el análisis textual de la complejidad filosófica freiriana, Fullat (2000), por ejemplo, ubica el pensamiento de Freire en la antropología filosófica naturalista, que corresponde a la teoría pedagógica de la esencia personalista. Aunque teórica-epistemológica es de carácter humanista, tocado por la dialéctica hegeliana, el pensamiento freiriano, junto con la praxis significativa, está identificada con un cristianismo, vinculado a la teología de la liberación.

En el devenir de su pensamiento dialógico y posición socio-pedagógica, en *Pedagogía de la Esperanza*, Freire se autonombra post-modernista crítico y coincide con los planteamientos teóricos de la acción comunicativa de Habermas. Los lineamientos de Freire sobre la educación dialógica que se sustenta en un paradigma comunicativo, siendo el lenguaje su principal medio, es fundamental en la orientación de los programas de renovación educativa. Junto a estos lineamientos, la acción comunicativa permite el entendimiento y la coordinación de las acciones en una *comunidad real de comunicación*.

Este proceso es el producto de una evolución, en la reflexión y la experiencia vivida en contextos sociales, culturales e institucionales diversos, alrededor del mundo, en la periodización de su pensamiento<sup>67</sup>: primera etapa de 1959 a 1969 en Brasil, que culmina con su obra *Pedagogía del Oprimido* publicada en 1970 y un poco después, *Educación como práctica de la Libertad*.

En este primer período surge el llamado “método Freire” que al decir de los autores no debe reducirse a una serie de pasos sin más, pues realmente es una “síntesis de su pensamiento, una propuesta en la que logra traducir sus postulados filosóficos y antropológicos y su teoría del conocimiento a una metodología de la enseñanza de la lecto-escritura que, por primera vez,

---

<sup>67</sup> Rodríguez, et.al. **Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina**. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 34. Año XVIII, mayo de 2007. (129-171)

reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización para sujetos adultos”. (p. 133)

El resto de la periodización coincide con los años de 1970 a 1980; de 1981-1989 y de 1991 a 1997, caracterizados por intensos viajes, trabajos, encuentros, creación de libros, documentos, rica vida familiar y amical. Se constata su apasionada sed de conocimientos y sabiduría mediante lecturas que influyen en su filosofía y praxis.<sup>68</sup>

Nos arriesgamos, salvando algunas formas académicas, en aras de mantener la fluidez del pensamiento freiriano, y de evitar una necesaria, pero no ineludible citación, a trasponer la temática de referencia de *Pedagogía de la Autonomía*, además, de entrevistas, discursos, coloquios y textos de C.A. Torres (1978), (Schipani (2002), Cabrera (2004), Bohm y Schiefelbein (2004) Puiggrós, (2005), y Santos Gómez (2008).

En algunos otros casos, se citan o se acude a parafrasear, con los riesgos que ello conlleva, siempre tratando de respetar, en un esfuerzo de conversación de interpretaciones, lo que Freire decía al respecto de algunas aristas del proceso de liberación, que entendía no como un punto de llegada, sino de partida porque, “la liberación se forja en el cuerpo de la no-liberación, dialécticamente”.

El texto de gran valor intitulado *Paulo Freire educador cristiano* incluye un glosario, en el cual se presentan los términos más interrelacionados con el

---

<sup>68</sup> Rodríguez, L. et.al. En el inicial período de formación y creatividad trabaja con los autores Erich Fromm, Karl Popper, Celso Furtado, Fernando de Azevedo, Gabriel Marcel, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedel Barbu, Alvaro Viera Pinto, Karl Jaspers, Elio Jaguaribe, Roland Corbosier. También se ve influencia de Marx, Lukács, Memmi, Fanon, Nicol, Hegel, Sartre, Husserl, Ma Tse Tung y Lenin.

objeto del estudio y los factores asociados al estado de la acción educativa y otros conceptos freireanos provienen de sus escritos.

A continuación, los términos seleccionados textualmente, de acuerdo con el espíritu de la investigación:

- **Acción cultural:** caracterización de la educación liberadora al servicio de la transformación de la cultura y la revitalización de la sociedad.

- **Alienación:** estado de deshumanización debido a condiciones opresivas de vida.

- **Tarea ética del docente:** Freire comenta:

“la tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes...Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera ética o no, de afrontar la vida”.

- **Historia**

Expresa la historicidad por cuanto, “Si soy puro, producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados*, pero no *determinados*. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*, que el futuro, permítanme reiterar, es *problemático* y no inexorable”. (p.6)

- **Visión de la persona humana**

Reflexionaba Freire, “entendemos que para el hombre el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin

embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos. No sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo”.

Igualmente, “el ser humano es un ser relacional porque es centro donde confluyen y de donde parte un conjunto de relaciones: con la sociedad, con la naturaleza, con la historia, con otros seres humanos. Además es uno y múltiple porque respectivamente permanece con la misma identidad y porque está en crecimiento permanente en diversos niveles de autoridad”.

En otras palabras, “la concepción dialéctica del ser humano es la forma más adecuada de reflejar la realidad del mismo. El hombre no es un ser estático, cerrado, terminado, sino que es abierto, dinámico y sujeto a un juego de contradicciones”.

- **Situación límite**

Circunstancias críticas tales como la hambruna, enfermedad y pobreza extremas. Esta situación parecen obstáculos insalvables (producto del destino, la voluntad de Dios, la naturaleza de la realidad) y se plantean como situaciones que reclaman transformación, es decir, la superación de condiciones opresivas y deshumanizantes.

- **Pedagogía de la autonomía**

Se implementan modelos educativos para preservar determinados modelos de sociedad. Se instrumenta una política educativa a imagen y semejanza de los grupos de poder.

La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos, es la temática central en torno a la cual gira la pedagogía de la autonomía.

- **Práctica educativa**

Siguiendo el hilo de su pensar sobre la práctica “es esta percepción del hombre y de la mujer como seres "programados, pero para aprender" y, por lo tanto, para enseñar, para conocer, para intervenir, lo que me hace entender la práctica educativa como un ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos”.

Freire dice que:

“siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual”.

Reitera que, “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. “ (Freire, 2004).

Entre otros asuntos, “se pregunta Freire, ¿Cuál es la tarea de la profesora? “En palabras sencillas diríamos que la tarea de la profesora es enseñar, y la tarea de los alumnos, aprender”.

- **Concepción de la nueva educación**

La educación ha de tener una dirección marcadamente humanista, que apunte al desarrollo y la liberación del hombre. Capacitarle para responder creativamente a los desafíos históricos.

La propuesta educativa ha de ser flexible, buscar nuevos modelos, estructurarse a partir de pautas dinámicas, establecer nuevas relaciones entre educar-educando, entre ambos y el proceso educativo.

La educación ha de buscar no tanto el equilibrio sino la actualización de las potencialidades del hombre, debe considerar al educando no como objeto, sino como sujeto.

- **Finalidades de la educación**

Expresa que, “mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar”.

Eso es lo que nos lleva, según Freire, por un lado, “a la crítica y al rechazo de la enseñanza "bancaria",<sup>69</sup> por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza "bancaria", que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no

---

<sup>69</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1994, 45ª ed.

por causa del contenido cuyo "conocimiento" le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del "bancarismo".

- **Conciencia ingenua o reformada:** es la que Freire define como conciencia transitivo-ingenua, nivel de mentalidad que no percibe la realidad en una forma crítica o estructural, condición sine quanon para ejercer plenamente la democracia.
- **Conciencia mágica o conformada:** mentalidad que se conforma de manera fatalista e indiferente a la realidad social tal como es.
- **Conciencia político-crítica:** es el nivel más elevado de conciencia para la existencia en una sociedad en donde impera la libertad, la justicia y la democracia. Se trata de una mentalidad que comprende de manera más completa la historia y el tiempo presente, así como el futuro posible.
- **Conciencia semi-intransitiva:** es la conciencia mágica o conformada.
- **Contenido proceso:** contenido que corresponde a destrezas, cómo pensar críticamente y problematizar la "realidad".
- **Dialógica:** cualidad de la educación liberadora por excelencia, la cual se caracteriza por el diálogo, los estilos participativos de enseñanza y de aprendizaje, dentro de un clima solidario y colaborativo.
- **Educación bancaria:** se caracteriza por una enseñanza autoritaria, en donde solo los educadores proveen conocimiento y los educandos solo reciben, dan cuenta y utilizan dicho "depósito" de saber.

Lo necesario es que “aún subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo "inmuniza" contra el poder aletargante del "bancarismo". En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos -la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes. Esto no significa, sin embargo, que seamos indiferentes a ser un educador "bancario" o un educador "problematizador".

- **Ciencia y tecnologías:** Freire sostiene que, “el progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí, su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica”.
- **Investigación social y educativa:** continua el diálogo al decir sobre “enseñar, aprender e investigar, lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La "dodiscencia" -docencia-*discencia*- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo

gnoseológico. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

En materia de investigación social, Freire aporta al conocimiento universal y científico, la investigación temática, que expresa dos dimensiones, dialéctica y libertad, que aborda lo didáctico-metodológico del llamado *método de la alfabetización problematizadora*, el cual abarca tres etapas, interrelacionadas dialécticamente, a pesar de ser pensadas cronológica y analíticamente, la primera, investigadora, la segunda fase programática y la tercera, pedagógica.

Hay un corpus de carácter conceptual, instrumental y procedimental muy profuso, realizado en los círculos de cultura, que reemplaza a la escuela, que complementa el proceso dialéctico y dialógico de alfabetización-concienciación.

- **Políticas educativas:** agrega que, “la educación no está fuera de las coordenadas de espacio y tiempo. Muchas veces es una prolongación de la política de un gobierno. Otras, simplemente, la consecuencia de ideologías, de intereses económico-sociales”.

En este apartado, cobran importancia los elementos que constituyen la situación educativa: primero, la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, la presencia de los educandos, de los alumnos, ambos en un espacio pedagógico que los determinan y el tiempo pedagógico, que según Freire está al servicio de la producción del saber, finalmente, están los contenidos curriculares, o sea el programa, u objetos cognoscibles que el docente debe enseñar y los alumnos aprender.

- **Conocimientos y currículo:** confiesa que, “lo que me interesa ahora, repito, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica formadora.

Es preciso, sobre todo, y aquí va uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse, también, como sujeto de la producción del saber, se convenza, definitivamente, de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

- **Desarrollo del pensamiento:** sobre su tarea docente, “es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador”.
- **Currículo y la evaluación educativa:** añade, “pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo, los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser, de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

- **Pedagogía crítica:** es que, “precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado”, finaliza.
- **Identidad cultural:** porque, “una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*”.
- **Niveles de conciencia:** perspectiva con carácter evolutivo que considera la mentalidad predominante en personas y grupos sociales; en la educación concientizadora, tales niveles se identifican, especialmente, según el auto concepto o autoimagen que tienen las personas y su forma de ver y comprender su realidad, incluyendo el potencial con que cuentan para la determinación de su destino.

Sobre la práctica de la pedagogía crítica en *El Grito Manso* (2003), en su voz, Freire aprecia que:

“No es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: qué pienso

de mi mismo y de los otros". En Pedagogía del Oprimido, "definí al hombre y a la mujer como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente". (p.19)

Después de esta especie de revisión nominativa, intensa, pero necesaria para ubicar los límites de la investigación en una temática de por sí, compleja y azarosa, por lo contextual y relativa, se plantean los lineamientos freirianos sustentadores de los proyectos.

### **3.2 Elementos de filosofía educativa y políticas públicas e inferencias para la transformación de la educación: de las normas a la reflexión-acción.**

Los planteamientos de Freire implican un posicionamiento filosófico, ético- político de carácter crítico y dialéctico (diálogo), difícil de ubicar en una determinada tendencia pedagógica, que va a ser la base de las acciones políticas de transformación educativa, a partir de la dimensión tridimensional que abarca los fundamentos epistémicos, teóricos educativos, las normas, regulaciones y disciplina, y las acciones en forma de las tendencias de investigación educativa, proyectos de mejoramiento general y del aprendizaje escolar y el desarrollo docente, en lo particular, todos cobijados en un particular y contextualizado modelo de desarrollo.

En cuanto a la institucionalidad y gobernabilidad, en el sistema educativo, sus normas, estructuras y funcionariado, dedican mayores esfuerzos técnicos en la descripción, aplicación y evaluación de la problemática metodológica, curricular, evaluativa, con sentido burocrático; también a enfrentar las presiones y solicitudes de los docentes y otros aspectos de la racionalidad instrumental y la subjetividad que aquéllas más relacionadas con el

debate teórico, teórico-crítico y epistemológico de los saberes pedagógicos y la realidad educativa.

Bernal, Juan B. (2006:14-17) analiza los desafíos que tienen que enfrentar las innovaciones educativas en la región latinoamericana como de índole teórico metodológico, político-estratégico e institucional. Entre las primeras, menciona la insuficiencia de los diseños metodológicos, en los segundos, explica que:

“Una constante importante es que las innovaciones educativas están afectadas también por la débil gobernabilidad del sector. Las huelgas, paros y manifestaciones docentes que son frecuentes en los países de la región, impiden cumplir con las metas y plazos previstos y actúan, en general, contra los cambios que se proponen. Esto es así, especialmente cuando se trata de iniciativas que tienen efectos en la calidad de los aprendizajes y que generan alteraciones en la dedicación y formas de trabajo de este persona”. Como colofón, recomienda “contar con una institucionalidad eficiente, creativa, participativa y transparente es uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos en la generación, sistematización y difusión de las innovaciones orientadas a mejorar la equidad, la calidad y la pertinencia de los aprendizajes”. (p. 14-17)

Las pedagogías se integran al marco sistémico del saber pedagógico, desde el contexto y la praxis para explicar y comprender su razón de ser y proponer a profundidad acciones transformadoras en la educación formal y no formal, en las cuales los educadores son pieza clave en el ejercicio filosófico, teórico y creativo, en el diálogo con los otros agentes educativos, a partir de sus propios pensamientos y filosofías.

Puede pasar y de hecho lo es así, cuando el educador promedio va a realizar su labor de enseñanza en el aula, no tiene claridad conceptual y teórica, no conoce los modos del saber, ni distingue en su quehacer, las

filosofías ni paradigmas que lo sustentan, ni los modelos pedagógicos que describen las relaciones o el fenómeno, a pesar de que Rafael Flórez Ochoa,(2005) enfatiza que “cada teoría pedagógica se puede representar mediante un modelo que resume la teoría y sirve de esquema básico para comparar esa teoría con otras teorías pedagógicas”. (p.174)

En primer lugar, tenemos la conceptualización y postulados básicos y otros lineamientos freirianos, en el marco de los lineamientos generales y macrodiscursos:

- La educación, según Freire es un “proceso que acompaña permanentemente los cambios de la estructura socioeconómica, si bien, debe, por su especificidad, adecuarse a la política que sustenta la dialéctica de transformación social” y por ende, “educar será fundamentalmente oír al pueblo y dialogar con él en torno a sus problemas.<sup>70</sup>
- Es una pedagogía científica con hondas raíces culturales, integra las dimensiones epistemológicas, gnoseológicas, sobre una antropología política que es una revaloración de la conciencia y la historia.<sup>71</sup>
- La libertad, la democracia y participación son, en los inicios de su obra, las ideas fundamentales que constituyen el centro de la pedagogía freiriana y de políticas educativas.
- Su método es psicosocial, su metodología de investigación temática, vincula la actividad histórico-práctica humana con lo político.

---

<sup>70</sup> Torres, Carlos A. (1978) **La praxis educativa de Paulo Freire**. Ediciones Gernica. México. p. 35

<sup>71</sup> Al igual que Torres,C.A. (1978) asumimos a Paulo Freire como el pedagogo de la conciencia; pero una conciencia inserta en los turbulentos procesos sociales, una conciencia histórica”, p. 7.

Los pensamientos reflexivos de Freire, aunque criticados por su lenguaje machista, en sus primeras obras, compendian su extraordinario compromiso, político, social, filosófico, pedagógico y ético reconocido en los ambientes académicos y científicos, y expandido en tantas mentes, espacios y momentos: leamos su palabra, provenientes especialmente de su obra *El Grito Manso*.

“Entendemos que para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos. No sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo” repara Freire.

El trasfondo religioso del pensamiento de Freire: religar, una base antropológica cristiana, es reconocida, por lo menos con la paternidad de Paulo Freire, del nuevo pensamiento teológico latinoamericano, reconocida por el Dr. Enrique Dussel.

Sobre la curiosidad, raíz de la actitud científica, nos dice que la “capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad...” y “la curiosidad, es junto con la conciencia inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Si no fuera por la curiosidad no conoceríamos. La curiosidad nos empuja nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción”.

Otro aspecto fundamental de la práctica educativa es la inconclusión, que permite que el ser humano sea educable.: “todo educando, todo educador se descubre cómo ser curioso, como buscador inconcluso, capaz, sin embargo, de captar y transmitir el sentido de la realidad,” en la sociedad panameña.

La simplicidad ha de ser parte inherente de la práctica educativa, pues Freire establece que “la simplicidad hace inteligible el mundo, y la inteligibilidad

del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. (p. 26).

### **3.3 Movimiento renovador de conciencia educativa: ética, educación popular y democrática en los procesos escolares en Panamá.**

“No hay inmovilismos en la historia. Siempre hay algo que podemos hacer y rehacer” sostuvo Paulo Freire en el Grito Manso. Lo podemos hacer, desde el nivel político, hasta el nivel de las aulas escolares y las comunidades.

Ante la visión freiriana de la persona humana, necesitamos en Panamá, recobrar la memoria colectiva, el sentimiento de pertenencia y de valoración individual y colectiva, los cuales han sido agredidas y subvaloradas en los últimos 20 años, tras una crisis económica, política y social muy grave, la invasión norteamericana de 1989 y el proceso social conformista<sup>72</sup>, con el placer como tótem, y la apatía social que pervive junto a los niveles cada vez más crecientes, de exclusión, violencia y criminalidad.

El social conformismo agrega una concepción imprescindible para entender mejor la realidad del país, puesto que:

“El conformismo social es un tipo de comportamiento cuyo rasgo más característico es la adopción de conductas inhibitorias de la conciencia en el proceso de construcción de la realidad. Se presenta como un rechazo hacia cualquier tipo de actitud que conlleve enfrentamiento o contradicción con el poder legalmente constituido...El conformismo social se manifiesta tanto en la dimensión colectiva como en la individual. Actúa en todas las esferas de la vida cotidiana, en los espacios

---

<sup>72</sup> Marcos Róitman Rosenmann (2005) **El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo**. 3ª. Edición. Siglo XXI Editores. México.

públicos y en los privados, incluso íntimos...Hacemos a la perfección todo aquello que rechazamos en el fuero interno. Construimos una realidad social donde la renuncia al estado de conciencia se plantea como un objetivo por el cual luchar". (p. 1-2.)

Una de esas tareas, es lo que llama Freire, *la inteligibilidad* de los objetos, es decir "ayudarles a aprender a comprender y luego poder informarlo a los demás". Hay que hacerlo de manera comprensible, con simplicidad, que es diferente al simplismo que se hace gala, muchas veces, en las escuelas de zonas límites. Esta tarea nos permite intervenir, estar en el mundo, mediante el cultivo de la curiosidad y de la inteligencia.

Se resalta que, "en esta época signada por el arribismo y el desaliento cultivados ad hoc desde el poder, brilla como nunca la permanente novedad de su coherencia" (Balbo y Bianco, en el Grito Manso. pág. 9) su generosa criticidad se manifiesta en los siguientes aspectos socio-políticos:

- a) Su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, para la cual, la mejor manera de reflexionar, es pensar la práctica y retomarla para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad, y no pensar pensamientos.
- b) La categoría pedagógica de la "concientización", teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso, para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político.
- c) Toda su obra está dirigida hacia una teoría del conocimiento aplicado a la educación, sustentada por la concepción dialéctica en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esta teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento.

d) En él se conjuga la educación, con la filosofía y la política, pues, “no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética”. (Freire, 2003: 42)

En su pedagogía esencialista, Freire, el pedagogo de la conciencia, concibe la educación como un subsistema de las estructuras económicas y políticas, ante las cuales es necesario concientizar o la concientización, concepto atribuido a él, pero que el mismo, con su característica sencillez, explica su origen.

Carlos A. Torres (1978) presente en la conferencia sobre *Desmistificación de la concientización*, dictada personalmente por Freire, relató que aunque se creía que a él se debía la creación del término concientización, “la verdad es otra: ella nació de una serie de reflexiones que un equipo de profesores desarrolló en el Instituto Superior de Estudios del Brasil”, entre los que recuerdo a un gran filósofo Alvaro Pinto, al profesor Guerreiro. La palabra fue difundida por Helder Cámara en Europa y los Estados Unidos.

Para Freire, tal como explica Torres C., no hay una proto-pedagogía, sino que la pedagogía va siendo condicionada continuamente por la historia, una pedagogía no discursiva, , democracia y participación crítica, dialógica, basada en la libertad, que sea un real experimento educativo, lo contrario de la educación liberal o educación bancaria, con una educación adaptativa, no

crítica, una pedagogía discursiva, verbalista, libresca, desde el atalaya de sus regulaciones, sancionadora, autoritaria, necrófila. (p.36)

Las evoluciones del pensamiento de Freire, de aquellos primeros años de sentar las bases de su metodología de la investigación temática y lo que luego llamaría la Pedagogía Política, basada en el diálogo y la reflexión-acción, a nuestros días, se manifiestan en dos vertientes que concientizan y organizan, por un lado la educación pública popular, y por el otro, la educación popular comunitaria. Además, se desarrolla la educación para la ciudadanía, la Ecopedagogía (Francisco Gutiérrez), la Ecoformación, la Educación comunitaria, la virtualidad mediante la red freiriana de educación continua con base en Internet, expresiones de la columna vertebral del pensamiento freiriano, que es la cultura, como experiencia humana.

De su concepción de aprendizaje, clásica por su trascendencia y vigencia, “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunidad, mediador, la realidad histórico social”, que refleja el constructivismo en su versión crítica, y “plantea superar la tradición conductista de entender el aprendizaje, como la resultante de un proceso de estímulo-respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción de transición del docente sobre el alumno”.

Todos los textos freirianos dejan un mensaje de alta calidad intelectual y profesional, algunos son de fácil lectura, otros más densos, eruditos exigen una lectura más pensada, más dialéctica, más problematizadora en el sentido científico de su andar. Otros libros de Gadotti y, principalmente, de Carlos A. Torres son imprescindibles para traducir a Freire, y captar su esencia.

Similar a los encuentros reveladores que ofreció el contacto con los textos de B.F. Skinner y su sentido inspirador en discípulos y colaboradores, en el caso de Freire es la oportunidad de poder aplicar los conceptos y los procesos dialécticos a un hecho singular en la historia de las mentalidades en Panamá.

Con ese trozo de la historia, en el devenir problematizador de nuestra nación, hasta la globalización progresiva de nuestros días, el pensamiento de Paulo Freire, discurre en forma de denuncia contra este fenómeno de sino fatalista, a lo cual por principio se opone: “de allí la crítica permanente, que siempre llevó en mí, a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible del sueño y la utopía...la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo...el futuro...es problemático y no inexorable...”asevera Freire en Pedagogía de la Autonomía. (p.6)

Con este propósito se incluyen estrategias encaminadas a propiciar ese pensamiento crítico y reflexivo que propugna Freire, desde las edades más tempranas, aprovechando los períodos más sensibles para el desarrollo del poder de la mente, desarrollar cualidades mentales y el razonamiento para resolver problemas, tomar decisiones y aprender bien.

A pesar de que, algunas de estas estrategias tienen una relativa vigencia pedagógica, en América Latina, pocos países las han sometido a experimentación, por ejemplo, se pueden mencionar la Filosofía de y para Niños de M. Lipman, el desarrollo del pensamiento crítico.

### **3.4 La filosofía de y para niños: punto de encuentro**

Se reconoce el derecho a la filosofía como medio para pensar diferentemente los problemas del ejercicio individual de la ciudadanía. La filosofía brinda los medios intelectuales de una ciudadanía universal e individual, a través de la ética, la política y la pedagogía.

En ese sentido, la filosofía para niños de Mathew Lipman es un programa para materializar el derecho a la filosofía, el cual se ha expandido a diferentes regiones del mundo.

El programa está estructurado en módulos, cada uno de los cuales se centra en una novela “filosófica”, y consta de una guía pedagógica para los maestros. Cada módulo se focaliza en un aspecto de la investigación filosófica y el conjunto de los módulos se constituye en un currículo graduado, desde la escuela de preescolares hasta la secundaria.

Lipman fundamentó su programa en la filosofía de Dewey y el pragmatismo y tiene puntos de encuentro con la filosofía de Freire. Los objetivos se encaminan al desarrollo del razonamiento lógico y el ejercicio del derecho a la filosofía mediante una enseñanza filosófica dirigida a todos.

Jean Charles Pettier (2007:75) explica que “apoyándose en los análisis de Piaget, el curso lipmaniano está orientado a diferentes grados, pero el recurso de la lógica es importante en el programa de filosofía para niños desde el mismo comienzo del curso, en las novelas que se dirigen a los niños del *Kindergarten*”, en las cuales, además, del desarrollo del razonamiento lógico, se procura desarrollar el sentido crítico.

Otras iniciativas conjugan las pedagogías personalistas con la pedagogía tecnológica, en donde resalta el desarrollo cognitivo, al enseñar a pensar, entendiendo la competencia intelectual como la capacidad de clasificar patrones, de aprender, de razonar (deducción y generalización), de conceptualizar y de entender, de acuerdo al desafío que entraña enseñar a pensar según Nickerson, Perkins y Smith (1985) en ocasión de los trabajos que generaron en Venezuela, el pionero Ministerio de la Inteligencia Humana con la Universidad de Harvard.

### **3.5 Aprendizaje y cerebro**

A continuación se presentan algunas tendencias en el marco de las ciencias bioeducativas, que se están desarrollando en universidades y centros de investigación educativa en diferentes lugares del mundo, por ejemplo, educación con base en el cerebro. Las ciencias cognitivas, que representan nuevos campos y nuevas posibilidades en pedagogía, en el marco de la investigación crítica y contextualizada a la realidad de las comunidades.

Según Ander-Egger (2005:55) el cerebro es el gran protagonista de la ciencia en el siglo XXI, refiriéndose al “abc del cerebro”, en el cual los maestros deben alfabetizarse para convertirse en profesionales expertos de esta nueva revolución, abanderada por las neurociencias, en donde destacan las teorías sobre el funcionamiento del cerebro, la teoría de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional.

Amén de estos descubrimientos que, inciden profundamente en la forma en que habitualmente se ha relacionado el aprendizaje con la biología, sus

efectos en la enseñanza y el diseño curricular, el siglo, también, nos enfrenta con otros cambios tecnológicos, productivos, morales y científicos que compelen a las sociedades a buscar nuevas soluciones ante los grandes conflictos que vulneran la seguridad planetaria, en todos los órdenes, pero que por otro lado, son acicates para que el ser humano busque soluciones creativas tanto en el plano científico, como humanístico y espiritual. En el plano educativo, se requiere plantearse el problema del mejoramiento de la profesión docente, de manera que lo que sabe, mejore lo que hace, en el aula de clases.

Después del auge del conductismo, en Estados Unidos y los seguidores o satélites de este movimiento psicológico, con gran raigambre reactivo, en nuestro sistema educativo, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, la tecnología, permitió el desarrollo vertiginoso de las exploraciones del cerebro, así como de una nueva rama, la neurociencia, que estudia el cerebro y el sistema nervioso. Jensen (2004) señala que durante los últimos años del siglo XX, “la investigación sobre el cerebro estalló en docenas de subdisciplinas” con las llamadas ciencias híbridas, que combinan la Psicología, la Sociología, la Lingüística, con la Neurología, la Biología, la Farmacología.

Eric Jensen, una autoridad en la materia, recomienda que un educador debe: estudiar cuanto antes los nuevos conocimientos; ser en sus palabras “un lector voraz”. Así mismo, realizar mayor cantidad de investigación-acción y ser un medio para compartir y divulgar la información de neuropedagogía, y hacernos muchos cuestionamientos para buscar las respuestas. La educación compatible con el desarrollo del cerebro es una nueva tendencia que privilegia el cerebro que aprende y que los entornos del aprendizaje sea alimento para el primero.

Sobre el pensamiento creativo y el desarrollo de la creatividad, la actitud creativa ante la vida, según Dadamia (2001) es el modo espontáneo de ser del hombre. Por lo pertinente, por la realidad de nuestras escuelas, le citamos: “desgraciadamente, por falta de conocimientos y comprensión de nosotros mismos, ya en la primera infancia y en nombre de la cultura y de la civilización, arrancamos a los nuevos seres de una integridad mental, de su modo espontáneo creativo y saludable de ser! (p.49).

Como ya señalamos, Jensen (2004:15) indica que durante los últimos años del siglo XX, “la investigación sobre el cerebro estalló en docenas de subdisciplinas” con las llamadas ciencias híbridas, que combinan la Psicología, la Sociología, la Lingüística, con la Neurología, la Biología, la Farmacología. ¿Qué hacer ante tanta información? Aprender, o mejor dicho, desaprender, para eliminar, hasta donde sea posible, los modelos mentales arcaicos y los viejos paradigmas y por supuesto, investigar en el aula para poder verificar las recomendaciones que surgen de estas nuevas informaciones.

La enseñanza para la comprensión y el cambio, este otro modelo pedagógico, es producto de un proceso de investigación realizado por iniciativa de un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard, desde 1983, liderizados por Howard Gardner, David Feldman. El resultado de dicha investigación fue el Proyecto Spectrum sobre cómo construir las capacidades infantiles. Luego en 1988, tres miembros de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, se interrogaron sobre el concepto de comprensión, ¿cómo se desarrolla, cómo la logran los estudiantes? ¿Cómo apoyar el proceso de comprensión?

A raíz de estos retos, convocaron un grupo de investigadores y docentes e iniciaron el Proyecto de la Enseñanza para la Comprensión, con el apoyo

económico de la Fundación Spencer. El desarrollo del Proyecto permitió estructurar el marco teórico, la arquitectura del modelo, la elaboración de documentos, manuales, guías y obras que posibilitan conocer más a fondo este modelo y que está siendo desarrollado en los Estados Unidos, y en muchas otras partes del mundo. Por ejemplo, en Colombia y Argentina se ha hecho mucha labor de difusión, capacitación y asesoría. En El Salvador, en el 2004 se realizó un proyecto de investigación-acción en el Departamento de San Vicente.

La Universidad de Harvard, en el proyecto Zero, tiene un paquete de formación docente, presencial y por vía informática y un sitio Web para América Latina.

Es necesario abordar e investigar sobre estas experiencias relacionadas con nuevas formas de enseñar, y además introducir los siguientes conceptos fundamentales en la formación y capacitación docente:

Principios de la Neuropedagogía: las proposiciones u orientaciones sobre la plasticidad del cerebro, los períodos críticos del aprendizaje, y sus implicaciones en la educación.

Pensamiento Creativo como un proceso de sensibilización, exploración, de ingenio y de creación de imágenes, adaptaciones y acciones o soluciones talentosas, novedosas y críticas en situaciones de aprendizaje y de la vida misma.

Neuropedagogía es una educación compatible con el desarrollo del cerebro, para posibilitar el pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad. Se le llama también Educación basada en el cerebro.

Cognición: se refiere a los procesos intelectuales superiores como el pensamiento, la memoria, la atención y los procesos de percepción complejos.

Al término de este capítulo, sin dudas, Paulo Freire Neves ha marcado el pensamiento pedagógico del siglo XX, sin embargo, “murió y al mismo tiempo sigue vivo” al decir de Roberto Iglesias, en la semblanza de Paulo Freire, con motivo del encuentro pedagógico auspiciado por la Universidad Nacional de San Luis.

“Tenía el don de la palabra. Al decir de Barreto cuando Paulo hablaba, un duende que cautivaba el entendimiento y los corazones emergía de su boca” (Freire:2003: 4.)

- “Se llamaba **Paulo Freire**”.
- Nació en Recife el 19 de septiembre de 1921.
- Se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación.
- Tuvo cinco hijos.
- Sufrió prisión y persecución política.
- Sus libros tuvieron el altísimo honor de ser quemados y prohibidos por diversas dictaduras.
- Tuvo una vida plena en una época hirviente y hermosa,
- Que contribuyó a embellecer. Época de actores, que no sólo permitía tener sueños, sino compartirlos y llevarlos a la práctica.
- Murió sin morir el 2 de mayo de 1997.
- (Orlando Balbo y Augusto Bianco)

En conclusión, la Educación como Práctica de la Libertad, Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza, Pedagogía de la indignación, Cartas a quien pretende Enseñar y especialmente, Pedagogía de la Autonomía conforman las obras que desarrollan las ideas centrales de la pedagogía transformadora y crítica del maestro brasileño, que probablemente, son las que

han sido más conocidas y practicadas en un inacabable campo de innovaciones, proyectos e iniciativas dirigidas al mejoramiento de la educación, especialmente, en países con desarrollo socio educativo limitado o regiones vulnerabilizadas por el crecimiento económico desigual.

### **Conclusiones**

- La enseñanza y el docente son dos de los puntos focales de un proyecto de movimiento renovador de conciencia educativa: ética, educación popular y democrática en los procesos escolares en Panamá, cuyos componentes se manifiestan en los puntos desde la senda freiriana.
- Las ideas filosóficas, socio, psico-pedagógicas, y su relación con la identidad nacional y del panameño, el desarrollo de la democracia en Panamá y así como las disfuncionalidades del sistema educativo cobran su valor estratégico en el proceso de las políticas públicas y en la necesidad de contar con un modelo educativo y pedagógico que sustente los paradigmas profesados y defina sus componentes filosóficos, curriculares e instrumentales ante el posicionamiento del modelo de desarrollo neo liberal.
- El pensamiento y la praxis freirianas, encarnadas en las pedagogías de la esperanza, de liberación, de la impugación y de la esperanza constituyen la plataforma sustentadora paradigmática, definida en sus lineamientos sobre la filosofía educativa, la educación democrática y ciudadana, la comunicación en base al diálogo, la direccionalidad de la educación, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la docencia comprometida con los valores, y en la autonomía con disciplina.

- Como modelo epistémico, el paradigma expresa valores, privilegia su perspectiva axiológica que determina sus principios, porque los pensamientos de Freire compendian su extraordinario compromiso, reconocido en los ambientes académicos y científicos, y expandido en tantas mentes, espacios y momentos.
- Los planteamientos de Freire implican un posicionamiento filosófico, ético-político de carácter crítico y dialéctico (diálogo), que resulta difícil de ubicar en una determinada tendencia pedagógica.
- Su posición inspira las acciones políticas de transformación educativa, a partir de la dimensión tridimensional: los fundamentos epistémicos, teóricos educativos, las normas, regulaciones y disciplina, y las acciones, en forma de las tendencias de investigación educativa, los proyectos de mejoramiento general y del aprendizaje escolar y del desarrollo del docente, en un particular y contextualizado modelo de desarrollo.
- Las nuevas tendencias de la neuropedagogía, la enseñanza por comprensión, y la filosofía para niños abren nuevas oportunidades pedagógicas, siempre que se precedan de investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, de manera que se consideren los diferentes aspectos de la complejidad educativa y pedagógica en el país.

## REFERENCIAS

Arosemena, R. *Prisma de una nación. Biografía de Octavio Méndez P.* Eccsa Printing. Panamá.

Bacon Francis (1986) *Escritos Pedagógicos.* Prólogo, selección, traducción y notas de Graciela Hierro. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca Pedagógica. México.

- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. España.
- Buendía, L, P. Colás y F. Hernández P. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill. España.
- Céspedes, F. (1991) *La educación en Panamá. Panorama histórico y antología*. Biblioteca de la Cultura Panameña. Panamá.
- Domínguez, D. (2004) *Razón y sentido de lo panameño*.
- Freire,P. (1988) *Pedagogía del oprimido*. 38ª. Edición. Ed. Siglo XXI. México.  
*El Grito Manso*. Ediciones Siglo XXI  
*Cartas a quien pretende enseñar*. Ediciones Siglo XXI  
*Pedagogía de la Autonomía Documento electrónico*  
*La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.
- Gandásegui,M.(1998) *Democracia en Panamá*. 2ª. Edición.CELA. Panamá.
- Heckadon,S ( 1994) *Panamá en sus usos y costumbres*. EUPAN. Panamá.
- Hoyos,C. Coord.(1997) *Epistemología y Objeto pedagógico*. 2da. Edición. Plaza y Valdés. México.
- Kohan,W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante Editorial. Argentina.  
  
(2009) *Sócrates: el enigma de enseñar*. Editorial Biblos Filosofía. Argentina.
- Picardo, O. (2002) *Educación y Realidad: Introducción a la filosofía del Aprendizaje*. CECC. Costa Rica.
- Porcell, N. (1986) *El panameño actual y otros ensayos*.
- Porras, A.E. ((2003) *Cultura de la Interoceanidad*. Editorial Universitaria Carlos M. Gasteazoro.

- Puigrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Edición del Convenio Andrés Bello, 2005.
- Rodríguez, L. et.al. *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 34. Año XVIII, mayo de 2007. (129-171)
- Roitman Rosenmann, M. (2005) *El pensamiento sistémico. Los orígenes del social-conformismo*. 3ª. Edición. Siglo XXI Editores. México
- Sabater, F. (2008), *La aventura de Pensar*. Debate. España.
- Sanguinetti, J.J. (2005) *El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica*. Albastros. España.
- Santos, M. (2008) *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. En Revista Iberoamericana de Educación. Num. 46, Enero-abril.
- Sarramona, (2008) *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel Educación. España.
- Torres, R.M. (1997) *Los Múltiples Paulo Freires*. Novedades Educativas, N° 96. Buenos Aires.
- Tünnermann Bernheim, C. *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua: Editorial Hispamer, 2008.
- Soler, R. (1999) *Formas ideológicas de la nación panameña*. Biblioteca de la nacionalidad. Panamá.

## **CAPÍTULO IV**

# **MODELO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO PARA LA RENOVACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN E INSTRUCCIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA**

*“Las sociedades y los pueblos, la humanidad, no sólo son motivados por el poder de la economía, o por el de las mercancías, o por el de las máquinas...el mundo (la humanidad) también es movido por las ideas, por el bien, la verdad, la belleza, la poesía (que no se pueden contar, ni pesar, ni medir, pero pesan y cuentan, y mueven el mundo positivamente”  
(Dr. José Guillermo Ros-Zanet, 2005)*

*Escuela y sociedad, ambas son responsables de este desprecio por la actividad académica de nuestros jóvenes: una por aburrida, fatigosa y poco atractiva, la otra por los cantos de sirena que dirige a la población juvenil con sus promesas de poder, fama y éxito económico por aquellas otras vías.  
(Dennis Cardoze. 2004)*

Al retomar la realidad socioeducativa local, se constata que se mantiene la educación en el discurso oficial como prioridad; sin embargo, contrasta con la existencia de las grandes desigualdades, las inequidades y la exclusión de sus beneficios para un gran sector de la población panameña. Por un lado, las falencias en las acciones del Estado, por otro lado, la falta de una evolución de la conciencia ciudadana y política sobre el derecho y el deber de educarse con niveles suficientes de calidad y pertinencia.

Estos desequilibrios guardan relación con el descuido de las posibilidades pedagógicas, al desgastar la energía educadora o educatividad (el maestro) y su correlativa, la educabilidad (del alumno). Así, la posibilidad educativa, es planteada con vigencia actual, por Nassif (1972: 134) en dos planos:

- La educabilidad como, *“la disposición, la ductibilidad o la plasticidad individual para recibir influencias y para elaborar sobre ellas nuevas estructuras espirituales”*;
- La educatividad designa la fuerza educativa, la capacidad para ejercer influencia”, principios que orientan los procesos educativos.

Dichos planos, plataformas de todo esfuerzo educativo, se complementan con la óptica de la psicología cultural, desde la cual dicha educabilidad, entendida con respecto al estudiante como, “el conjunto de recursos que ponemos a su disposición, las predisposiciones que pueden tener hacia la escuela (incluyendo las de la familia), el propio ámbito de la escuela, las aptitudes que dejan entrever” que está condicionada, en gran medida, por las condiciones culturales. Las ideas de, Perinat-Macceres, A y Fany Tarabay-Yunes, (2008) resumen la noción de que “la planificación de programas educativos para grupos desfavorecidos ha de adecuarse a las características de su universo cultural para conseguir los efectos que se pretenden”. (p. 70)

Las fuentes filosóficas se articulan con las prácticas pedagógicas y con los elementos del desarrollo humano de los agentes sociales y de los sujetos de la educación, para contribuir en el proceso de reversión de las grandes carencias cualitativas de la educación mediante el modelo que se propone.

Se consideran, además, otras condiciones limitantes de la profesión y la imagen social, las carencias pedagógico profesionales de los docentes, por ejemplo, encontramos que cuando el educador promedio va a realizar su labor en el aula, no tiene claridad conceptual y teórica del saber pedagógico, no conoce los modos del saber, ni distingue en su quehacer, las filosofías de la educación ni paradigmas sobre el conocimiento de la realidad que lo sustentan, mucho menos se cuestiona su labor.

Bazán, D. (2008) describe los tres niveles de reflexividad, apoyado en Habermas: el nivel descriptivo, se refiere al “pensamiento primario, de carácter evocativo y narrativo” que corresponde al interés de conocimiento técnico de Habermas; el nivel analítico que logra “alcanzar cierto nivel de cuestionamiento

de la práctica pedagógica al cotejarla con una determinada norma no fáctica y desde la óptica del “deber ser”.

Siguiendo el rastro del mismo autor, corresponde al interés práctico de Habermas; la reflexividad de nivel crítico, “se refiere al pensamiento profundo y autocuestionador. La idea de cambio en este nivel está asociada a la lógica de transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana” corresponde al nivel de conocimiento crítico habermasiano. (pp 114-117)

#### **4.1 Marco de referencia**

De manera que se identifican los elementos, las articulaciones, las implicaciones e inferencias paradigmáticas encaminadas a la renovación de la educación pública, en un modelo formativo e instructivo que diluya las controversias entre los discursos y las prácticas de la pedagogía conductista y la pedagogía crítica del diálogo, en un contexto complejo, en este cuarto y último capítulo, de carácter y fondo propositivo.

El eje de la propuesta consiste en la superación de las tradicionales dicotomías éticas, económico-sociales y políticas existentes en el cuestionado sistema educativo siempre en “tránsito”, de Panamá, mediante la apropiación de los conocimientos filosóficos, históricos y técnico-pedagógicos pertinentes a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje escolar a futuro.

Una vez identificados los principios que, han animado los modelos educativos y pedagógicos más representativos en los últimos 50 años de la educación en Panamá, estamos en capacidad de contribuir al mejoramiento de

la educación panameña mediante una propuesta sustentada en los principios y enfoques de una educación que corresponda con el momento histórico y las características propias de la nación panameña.

Panamá ha devenido en una sociedad policultural, multiétnica y multilingüe, integrada por grupos socioculturales diversos, cuya conformación se remonta al proceso de conquista que produjo el despoblamiento del país de los indígenas, pues se estima que para el momento de inicio de dicha barbarie, existía una población que ascendía a medio millón personas, distribuidas en ochenta cacicazgos, a todo lo largo y ancho del Istmo.

¿Qué dimensiones priorizar, en una cultura tan sociable y socializante como la panameña? En donde las relaciones son superficiales y la conciencia, es más ingenua que crítica, en la concepción freiriana, con una reflexividad primaria, narrativa, superficial, como explicaba Bazán en la cita anterior. Las raíces del problema son abordadas por Agudo (s.r) en *Apuntes para el estudio de la cultura y la identidad nacional*.

Agudo (s.r.) desgrana los elementos de análisis de la cultura y la identidad nacional:

“La condición de cultura como producto social e histórico, determina la naturaleza cambiante de sus contenidos y formas, en correspondencia con la estructura y el desarrollo de la sociedad y sus relaciones relevantes. Encontramos por ello, en una sociedad dada, la coexistencia de una cultura dominante-la de los grupos dominantes- que se impone a toda la formación social, junto a culturas subordinadas o “inferiores”, propias de los grupos subalternos y dependientes, que constituyen las grandes mayorías y cuyo rasgo

principal es estructurarse separados de los medios de producción. Se les identifica a estas como cultura popular.”

Define “la Nación, como uno de los específicos modos de estructurarse la sociedad, representa el conjunto humano relativamente numeroso, ligado por una comunidad de territorio, vida económica y cultura, la que comprende, entre otros elementos, la historia, las tradiciones y una lengua común.” (p 21)

Así mismo, la difusión de las relaciones sociales capitalistas constituyó, de ese modo, un factor determinante del proceso de formación de la Nación y del Estado Nacional, bajo la hegemonía de una clase capitalista, que sustentaba el control de la riqueza y del poder”. (p 12)

Frente a estas complejas necesidades, el objetivo que asume el estudio es la comprensión de la problemática, en menor medida, con una identificación instrumental-positivista. Pero, seguramente, con un mayor abordaje de tipo “constructivo-interpretativo” (González Rey, 2007:5) sobre el objeto de estudio, de forma tal, que surja un enfoque pedagógico coherente con las necesidades educativas en el plano de la instrucción y la formación.

Se trata de mediar con los paradigmas tecnológicos y críticos, en la insuficiente reflexión filosófica educativa, en todos los niveles del sistema, en la formulación de las políticas públicas y en el ambiente académico superior.

El reto que en forma inspiradora resume a propósito de la celebración de los 100 años de educación en Panamá, por Juan Bosco Bernal (2004) que compromete en la búsqueda de respuestas educativas a la problemática de la sociedad panameña en esta primera década del siglo del conocimiento.

Así, el precitado autor (2004) lanza en ristre compele:

“Urge replantear los esquemas educativos vigentes para adecuarlos a las nuevas en exigencias éticas, científicas, tecnológicas, económicas y culturales de la sociedad del siglo XXI. Las brechas educativas entre la población pobre y la no pobre, entre los niños del campo, las zonas indígenas y la ciudad; la falta de calidad en la mayor parte de las escuelas públicas del país; la débil formación para el trabajo, la escasez de experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo del pensamiento, la actitud científica y la capacidad emprendedora; el debilitamiento de los valores y la presencia de conductas violentas y delictivas que amenazan el tejido social; son entre otras algunas de las fragilidades de la educación panameña”. (p. 74.)

Contando con el marco de referencia de reflexión filosófica, ideológica y teórica, las identidades culturales y las políticas públicas en educación, se propone un modelo educativo y pedagógico que se diseña a partir de la teoría de los modelos en educación, línea de investigación que ha venido posesionándose en América Latina, con los trabajos que realizan autores como Carlos Tünnermann, Rafael Flores, Julián De Zubiría, Alexander Ortíz O., Mario Diaz y grupos de trabajo como la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual (FIPC) y en Panamá, el enfoque cardozeano, con base antropo liberadora que los definen, clasifican, caracterizan y desarrollan en sistemas, instituciones y ambientes educativos.

Un modelo es una herramienta conceptual para comprender mejor un evento, permite la representación de conjunto de relaciones descriptivas de un suceso o un fenómeno. Un modelo pedagógico es, a su vez, la representación de las interrelaciones frecuentes en la enseñanza, o puede ser definido como un paradigma coexistente con otros paradigmas y que permite la organización de la investigación o indagación de nuevos saberes pedagógicos.

Las teorías pedagógicas se centran en la determinación de las respuestas a preguntas básicas sobre el ser humano a formar, las características de su desarrollo integral, el responsable del proceso, sus métodos y técnicas, y sobre ellas, los especialistas tienen un enfoque único, en cambio, el abordaje de los educadores ha de ser transdisciplinario.

Bajo la rúbrica “todos educan, algunos son pedagogos, Bazan, D. (2008) destaca que “la pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la educación.” Y que “se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión”:

- I. *Dimensión filosófica*: asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando.”
- II. *Dimensión científica*: referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la educación.” (p. 18)

Antes de proseguir con la explicación de los modelos, se presenta el aporte nacional del psiquiatra Dennis Cardoze, que consiste en una educación progresista, liberal y laica que “libere a las personas de la alienación de la sociedad de consumo, de la ignorancia, del trabajo degradante y la tiranía de las necesidades básicas, mediante el proceso formativo que promueva el desarrollo de la inteligencia, la facilitación y protección del normal desarrollo emocional, la enseñanza de conocimientos útiles para el desenvolvimiento del menor en el medio social, la educación de las habilidades físicas y la educación estética.”<sup>73</sup>

---

<sup>76</sup> Cardoze, D. (2004) *Educación Hoy. Una visión crítica. 2ª. Edición. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro*. Universidad de Panamá. Panamá.

Específicamente, los modelos que resume Flórez Ochoa son cinco, a saber: modelo pedagógico tradicional, modelo romántico o experiencial o naturalista, modelo conductista, modelo cognitiva o constructivista, y modelo social-cognitivo. Con fines didácticos, el autor analiza las perspectivas teóricas de mayor difusión e importancia contemporánea, a partir de la clasificación anterior, derivando de ellas las formas y técnicas de evaluación educativas actualizadas.

Para realizar las distinciones entre las perspectivas, utiliza los siguientes criterios: meta, proceso de formación humana, contenidos y experiencias, relación educando-educador y métodos y técnicas educativas.

Sobre la responsabilidad del educador va más allá de la mera preparación de los contenidos de la clase, pues él debe responsabilizarse del aprendizaje de sus alumnos, con una mente abierta y creativa, sobre todo evaluar, constantemente su práctica bajo el prisma ecléctico o multívoco de los modelos pedagógicos.

A continuación, una reflexión propia en torno a las características de los modelos, dentro del contexto nacional

Los modelos o perspectivas son guías técnico-académicas que nos permiten poner en la picota nuestras prácticas docentes, hacer comparaciones, cuyo análisis nos dejan la inquietud de hasta dónde estamos trabajando en forma científica y responsable, no sólo en la planificación curricular, sino también en la evaluación de los aprendizajes, los programas y los centros educativos. Las contradicciones evidentes requieren de investigaciones y la conformación de grupos científicos en las líneas de investigación necesarias.

En un vistazo a nuestra práctica, y considerando los muchos años de experiencia que me han permitido vivir y aplicar las diversas perspectivas, (transmisionista, romántica, conductista, cognitiva y social-cognitiva), y con el perdón de los educadores de buen corazón que dan lo mejor de sí, gracias a sus intenciones, más que a su preparación científica, me atrevo a manifestar que:

1. El modelo pedagógico que se utiliza, es el mismo que sus maestros utilizaron con ellos en las escuelas primarias y secundarias, el transmisionista.
2. El modelo conductista ha permeado de manera defectuosa el proceso de enseñanza y de aprendizaje, reduciéndolo a la elaboración de “objetivos-refuerzos-calificación y por ende, limitando el desarrollo del pensamiento, tanto en los maestros como en los estudiantes.
3. Esta enseñanza y evaluación que se desprende del modelo conductista reduce aún más la posibilidad de un aprendizaje real, ni siquiera responde a lo que se espera de este modelo, que es formar para la producción.
4. Con el “conocimiento” del modelo constructivista, damos un salto de no saber a dónde vamos, en consecuencia nos subimos a este tren, pero sin investigación previa, ni subsecuentes, y titulamos o etiquetamos como pedagogía constructivista, una serie de recomendaciones, normas y guías sin base científica, porque los que asesoran son más librecos, teóricos, sin bajar a la realidad, para confrontarla, salvo contadas excepciones.
5. Nuestro modelo pedagógico actual es un “emparchado” de tradición, romanticismo, asociacionismo, cognocitivismo y dialéctica, que persistirán en una especie de folklorismo pedagógico, mientras no exista un verdadero liderazgo, y no un oportunismo político y elitista.

6. En el nivel universitario, el cuadro también es preocupante, porque a pesar de los esfuerzos por ofrecer programas de capacitación a los docentes, los usuarios responden más a los criterios de necesidad de puntos, y no a necesidad de mejorar nuestras técnicas de planificación, metodologías y evaluación, de manera apropiada y científica.
7. No hay eclecticismo sin base crítica y conocimiento profundo de los modelos pedagógicos, las perspectivas evaluativas, el estatuto epistemológico de la ciencia pedagógica y sus ciencias auxiliares o complementarias.

Con una actitud científica y optimista, consideramos que se pueden organizar grupos y redes de estudio para superar las limitaciones que plantea la cultura de vulgarización de los objetivos formulados en futuro, por los maestros, dentro de la perspectiva conductista, y analizar otros factores más relacionados con la formación social, la identidad cultural, la personalidad del panameño y la politicidad de la educación, inmersos en un contexto complejo y globalizado, con una cultura de la marginalidad, cada vez más emergente.

El objetivo planteado de contribuir al mejoramiento de la educación panameña mediante una propuesta sustentada en los principios y enfoques de una educación que corresponda con el momento histórico y las características propias de la nación panameña, lo hemos logrado, plenamente, con el Modelo Pedagógico Emergente-MPE.

Lo ofrecemos para renovar las prácticas socio pedagógicas, fundamentado dicho modelo, en la perspectiva freiriana y los enfoques cognitivos, concepciones adecuadas para mejorar la calidad de la educación básica en Panamá.

Paulo Freire, su grandeza encamina de manera inspiradora el movimiento renovador de conciencia educativa crítica, que haga realidad las alternativas formuladas a nivel político en los últimos años, de manera que superemos las posturas nostálgicas de que los tiempos pasados fueron mejores, retomemos las citas con la esperanza de una renovación educativa, aprovechemos las fuerzas performativas dentro del sistema y logremos relativizar las acciones de escepticismo, egoísmo y cuestionamiento.

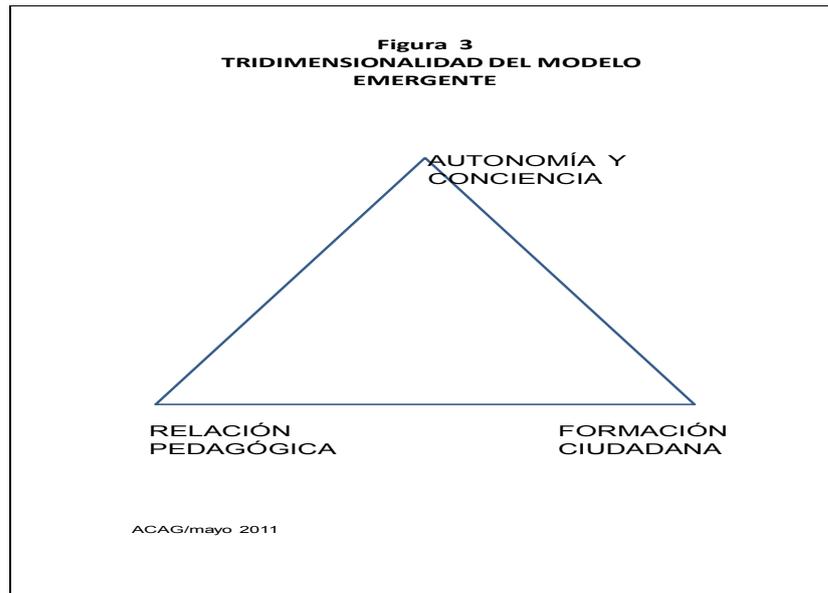
Apoyados en Martínez Boom, (2004) el movimiento renovador está listo para que promueva nuevas formas de conducir las políticas y definir de manera participativa los modelos educativos y pedagógicos, comprender el papel del sujeto cognoscente, el quehacer del docente en la escuela primaria en Panamá y religar la defensa de la escuela pública, menos inequitativa, más democrática. (p.404)

El modelo se propone mantener la seducción educativa en conjunto con el discurso de los organismos internacionales, las elaboraciones del campo de la investigación educativa y los discursos sobre la educación provenientes de los paradigmas clásicos y progresistas de las Ciencias de la Educación y las teorías del currículo con la lectura de la realidad socio histórica e individual del pueblo panameño.

## **4.2 Componentes de la Propuesta del modelo socio pedagógico**

El modelo propuesto tiene una base tridimensional y contextual que se expresa en tres ejes o ángulos, interrelacionados e interdependientes, que planteamos en las figuras N° 2 y 3. Los ejes del modelo tridimensional son la

autonomía y conciencia (persona), la formación ciudadana (comunidad) y la relación pedagógica (escuela). Es de aplicación general, independientemente de la visión, misión y acciones educativas y prácticas pedagógicas.



#### 4.2.1 Bases y principios

Desde una aproximación descriptiva y racional instrumental, el modelo se sustenta en la Educación Social y en el amplio marco de los paradigmas del desarrollo humano, en primer lugar. Así mismo, con los paradigmas de los derechos humanos, los derechos de los niños, la filosofía de la educación en sus reflexiones teóricas y normativas, así como los enfoques sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, y la enseñanza del pensamiento crítico y reflexivo.

Por el otro lado, desde una propuesta crítica, se plantean interrogantes básicos para trabajar en actitudes de cambio, como pretexto para construir una praxis inteligente y en contexto pluricultural.

El modelo propone tanto la formación como la instrucción, como procesos filosófico-educativos y psicoculturales, entrañables a la educación y el aprendizaje, respectivamente, de tal forma que se enriquecen mutuamente, al compartir conocimientos para la comprensión, la investigación sobre y en, de los fenómenos y procesos educativos y pedagógicos, a la luz de las teorías de referencia.

En cuanto a la base institucional, la Convención sobre los Derechos de la Infancia es el marco de referencia obligado en un estudio para el mejoramiento de la educación primaria en Panamá, porque en ella, en síntesis, se establece que el objeto de la educación, como derecho, se cifra en estimular el desarrollo de la personalidad y las aptitudes y la capacidad mental y física de la niñez hasta el máximo de sus posibilidades.

Ella pauta que hay que inculcar el respeto a los derechos humanos y la promoción del espíritu de paz, tolerancia y amistad entre los pueblos; así mismo el respeto a sus padres, a la naturaleza y a la cultura e identidad propia y ajena, para hacer realidad en todo sentido el derecho a la educación.

La Convención aludida fue adoptada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea de las Naciones Unidas y ratificada por Panamá y destaca que “la educación ha de estar encaminada a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre: con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;”

Con igual importancia, declara que los niños, en función de la edad y madurez, tienen el derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que le afecten, se les reconoce el derecho a la libertad de expresión.

Lo cual significa que pueden buscar, tanto como recibir y difundir información e ideas de todo tipo y por cualquier medio. En este renglón, la niñez tiene, de manera especialmente cónsona con esta investigación, el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Los derechos de la niñez que constituyen el punto de partida del marco referencial se desprenden de los derechos humanos universales, que, en primer lugar, declaran que, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Con igual prioridad, los pilares de la educación (Unesco, 1996) son otros de los fundamentos de este estudio. Los principios, bastante popularizados, se definen como los principios expresados en los cuatro aprendizajes fundamentales, especialmente el pilar de *aprender a conocer*, o adquirir los instrumentos de la comprensión junto con el *aprender a hacer*, el *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*.

Los cuatro aprendizajes fundamentales constituyen ejes paradigmáticos que sustentan filosófica, conceptual y éticamente los diversos elementos del estudio y que son el resultado de un contínuum de eventos socio histórico y político.

Las transformaciones de todo orden político, económico, social, tecnológico, científico y cultural a nivel planetario y su expresión nacional en el nuevo modelo desarrollo productivo, tecnológico y de servicios en contraste con la inequidad, pobreza, marginación que excluye a grandes grupos de la población panameña del desarrollo: en Panamá, 37 de cada 100 personas vive en pobreza total, (Manduley, 2009), exigen cambios sustanciales en la filosofía, políticas y modelos educativos.

Los problemas educativos son el reflejo de la discrepancia entre un discurso político, técnico y burocrático, definido por los organismos internacionales en casi todos los sistemas educativos de la región, incluyendo a Panamá, y las necesidades de un desarrollo humano integral, que exige una educación base de calidad para todos y sobre todo, porque este descuido transpira la inequidad, injusticia educativa y la ignorancia que atempera la posibilidad por parte de la educación de contribuir en la transformación de la sociedad y del ser humano mediante la Educación del pensamiento reflexivo para todas y todos, como marco teórico de las prácticas pedagógicas en democracia en escuelas primarias en zonas en vulnerabilidad.

En este haz de voluntades, confluyen, los pensamientos de Lipman, Freire, Crespo y Gadamer, que se resumen en las sabias palabras de este último, a los 100 años de edad, en un himno a la Autonomía: Educar es educarse!.

Este principio es el que orienta el Modelo Pedagógico Emergente (MPE), en torno a la formación de la ciudadanía, centrado en contenidos y actividades claves, una vez analizados los procesos históricos educativos en nuestra sociedad, los estudios que se han realizado en los últimos cincuenta años sobre

la crisis educativa, la gestión de procesos y recursos y la guía espiritual de las experiencias y creencias individuales.

Las variables socio económicas, políticas e históricas que caracterizan el desarrollo de la educación en distintas épocas, sugieren la necesidad de considerar de manera sistémica la crisis educativa, y llegar ante, dos disyuntivas, o se reestructura totalmente, todo el sistema educativo, para refundar la educación, o se insiste en buscar soluciones fraccionadas.

Para efectos de esta investigación, los resultados del análisis de los referentes históricos generales y locales, así como el debate entre el neoconductismo pedagógico y la pedagogía freiriana en su concepción de la autonomía y el subsiguiente examen del segundo paradigma, para superar las limitaciones del primero, demostraron teóricamente que el pensamiento freiriano con los lineamientos, herramientas educativas y de investigación del paradigma socio crítico, es una concepción adecuada que permite superar las limitaciones de la tradición conductista durante el período de la escuela competitiva y especialmente, en los días presentes, en los cuales se exige numerosas competencias.

#### **4.2.2 Modelo Pedagógico Emergente**

El Modelo Pedagógico Emergente (MPE), es fruto del interés y la responsabilidad académica de la investigadora, quien ha estado trabajando arduamente para arribar a esta significativa ocasión de ofrecer una propuesta de modelo educativo y pedagógico para la educación básica. Pero, el modelo, bien podría ser estudiado, en todos los niveles y modalidades, desde la dimensión de la formación, en la visión hermenéutica filosófica, y en el campo

del proceso instruccional planificado para el aprendizaje escolar, el desarrollo humano y la intervención social, a fin de explorar su aplicación, en la investigación y evaluación educativa, en la enseñanza y en el propio campo del juego vital y profesional.

A partir de su tridimensionalidad interactiva, con la autonomía y conciencia que le preside, el proceso de formación ciudadana, junto a la relación pedagógica como los ejes del Modelo que se estructura en cuatro cuadrantes, en un terreno de juego, campo de fútbol asociación, posiblemente, profesional. Este espacio es el que logra la presencia de todas las clases sociales, a despecho de los equipos en liza, en la metáfora *el fútbol a sol y sombra* de Galeano<sup>74</sup>, que al igual que la educación tiene su historia, dramas, actores o personajes-jugadores-fanáticos-directores, ídolos-árbitro, sus estrategias, faltas, ganancias y pérdidas.

Leyendo el modelo, las virtudes, el diálogo, la creación y la praxis-reflexión acción se ubican en el fondo del campo, en donde se parte del contexto y las necesidades. En el sentido de las manecillas del reloj y en la mecánica de la lectura, en el cuadrante del diálogo, son áreas de formación e instrucción, las filosofías, como lengua madre, los lenguajes, los conocimientos, tecnologías y las ciencias, insertadas entre la formación intelectual, la auto-instrucción y la formación ciudadana.

El llamado MPE se ajusta a la definición de modelo pedagógico como un sistema que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa y su conocimiento popular, con el conocimiento científico, para

---

<sup>74</sup> Galeano, E. *El fútbol a sol y sombra y otros escritos. Pasión de multitudes.*  
<http://www.elortiba.org/pasgalea.html>

conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, y geográfico, tan versátil como el panameño.

El modelo educativo implica la política educativa, la filosofía de la educación, y la concepción teórica sobre la educación, puntos importantes, que le dan la unidad, al proyecto, y validan la propuesta.

Dicha lógica corresponde a una racionalidad técnica, pero también requiere encuadre de arte y poética, de sensibilidad y creatividad, de imaginación y asombro para permanecer con la mente clara en la interrogación científica, que busque los significados en los datos recopilados, más una actitud de complicidad con la cara cualitativa de los hechos, con lo cotidiano, con las personas y las facetas filosóficas, históricas, culturales, y pedagógicas.

De los lineamientos freireanos se seleccionan aquellos definidos en el capítulo anterior, que inspiran el modelo presentado. Además, el MPE se fundamenta en los principios, y los 17 fines de la Educación Nacional en la Ley 34 Orgánica de Educación que modifica la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación:

“Artículo 4-A. Los fines de la educación panameña son:

1. Contribuir al desarrollo integral del individuo con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y creadora, para tomar decisiones con una clara concepción filosófica y científica del mundo y de la sociedad, con elevado sentido de solidaridad humana.
2. Coadyuvar en el fortalecimiento de la conciencia nacional, la soberanía, el conocimiento y valoración de la historia patria, el fortalecimiento de la nación panameña, la independencia nacional y la autodeterminación de los pueblos.
3. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de vida y de gobierno.
4. Favorecer el desarrollo de actitudes en defensa de las normas de justicia e igualdad de los individuos, mediante el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

5. Fomentar el desarrollo, conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos para la investigación y la innovación científica y tecnológica, como base para el progreso de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida.
6. Impulsar, fortalecer y conservar el folclore y las expresiones artísticas de toda la población, de los grupos étnicos del país y de la cultura regional y universal.
7. Fortalecer y desarrollar la salud física y mental del panameño a través del deporte y actividades recreativas de vida sana, como medios para combatir el vicio y otras prácticas nocivas.
8. Incentivar la conciencia para la conservación de la salud individual y colectiva.
9. Fomentar el hábito del ahorro, así como el desarrollo del cooperativismo y la solidaridad.
10. Fomentar los conocimientos en materia ambiental con una clara conciencia y actitudes conservacionistas del ambiente y los recursos naturales de la Nación y del mundo.
11. Fortalecer los valores de la familia panameña como base fundamental para el desarrollo de la sociedad.
12. Garantizar la formación del ser humano para el trabajo productivo digno, en beneficio individual y social.
13. Cultivar sentimientos y actitudes de apreciación estética en todas las expresiones de la cultura.
14. Contribuir a la formación, capacitación y perfeccionamiento de la persona como recurso humano, con la perspectiva de educación permanente, para que participe eficazmente en el desarrollo social, económico, político y cultural de la Nación, y reconozca y analice críticamente los cambios y tendencias del mundo actual.
15. Garantizar el desarrollo de una conciencia social en favor de la paz, la tolerancia y la concertación como medios de entendimiento entre los seres humanos, pueblos y naciones.
16. Reafirmar los valores éticos, morales y religiosos en el marco del respeto y la tolerancia entre los seres humanos.
17. Consolidar la formación cívica para el ejercicio responsable de los derechos y deberes ciudadanos, fundamentada en el conocimiento de la historia, los problemas de la Patria y los más elevados valores nacionales y mundiales”.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Ministerio de Educación. 1999 Ley 47 Orgánica de Educación. Panamá. Modificada por la Ley N° 34 de 6 de julio de 1995, por el decreto Ejecutivo N°60 de 26 de febrero de 1996 y por la Ley N° 28 de 1 de agosto de 1997. Editora Interamericana. (p.3-6)

Con los elementos del marco referencial, general y local, los enfoques psicopedagógicos en discusión, se propone el Modelo sustentado en un enfoque socio pedagógico que contempla la introducción de la filosofía (Ontología, Antropología y Axiología) en los procesos pedagógicos de enseñanza, de aprendizaje e instrucción en el aula, para propiciar el pensamiento crítico y estimular la creatividad desde la escuela primaria, especialmente en las comunidades marginales.

El pensamiento autorizado de Adela Cortina sobre el por qué de la filosofía en la escuela, es sustento de la investigación y por supuesto, de la propuesta. Asevera que es necesaria porque: “fomentar la reflexión, la libertad, la crítica, el ejercicio de la razón pública y de la ciudadanía es, a mi juicio, la riqueza que hoy puede aportar ese añejo saber, al que desde Grecia se viene llamando "filosofía", "aspiración o amor a la sabiduría". En el proceso de formación es a todas luces imprescindible”.<sup>76</sup>

El modelo pedagógico emergente (MPE) cuyos componentes se aprecian en la figura No.4 que se presenta a continuación, han de aplicarse con criterios amplios y flexibles en las situaciones y las necesidades generados por la diversidad.

---

<sup>76</sup> Cortina, A. Opus. Cit.

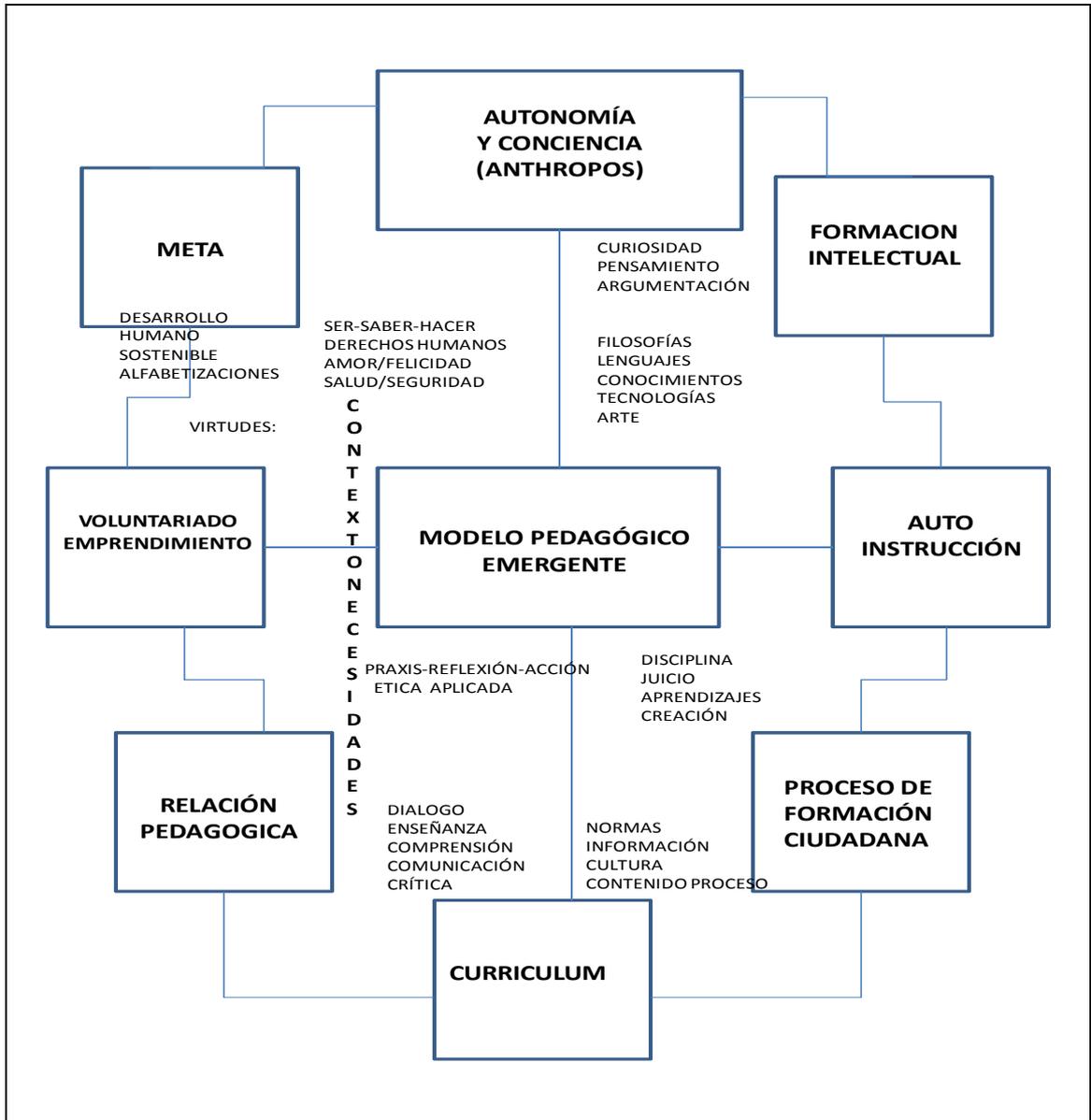


Figura N° 4. Modelo Pedagógico Emergente. Elaboración propia

Se resalta que la provisión del marco contextual general y local, los elementos teóricos de los paradigmas, y estos referentes de racionalidad instrumental, los lineamientos de carácter antro-po-socio-críticos y filosóficos para la transformación de las educaciones, originados en diversos grupos y

organizaciones sociales, nutren el modelo que emerge de todas estas dimensiones estructuradas y de otras que devienen del mundo incontenible e inconmensurable de las mentalidades, las percepciones y los mitos asociados a “la raza cósmica” que vivifica, Ricardo Arturo Ríos Torres: “somos un río de muchos causes, somos un delta mítico en el cual hermanamos ambiciones, sueños, fracasos, triunfos, traumas y esperanzas”.(p.38)

La formación en autonomía y conciencia es el eje del Modelo emergente, en torno al cual giran los elementos de los fines, los actores, la tarea y los procesos, mientras que la intencionalidad de la propuesta va encaminada a rescatar el protagonismo de la Pedagogía, en desafío a las reformas neoliberales, cuya concepción de crisis está relacionada con el rendimiento de lo que se invierte en educación., por lo que Puiggrós alerta al respecto cuando señala que “los pedagogos neoliberales sostienen un modelo educativo que es un facsímil de las reglas del mercado: se basa en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos”.

#### **4.2.2.1 Componentes en interacción del Modelo Pedagógico Emergente.**

El modelo cumple su función de representar un paradigma para entender, orientar y dirigir las iniciativas pedagógicas a multinivel, sin pretender definir “recetarios” pedagógicos, puesto que el objetivo es ligar los elementos a través del diálogo contextualizado.

**Base teórica y filosófica:** se fundamenta en una visión filosófica de la educación como crecimiento y desarrollo, proceso cognitivo, intencional y reflexivo, interactivo y participativo del sujeto que aprende-enseña. Un enfoque

biosociopsicopedagógico con respecto a la educación y la pedagogía, en donde el lenguaje, en todas sus manifestaciones es la vía cognoscitiva, con énfasis en las alfabetizaciones para superar tanto las ignorancias como el snobismo.

**Meta:** la formación e instrucción del panameño y la panameña, que combine el proyecto de una educación activa, desarrollista, enseñanza dialógica, con aprendizajes significativos y contextualizados en las graves carencias de la nación y de la persona humana. Lograr el máximo de educabilidad filosófica, inteligencia cultural y competencias científicas, lingüísticas y tecnológicas.

**Proceso de formación ciudadana:** una democracia educativa en la comunidad de aprendizaje para la práctica de la libertad, mediante la socialización primaria y secundaria, con la promoción efectiva de la igualdad de condiciones y oportunidades escolares.

**Formación intelectual:** un fuerte componente de capacidades, de diversas inteligencias, el estudio mediante la problematización, la experimentación, el desarrollo del pensamiento crítico para el conocimiento de sí mismo, de la naturaleza, de la sociedad, la lengua/ los lenguajes, la tecnología, la virtualidad y la ética aplicada. La comprensión como pensar. Cultivar la pregunta, desde edades muy tempranas. Capacidades cognitivas como la memoria, la atención y la concentración. Partir de la realidad, el manejo simbólico del ambiente, la información verbal.

**Autoinstrucción:** oportunidades autoestructurantes para conducir, motivar, y evaluar su propio desarrollo, aprendizaje creador y experiencias, mediante la disciplina, el estudio, los cambios, la experiencia en los campos científicos, tecnológicos, artísticos, y físico-deportivos porque el conocimiento

cambia sin cesar. Centrado en la comunicación, el diálogo. Aprender a aprender con auto efectividad.

**Autonomía y Conciencia:** aspecto central del modelo. Implica el desarrollo del razonamiento lógico, el sentido crítico y la conciencia social. Autoevaluación. Resiliencia. Responsabilidad por su propio aprendizaje. Actividad, iniciativa y “emprendizaje”. Reflexión e interacción para el cambio. Promoción de la argumentación.

**Curriculum:** Proyecto curricular flexible y contextualizado con orientación en resolución de problemas que plantea la ciencia, la tecnología, la cotidianidad y la reflexión. Objetivos, normas, información, actividades, investigación-acción con una motivación para el desarrollo del pensamiento. El método dialógico es una filosofía de la enseñanza.

**Relación pedagógica:** diálogo, aprendizaje dialógico-cooperativo para organizar el pensamiento. Práctica educativa reflexiva. Grupos operativos. Democracia. Capacidad de concertación. Respeto y cooperación. Grupos interactivos. Habilidades comunicativas. Tacto pedagógico relacional, reflexivo y estético, en el sentido de F.Bárcena (2005: 205).

**Voluntariado:** comunidad de aprendizaje, solidaridad, desprendimiento, necesidades sociales, proyecto de vida, conciencia crítica, iniciativas de emprendimiento y responsabilidad social empresarial y comunitaria.

**El objetivo-meta:** es el Desarrollo humano integral y sostenible en la diversidad y en la diferencia.

El Modelo Pedagógico Emergente, fue pensado y construido a medida que se avanzaba en la investigación hermenéutica, con un método de aproximaciones sucesivas a las respuestas que se iban planteando progresivamente. En su experimentación futura se seguirá esos principios de operacionabilidad. Es un intento analítico-sintético que trata de comprender de manera global, los prismas antropológicos “del sistema educador que está estructurado por los subsistemas psicobiológico, sociohistórico y axiofilosófico”, tal como detalla Fullat (p.10)

Las dimensiones se piensan en función del objetivo de la investigación, necesariamente, consideran el continuum desde los cambios individuales, más cercanos a los procesos de aprendizaje, instrucción y de enseñanza, en el sentido conductual y socioformativo, en virtud de las complejas tensiones de la cultura, la ciencia y la educación social en ciudadanía, en el sentido más popular y liberador; que construye la utopía posible del desarrollo humano, en las dos visiones que pueden confluir: el neo conductismo skinneriano y la pedagogía de la autonomía freireana.

Reiteramos, que el modelo se explica en la *doxa* de Fullat (2000) filósofo español de reconocida producción académica, que plantea que, “la educación es una actividad y, por cierto, compleja. En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica. Hablar en torno a la educación se hace particularmente problemático, tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional. No considero que exista quien pueda estar seguro de la enumeración completa de todos los factores que participan en tan fascinante antropogénesis”. (p.9)

En esta dimensión antropogénica, y en apoyo a nuestra tesis, el autor señala que la “*Filosofía de la educación* es un saber globalizador comprensivo y

crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos“(p.11).

El análisis crítico, comensurable en los paradigmas actuales, vástagos del empirismo, el racionalismo y las perspectivas histórico-sociales, según explican Santoianni y Striano (2006:68) permea el Modelo Pedagógico Emergente, mediante la reflexión filosófica en sus dimensiones ontológica antropológica, axiológicas, teleológicas, cognitivas y políticas, y sus implicaciones, que sustentan la Praxis-teoría-Praxis de una educación transformadora, dinámica, multicultural, entendida como proceso, como instrucción y como bien.

Después de todo, atinadamente, señalan Santoianni y Striano (2006):

“Las matrices epistemológicas del conductismo, del cognitismo y del poscognitismo han constituido el cuadro teórico de referencia que, una vez tras otra, ha influido sobre las teorías y las prácticas formativas desde el siglo pasado hasta el día de hoy, como resultado de la sucesión de posiciones paradigmáticas (Kuhn) acerca de la naturaleza del aprendizaje”. (p. 53)

Acudimos, finalmente, a Rivera, P. en su obra paradigmática *Arar en el Mar*, (2000:5) para señalar las limitaciones del Modelo propuesto, indefectiblemente, relacionado con la cultura e identidad nacional, y dentro de ellas, la ideología de la marginalidad, que motiva, por lo tanto, a considerar la cultura, como “complejo sistema de hábitos y comportamiento que se transmiten de generación en generación y determina lo que somos”, y en gran medida, lo que seremos, a la luz de la psicología cultural.

Ante la crisis educativa, Savater (2008:12), invita a buscar criterios, a manera de cedazo, porque “sobre él se pasan de alguna manera las cosas para saber con qué nos quedamos y con qué no.”

De manera que, a la luz de los criterios examinados en este estudio, los panameños, especialmente, los actores educativos, los hacedores de políticas, los formadores de profesionales e investigadores, hemos de identificar lo relevante de lo accesorio, abandonar la educación egoísta que ha primado en estos años de actividad formativo-cultural en el país, que nos coloca en una crónica agonía.

Confiamos que este estudio contribuya a comprender la realidad socioeducativa en Panamá, que tiene una raíz socio política de larga data, y por ende, a brindar algunas luces en el debate epistemológico-científico, profesional y ético sobre los procesos educativos y pedagógicos.

## REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós. España.
- Bazán, Domingo. (2008) *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Bedoya, José I. (2003). *Pedagogía ¿enseñar a pensar?* Ecoe Ediciones. Colombia.
- Bernal, J. B. (2004) *La Educación en Panamá: antecedentes, tendencias y perspectivas*. Panamá: Cien años de República. Comisión Universitaria del Centenario de la República. Panamá.

- Blythe, T. (2004). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós.
- Cardoze, Dennis (2004). Educación Hoy. Una visión crítica. 2ª. Edición. Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- Coll, C. et.al. (2003). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. 3ª. Edición. Horsori Editorial. Libro Google.
- Cortina, A. La filosofía en la escuela. El País/Opinión. 9 de mayo 2005. Publicado en el sitio web de ETNOR con autorización expresa del El País, SL. Original: <http://tinyurl.com/ahxj2> . Copia ÉTNOR: <http://www.etnor.org/html/pdf/adela/200501138.pdf>
- Dinello, Raimundo (2007). Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Grupo Vimagro. Uruguay.  
Estrategia Decenal de modernización de la educación panameña. 1997-2006. Síntesis. Enero 1997. Panamá.
- Fernández de, B. Zuleyka. (2004) Compendio para la administración estratégica en el sistema educativo panameño. Panamá: Prixart Print.
- Floréz Ochoa, R. (2005) Pedagogía del conocimiento. 2ª. Edición. Mc Graw Hill. Colombia.
- Forbes José y Claudio Santander (2002). Jugando a las preguntas. Manual de filosofía para niños. San Pablo. Chile.
- Freire, P (1994/2009) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. México.  
(1997). Pedagogía de la Autonomía. Libro electrónico.  
(2004). El grito manso. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Fullat, Octavi. (2000) Filosofía de la Educación. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gadamer,H-G. (1999). La educación es educarse. Conferencia en Eppelheim.
- Galeano, E. El fútbol a sol y sombra y otros escritos. Pasión de multitudes. <http://www.elortiba.org/pasgalea.html>
- Goleman, Daniel (2000). El espíritu creativo. Javier Vergara Editor. Argentina.

- González Rey, F. (2007) Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. Mc Graw Hill. India.
- Gutiérrez, F. (2005). Teorías del desarrollo cognitivo. Mc Graw Hill. España.
- Hernández, Pedro (2005) Educación del Pensamiento y las emociones. Tafor. Narcea.España.
- IDEP (2001). Desarrollo del pensamiento. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- Martínez Boom (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Convenio Andrés Bello. Anthopos Editorial. España.
- Ministerio de Educación. 1999 Ley 47 Orgánica de Educación. Panamá. Modificada por la Ley N° 34 de 6 de julio de 1995, por el decreto Ejecutivo N°60 de 26 de febrero de 1996 y por la Ley N° 28 de 1 de agosto de 1997. Editora Interamericana.
- Molina, Cristina y M. Domingo Mateo. (2005) El aprendizaje dialógico y cooperativo. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- Nassif, R. (1972) Pedagogía General. Kapelusz. Argentina.
- Ortiz de M. Elena. (2001). El cerebro en la educación de la persona. Bonum. Argentina
- Palacios, Jesús (1978). La cuestión escolar. Editorial Laia. España.
- Perinat-Maceras, A. y F. Tarabay-Yunes (2008) Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la psicología cultural. Universitas Psychologica. Setiembre-diciembre, año/vol 7, número 003. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.
- Perkins, David (2009). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós. Argentina.
- Pettier, Jean Ch. (2007). Filosofar: enseñar y aprende. Editorial Popular. España.
- Ríos T, Ricardo A. (2009) Los rostros del tiempo. Universal Books.
- Rivera, P. (2000) Arar en el mar. Editorial Formato 16. Panamá.

- Roeders, Paul. *Aprendiendo Juntos. Un diseño del aprendizaje activo*. México: Alfa Omega Grupo Editor, 2006. Págs. 169.
- Santoianni, F. y M. Striano (2006) *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Traducción de Sergio Di Nucci. Siglo XXI Editores. México.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel Educación.
- Savater, F. (2008), *La aventura de Pensar*. Debate. España.
- Spring Joel (2008). *Wheels in the head*. 3rt. Edition. LEA Associates. New York.
- UNESCO, 1996. *Convención sobre los derechos de los niños*.  
(1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Santillana. Ediciones Unesco. España.
- Vargas Acuña, G. (2010). *El explorador de universidades. Crónica de una visita a Veraguas*. El Atabal. San José, Costa Rica.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

1. La investigación cualitativa de orden hermenéutico, orientada a la comprensión de los fenómenos educativos, a través del estudio de los contextos socio históricos y los textos de filosofía, historia, política, psicología, y de pedagogía general, y especializada, demuestra, teóricamente, que los principios que han animado los modelos educativos y pedagógicos más representativos en los últimos 50 años de la educación en Panamá, poseen un indefinido y recursivo matiz ecléctico, en el amplio espectro de la modernización y la competitividad educativa, pero, en el fondo, persiste el modelo tradicional transmisionista.
  
2. El acento en la enseñanza, de un eclecticismo asistemático, generalmente huérfano de una orientación filosófica y teórica, refleja el variopinto ropaje que han asumido los pensamientos y las tendencias pedagógicas, debido a:
  - las tradiciones de carácter político ideológico, que generan limitaciones en la concretización de las políticas educativas dirigidas a la heterogeneidad y a la diversidad,
  - las posturas psico-socio-histórico dependientes, herencia del transitismo pedagógico,
  - las políticas de cuño legalista, normativas y centralizadas del sistema educativo,
  - la adopción de enfoques teóricos de “moda”, no críticos, en los grupos técnicos y docentes,
  - la falta de investigación, discusión, y debates sobre las perspectivas teóricas y las normas pedagógicas en función del contexto, las realidades del país y del mundo globalizado

- los factores que desencadenan las posturas ideológicas y políticas de los diferentes grupos que luchan por el poder político y la hegemonía socio cultural y personalista.
  - las transformaciones y reformas débilmente articuladas, a los fines, a la gestión de los recursos técnicos y organizativos necesarios en la enseñanza y en el aprendizaje, a la cultura de las comunidades y determinada por la no participación, desde un inicio, de los docentes.
  - el nivel de incidencia en las decisiones educativas, de los organismos, estados y grupos de poder y de presión, tanto externos como internos,
  - en menor medida, los estudios, investigaciones o el pensar filosófico y pedagógico que aportan la academia y la investigación social.
3. Es posible identificar en el discurso educativo las corrientes tradicionales: la tecnología educativa, la pedagogía por objetivos, el humanismo, el constructivismo y más recientemente, se redescubre a Vygosky, la modificabilidad cognitiva y la educación por competencias; las oportunidades que brindan la educación compatible con el cerebro, las inteligencias múltiples, aprender a pensar (mapas conceptuales.)
4. Este folclorismo o “sancocho” pedagógico demuestra el uso indiscriminado de los conceptos, taxonomías y paradigmas que no distinguen los diferentes niveles del conocimiento científico, formal y empírico, la normativa pedagógica y sus bases históricas, ideológicas y filosóficas.

5. En el primer plano, es la valoración de las carencias de la metodología de la escuela tradicional a la luz de la instrumentación tecnológica pedagógica conductista que se vincula con los procesos, medios y prácticas pedagógicas autoritarias, memorísticas, descontextualizadas y rutinarias en la escuela primaria. Así mismo se acompaña de una gestión institucional, rígida y desenfocada, con poca aceptación de la diversidad.
6. Por el otro lado, se dimensiona la concepción socio-crítica freiriana o pedagogía de la autonomía en la educación escolar, como respuesta a la falta de eficiencia, eficacia, y equidad social de la oferta educativa que atenta contra el desarrollo humano y social.
7. Con la revisión crítica del marco contextual proyectivo (pasado-presente-futuro), es necesario confrontar las ideas de libertad e instrucción en Freire y en Skinner, mediante el análisis epistemológico, histórico-filosófico y crítico hermenéutico y el debate filosófico ontológico, axiológico y gnoseológico entre la educación liberadora y la educación condicionante.
8. La discusión obliga a observar sus conceptos, categorías y relaciones, para analizar y reflexionar sobre sus raíces, contextos, principios, relaciones, representantes, aportes, complementariedad y proyecciones en la educación occidental y específicamente, en un país como Panamá, en donde ya ha habido experiencias con ambas corrientes.
9. Es así, que, Paulo Freire es considerado la figura más destacada de la pedagogía de América Latina en el siglo XX. De igual manera, a B.F.Skinner, de origen norteamericano, se le considera como uno de los científicos y filósofos, más influyente en la educación y la instrucción.

Aparentemente, ambos, con tesis opuestas sobre la libertad y dignidad humana.

10. Para Freire, las teorías educativas personalistas, (Colom, 2005) matizadas por el pensamiento existencialista y marxista, son básicamente optimistas e históricas, por cuanto, la educación es esencialmente una práctica dialéctica de la libertad.
11. En otro ángulo, la tecnología del comportamiento y la filosofía social del conductismo radical, de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), se fundamenta en el paradigma cosmológico mecanicista, en planteamientos asociativos en la filosofía y la psicología, realistas, pragmáticos y empíricos del aprendizaje y la enseñanza. Es un representante del análisis funcional del comportamiento, grandemente difundido en América Latina. Considera que el hombre es un ser que puede ser manipulado, por medio de contingencias de refuerzo o reforzadores. Para Skinner, si los profesores fracasan es porque no utilizan bien el método.
12. Skinner elabora una utopía pedagógico-social como respuesta a los peligros de la sociedad industrial avanzada. Sus obras *Más allá de la Libertad y la Dignidad* y *Walden 2* son una defensa al control de la conducta, mediante la tecnología del comportamiento, en aras de la "supervivencia de la cultura y de la humanidad", en donde se sacrifican ideas, pasiones, ilusiones y tensiones que generen antagonismos, siendo la libertad, un mito.
13. La discusión paradigmática entre el neo conductismo pedagógico skinneriano y la pedagogía freiriana de la autonomía demostró teóricamente que, ponderando el contexto socio histórico y cultural global y del país, las tendencias son conmensurables.

14. Al hacer los ajustes y realizar conexiones de acuerdo con las necesidades del sistema, las instituciones y la idiosincrasia de los actores educativos es posible, como de hecho se la logrado en el cognitivismo-conductismo, una confluencia positiva, realista y crítica de sus metas, principios, y procesos pedagógicos, para lograr una formación integral, con disciplina, pero también con creatividad y autonomía, fundamentos de un desarrollo humano completo de la mujer y el hombre panameño.
  
15. A la luz de los resultados de la investigación cualitativa, se opta por formular una propuesta que tiene como objeto contribuir al mejoramiento de la educación panameña. La propuesta está sustentada en los principios y enfoques de una educación que corresponda con el momento histórico y las características propias de la nación panameña.
  
16. La propuesta consiste en la estructuración de un conjunto de elementos teórico-prácticos que conforman los fundamentos propositivos de un modelo socio pedagógico general, ético, formativo, dialogante, científico, sinérgico y democrático, para la renovación de las prácticas pedagógicas en Panamá, que hemos denominado Modelo Pedagógico Emergente (MPE), el cual es el eje central del IV Capítulo de la investigación.

Se hace patente, pues, que nuevas perspectivas emergen, tales como: el nuevo humanismo, el pensamiento complejo, el giro hermenéutico, el pluralismo metodológico en la investigación educativa, así, como en pedagogía, sociología y psicología.

Igualmente, la virtualidad, el advenimiento de la nueva ciencia del aprendizaje, las corrientes de la didáctica crítica y alternativa, la educación

basada en el cerebro, la enseñanza por comprensión, la formación y el currículo flexible, brindan oportunidades e impelen a plantearse la necesidad de buscar respuestas en las investigaciones, textos y experiencias sobre los nuevos modelos teóricos de carácter general, y sobre el pensamiento del docente para poder asegurar que las buenas prácticas se acerquen a las metas de equidad, en las políticas de democratización de la educación.

## **ANEXO**

**ANEXO 1**

**CUADRO NO.1. MATRÍCULA TOTAL EN LOS NIVELES DE  
EDUCACIÓN  
PREESCOLAR, PRIMARIA, PRE-MEDIA Y MEDIA  
SEGÚN PROVINCIA Y COMARCA:  
AÑO LECTIVO 2001 Y 2006**

Provincia y Comarca	Matrícula		% de Crecimiento 2001 a 2006
	2001	2006	
<b>TOTAL</b>	<b>695,032</b>	<b>786,259</b>	<b>13%</b>
Bocas del Toro	28,270	35,970	27%
Coclé	49,970	56,354	13%
Colón	57,462	62,241	8%
Chiriquí	89,644	96,518	8%
Darién	11,699	12,934	11%
Herrera	23,107	25,398	10%
Los Santos	17,312	17,699	2%
Panamá	313,467	353,521	13%
Veraguas	56,378	59,031	5%
Comarcas	47,723	66,593	40%

Fuente: Informe Nacional del Desarrollo Humano, Panamá 2007-2008.

La matrícula en la República de Panamá aumentó para el período 2001-2006 en un 13%. Las Comarcas ubicadas en el territorio panameño obtuvieron el mayor porcentaje de crecimiento para el período señalado con un 40%, continúan las provincias de Bocas del Toro con una tasa de crecimiento del 27% y las de Panamá y Coclé con el 13%.

Las provincias con la menor tasa de crecimiento en la matrícula fueron las de Los Santos y la de Veraguas con un 2% y 5% respectivamente.

**CUADRO NO. 2. AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD , SEGÚN  
PROVINCIA Y COMARCAS  
AÑOS: 2001 Y 2007**

Provincia y Comarca	Años Promedio de Escolaridad		Progreso
	2001	2007	
<b>TOTAL</b>	<b>8.70</b>	<b>9.30</b>	<b>8.00</b>
<b>LÍMITE</b>	<b>6.40</b>	<b>7.30</b>	
Bocas del Toro	6.40	7.00	11.50
Coclé	7.50	8.00	8.70
Colón	9.40	9.90	7.10
Chiriquí	8.20	8.90	9.10
Darién	4.90	6.10	31.10
Herrera	7.30	7.90	8.40
Los Santos	7.30	7.90	9.00
Panamá	9.90	10.30	5.40
Veraguas	7.30	8.10	13.70
C. Kuna Yala	4.00	5.10	34.00
C. Emberá Wounaan	3.70	5.10	52.80
C. Ngobe Buglé	2.9	4.1	64.5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y la Contraloría General de la República.

#### COMENTARIOS:

Es importante destacar que las Comarcas son las que representan el nivel de escolaridad más bajo, el cual oscila entre 4.10 a 5.10 para el año 2007. Sin embargo, se percibe un esfuerzo para aumentar el nivel de escolaridad o progreso en las Comarcas.

## Cuadro No.3 TASA DE ALFABETISMO ( % ) : 10 AÑOS O MÁS

AÑOS 2001 Y 2007

Provincia y Comarca	Tasa de Alfabetismo		Progreso 2001-2007
	2001	2007	
Panamá	97.2	97.9	0.70%
Colón	96.3	97.2	0.90%
Coclé	94.1	95.5	1.50%
Chiriquí	92.5	94.1	1.70%
Herrera	89.9	91.9	2.20%
Los Santos	89.5	91.7	2.50%
Veraguas	85.2	88.3	3.60%
Bocas del Toro	83.5	86.3	3.40%
Darién	77.3	79.9	3.40%
C. Emberá Wournaan	66.1	69.9	5.70%
C. Kuna Yala	61.7	63.3	2.60%
C. Nagbe Buglé	55	60.5	10.00%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y la Contraloría General de la República

La tasa de alfabetismo más baja se localizan en las Comarcas, en el cuadro se observa que para el año 2007 la tasa de alfabetismo en las Comarcas Emberá Wourman, Kuna Yala y Nagbe Buglé fue de 69.9, 63.3 y 60.5 respectivamente.

## ANEXO 2

### Narrativa de Observaciones no participantes

Transcripción del informe de observaciones, realizadas durante 3 días, en períodos de 30 minutos, en el año 2003, en un aula de segundo grado de una escuela pública del distrito de San Miguelito, como parte de una asignación académica de la asignatura Supervisión en el aula que forma parte del plan de estudios del profesorado de Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### Primer día:

Al llegar al salón de clases saludé y me ubiqué con mi libreta al final, en una esquina del salón. La maestra estaba en ese momento haciendo un ejercicio de Matemáticas sobre operaciones fundamentales, ya había escrito las operaciones en el tablero y los niños estaban desarrollando las mismas en completo silencio. De repente, un niño se para a pedirle un borrador a otro, la maestra le grita: “¡Niño siéntate es que tienes hormiguilla que no puedes quedarte quieto!”, el niño se sienta y continúa haciendo su ejercicio. Después de 15 minutos, más o menos, van terminando el ejercicio y entregándole el cuaderno a la maestra. Algunos que no habían terminado empiezan a pararse a conversar y la maestra se molesta, los manda a sentar a todos, pero a gritos: “¡Siéntense, qué les pasa, no pueden quedarse quietos, tienen lombrices!” Mandó a los niños que no habían entregado que entregaran. Les dijo que sacaran su cuaderno de Español, repasaran un vocabulario, salió del aula hacia el comedor, dijo que iba a tomar agua.

Segundo día:

Esta observación después del recreo, la maestra le grita a los niños: “¡Oye cuando van a entrar, ya terminó el recreo!” Algunos niños están afuera del salón y salen corriendo para el baño, ella les dice: “para dónde ustedes van,... yo no les dije que entraran”, los niños les dicen denos permiso para ir al baño, ella les dice: no, el recreo terminó, los niños entran molestos y sudados. Ella les dice, saquen el cuaderno de tarea, que hoy me voy temprano porque ya pedí permiso, tengo que hacer unas diligencias. Algunos niños empiezan a hablar y ella les grita: “¡Cállense, no pueden cerrar la boca! Tienen que ponerse hablar como locos a gritos, los voy a llevar al siquiátrico. Saquen el cuaderno de tarea les dije”, ella empieza a copiar la tarea y uno de los niños le tira un papel a otro en la cara, éste le dice a la maestra y ella le dice, oye: “sales del salón, te vas, te vas, ahora entras, cuando yo quiero, le tira papel al otro para ver si le saca un ojo”. Los demás copian sus tareas, ella revisa y se van retirando poco a poco.

Tercer día:

Cuando llegué al salón, la maestra estaba calificando lectura oral, cada uno de los niños tenía un libro, cuando ella los llamaba pasaban al frente a leer, los demás seguían la lectura. Los que ya habían leído se estaban poniendo inquietos y ella los mandaba a callar y a sentarse, decía: “pero estos chiquillos no entienden, ¡que se callen! O los mando pa´su casa, a molestar a sus papas, ya me tienen harta no hacen caso, uno tiene que aguantarle majaderías y malcriadeces a estos chiquillos, que en la casa están acostumbrados a hacer”. “Pase F... y lea alto para todos, como si viera comida”, la niña se levantó y empezó a leer, bajito. La maestra la interrumpe y le grita:- “usted no entiende que en voz alta, ahora no puede levantar la voz y cuando está con el desorden quien le aguanta ese galillo- la niña empezó a leer cancanando y con el tono

más elevado. Así fueron pasando los niños y cuando se equivocaban o leían una palabra mal eran interrumpidos por la maestra.

### ANEXO 3

Paulo Freire: una lectura del mundo

#### **Frei Betto**

«Ivo vio la uva», enseñaban los manuales de alfabetización. Pero el profesor Paulo Freire, con su método de alfabetizar concientizando, hizo que adultos y niños en Brasil, en Guinea Bissau, en la India y en Nicaragua, descubrieran que Ivo no vio sólo con los ojos. Vio también con la mente y se preguntó si uva es naturaleza o cultura.

Ivo vio que la fruta no resulta del trabajo humano. Es Creación, es naturaleza. Paulo Freire enseñó a Ivo que sembrar uva es acción humana en la y sobre la naturaleza. Es la mano, multiherramienta, despertando las potencialidades del fruto. Así como el propio ser humano fue sembrado por la naturaleza en años y años de evolución del Cosmos.

Recoger la uva, triturarla y transformarla en vino es cultura, señaló Paulo Freire. El trabajo humaniza a la naturaleza y al realizarlo, el hombre y la mujer se humanizan. Trabajo que instaura el nudo de relaciones, la vida social. Gracias al profesor, que inició su pedagogía revolucionaria con trabajadores del Sesi de Pernambuco, Ivo vio también que la uva es recogida por jornaleros que ganan poco, y comercializada por intermediarios, que ganan mejor.

Ivo aprendió con Paulo que, aún sin saber leer, él no es una persona ignorante. Antes de aprender las letras, Ivo sabía construir una casa, ladrillo a ladrillo. El médico, el abogado o el dentista, con todo su estudio, no era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire enseñó a Ivo que no existe nadie más culto que otro, existen culturas paralelas, distintas, que se complementan en la vida social.

Ivo vio la uva y Paulo Freire le mostró los racimos, la parra, la plantación entera. Enseñó a Ivo que la lectura de un texto es tanto mejor comprendida cuanto más se inserta el texto en el contexto del autor y del lector.

Es de esa relación dialógica entre texto y contexto que Ivo extrae el pretexto para actuar. En el inicio y en el fin del aprendizaje, es la praxis de Ivo lo que importa. Praxis-teoría-Praxis, en un proceso inductivo que vuelve al educando sujeto histórico.

Ivo vio la uva y no vio al ave que, desde arriba, observa a la parra y no ve a la uva. Lo que Ivo ve es diferente de lo que ve el ave. Así, Paulo Freire enseñó a Ivo un principio fundamental de epistemología: la cabeza piensa donde los pies pisan. El mundo desigual puede ser leído por la óptica del opresor, o por la óptica del oprimido. Resulta una lectura tan diferente una de la otra como entre la visión de Ptolomeo, al observar el sistema solar con los pies en la Tierra, y la de Copérnico, al imaginarse con los pies en el Sol.

Ahora Ivo ve la uva, la parra, y todas las relaciones sociales que hacen del fruto fiesta en el cáliz del vino, pero ya no ve a Paulo Freire, que se sumergió en el Amor en la mañana del 2 de mayo de 1997. Nos deja una obra inestimable, y un testimonio admirable de competencia y coherencia.

Paulo debería, en la fecha en que transvivió, estar en Cuba, donde recibiría el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de La Habana. Al sentir dolorido su corazón que tanto amó, me pidió que yo fuese a representarlo. Con el pasaje marcado para Israel, no me fue posible atenderlo. Con todo, antes de embarcar, fui a rezar con Nita, su mujer, y los hijos, en torno de su semblante tranquilo: Paulo estaba de cara a Dios.

## **CITAS DE PRESENCIA Y VIGENCIA DE PAULO FREIRE (Extracto)**

1. "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión".
2. "Decir la palabra verdadera es transformar el mundo".
3. "Decir que los hombres y las mujeres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa".
4. "Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagogo".
5. "Nadie enseña lenguaje a otro. El lenguaje es una invención humana que se hace socialmente y nadie enseña, todos adquieren el lenguaje, crean el lenguaje. Lo que uno enseña al otro es la gramática. Hasta la Sintaxis en ciertas dimensiones tampoco se enseña, porque la sintaxis de tu análisis es la forma como el pensar se estructura en el discurso".
6. "La neutralidad no es posible en el arte educativo, y en el acto educativo. Mi punto de vista –yo diría mi opción- es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra".
7. "Cuando hablo de humildad, no estoy hablando de humillación, estoy hablando de una actitud fundamental que en el otro hay siempre una parte de verdad, mismo en el otro contra el cual nosotros estamos luchando".

8. “La actitud es escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir, esto es, una actitud fundamental”.

9. “La perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar el mundo”.

10. “El diálogo y el conflicto son factores constitutivos de un proceso de construcción democrática”.

11. “Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía”.

12. “Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno pueda ser más gente que cosa. Pero, al mismo tiempo trabajamos en una estructura de poder que explota y domina. Y esto nos plantea esta dualidad que nos hace mal”.

13. “Yo diría a ustedes, mis amigos y amigas, que una cosa que yo he repetido siempre, que uno hace primero lo que es posible, y no lo que le gustaría hacer..... Pero, inmediatamente yo hablo de la necesidad de viabilizar lo inviable, lo que significa una pelea permanente para cumplir lo posible ya, y trabajar en el sentido de tornar posible lo que parece imposible”.

14. “Yo sueño con un país, y con una América Latina donde se organicen muchas marchas, la de los sin tierra, y también la de los que no pueden ir a la

escuela, y la marcha de los discriminados, la de los que intentan amar y no pudieron, la marcha de los que intentaron ser y no lo consiguieron”.

15. “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”.

16. “Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.

17. “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”.

18. “Enseñar exige respeto a los saberes previos de los educandos; la corporización de las palabras por el ejemplo; respeto a la autonomía del ser del educando; seguridad, capacidad profesional y generosidad; saber escuchar”.

19. “La Pedagogía del Oprimido, deja de ser del oprimido, y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

20. “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”.

21. “Decir la palabra verdadera es transformar el mundo”.

22. “El hombre es hombre, y el mundo es mundo, en la medida a que ambos se encuentren en una relación permanente; el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.

23. “El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por

la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

24. “Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educado por los educandos”.

25.”Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”.

26. “La cultura no es un atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse, y por ello, son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.

27. “Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir su Palabra”.

28. “Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada constantemente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización”.

29. “Las ciencias y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben de estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre.

30. “Aprender es para nosotros, construir, reconstruir, constatar para cambiar, y que nada se hace sin apertura en el riesgo y en la aventura del espíritu”.

31. La paz se crea, se construye en y por la superación de realidades sociales perversas. La paz se crea, se construye en las edificación incesante de la justicia social”.

32. "...al hacer de la docencia el medio de mi vida, terminó transformando la docencia en el fin de mi vida".