

DOCUMENTO DE TRABAJO Nro. 5
Serie Educación y Trabajo

**EL NEOPRODUCTIVISMO Y SUS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO,
NEOCONSTRUCTIVISMO, NEOTECHNICISMO (1991-2001).**

DERMEVAL SAVIANI

Traducción: Ema Julia Massera



**UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY
PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO
DEPARTAMENTO DE ALFABETIZACION LABORAL**



**DOCUMENTO DE TRABAJO Nro. 5
Serie Educación y Trabajo**

**Texto: EL NEOPRODUCTIVISMO Y SUS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO,
NEOCONSTRUCTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001). Demerval Saviani
Traducción Ema Julia Massera**

Uruguay, noviembre 2019.

Documento de Trabajo Nro.5 – Serie Educación y Trabajo

Demerval Saviani

EL NEOPRODUCTIVISMO Y SUS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO, NEOCONSTRUCTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001).

Traducción: Ema Julia Massera

Montevideo, noviembre 2019

Diseño, maquetación e Impresión: (nombres) – Escuela de Industrias Gráficas – UTU

Programa Planeamiento Educativo

Virginia Verderese, Directora

Dpto. de Alfabetización laboral – Programa Planeamiento Educativo

Laura Da Luz, Coordinadora Nacional de la Alfabetización Laboral

Gabriel Alvarez, docente –investigador

Alejandro Aloisio- Referente Nacional en Asociativismo y Cooperativismo

Adriana Barreiro.-Referente Nacional en Pasantías Curriculares

Coordinaciones Regionales de la Alfabetización Laboral – UTU

Marcela Echeverría – Campus Regional de Educación Tecnológica Litoral Sur

Ana Laura Seoane– Campus Regional de Educación Tecnológica Centro.

Joao de Lima – Campus Regional de Educación Tecnológica Centro.

Analía Ramírez – Campus Regional de Educación Tecnológica Este

Universidad del Trabajo del Uruguay

Programa Planeamiento Educativo – Dpto. de Alfabetización laboral.

San Salvador 1674, Oficina 30, 24198919, int. 122

Correo electrónico: alfabetizaciónlaboral@gmail.com – planeamientounidadadm@gmail.com

EL NEOPRODUCTIVISMO Y SUS VARIANTES: NEOESCOLANOVISMO, NEOCONSTRUCTIVISMO, NEOTECNICISMO (1991-2001)¹

El final de la década de 1980 preanunciaba las dificultades crecientes enfrentadas por las corrientes pedagógicas de izquierda en el contexto brasileño. El vigoroso movimiento de los educadores, cuya manifestación más conspicua estuvo dada por el ciclo de las *Conferências Brasileiras de Educação* (CBEs), entraba en reflujo. Síntoma de esa situación fue la propia dificultad de organización de la VI CBE, que debió ser realizada en 1990 y acabó ocurriendo en septiembre de 1991. Esa última conferencia significó el cierre de una fase de la historia de las ideas pedagógicas de Brasil, lo que se puso en evidencia en el tratamiento de los temas que integraron su programación.²

El tema central del evento, “Política nacional de educación”, fue distribuido en cinco temas básicos, a su vez desdoblados en 35 temas específicos trabajados en 21 simposios y 14 mesas redondas. Además del libro de resúmenes, los trabajos completos fueron publicados por la Editora Papyrus en cinco volúmenes versando, respectivamente, sobre los cinco temas básicos, a saber, “Escuela básica”, “Estado y educación”, “Sociedad civil y educación”, “Trabajo y educación” y “Universidad y educación”.

Comprensiblemente, es en el ámbito de los temas “Estado y educación” y “Trabajo y educación” que se encuentran los análisis que explicitan la nueva fase que caracterizará la década de 1990. En “Estado y educación” afloró la problemática del neoliberalismo en los simposios “La crisis del Estado y el neoliberalismo: perspectivas para la democracia y la educación en América Latina”; “Lo público y lo privado: trayectoria y contradicciones de la relación entre Estado y educación”; e “Impases y alternativas del financiamiento de las políticas públicas de educación” (COLETÂNEA CBE, 1992a).

En “Trabajo y educación” el problema del cambio de las bases productivas fue abordado en varios momentos, con destaque en los simposios “Los cambios tecnológicos y la educación de la clase trabajadora” y “Los impactos de la revolución tecnológica: transformación de los procesos productivos y calificación para el trabajo” (COLETÂNEA CBE, 1992b).

Igualmente la problemática de los años ´90 se hace presente también en los demás temas. Así, por ejemplo, en lo que refiere a la “Escuela básica”, se destaca el trabajo de Luiz Carlos de Freitas, significativamente denominado “¿Conseguiremos escapar al neotecnicismo?” (COLETÂNEA CBE, 1992c). En “Sociedad civil y educación” tenemos el texto de Paulo José Duval da Silva Ktischke, “La desmovilización de los movimientos sociales en el gobierno Collor”, además de todo un simposio dedicado al tema de la “producción de la exclusión social: violencia y educación” (COLETÂNEA CBE, 1992d). En “Universidad y educación”, la mesa redonda “Condiciones de sobrevivencia de las

1 SAVIANI, Dermeval (2010). “O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)”. In: *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 425-442. Traducción: Ema Julia Massera.

2 N.deT. Saviani hace aquí referencia al contexto pedagógico que precede al período analizado en este capítulo de su libro (ídem). En las décadas de 1960 a 1980, Brasil vivió una época fecunda de movilización y organización del campo educacional. Tienen lugar ensayos de pedagogía contra-hegemónicos: pedagogía de la educación popular, pedagogía crítico-social de los contenidos, pedagogía histórico-crítica, entre otros. El ciclo de las seis CBEs (1980 – 1991) puede ser considerado expresión de resumen y formalización de esa etapa, que singulariza y destaca a Brasil en el contexto regional y más allá.

universidades federales” (COLETÂNEA CBE, 1992e), trató de cuestiones relacionadas con la nueva concepción de Estado (llamado Estado mínimo), aunque esa relación no haya sido explicitada de forma directa.

El clima cultural propio de esa época comienza a ser llamado de “posmoderno”, desde la publicación del libro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, en 1979. Ese momento coincide con la revolución informática. Si lo moderno se vincula a la revolución centrada en las máquinas mecánicas, en la conquista del mundo material y en la producción de nuevos objetos, la posmodernidad se centra en el mundo de la comunicación, de las máquinas electrónicas, la producción de símbolos. Eso significa que antes de producir objetos se producen símbolos. O sea, en lugar de experimentar, como haría la modernidad, para ver cómo la naturaleza se comporta a fin de subyugarla a los designios humanos, la posmodernidad simula en modelos, por medio de computadoras, la imagen de los objetos que pretende producir.

“El recurso a los grandes relatos está excluido” nos dice Lyotard (LYOTARD, 2002, p. 111). Si la “ciencia moderna” se legitimaba mediante el discurso filosófico, esto es, a través de metanarrativas, la “ciencia posmoderna” se caracteriza por la “incredulidad en relación a los metarelatos” (ídem, p. xvi), a partir de una pragmática que comporta diferentes juegos de lenguaje (ídem, íbidem). La cuestión de la operacionalización y de los comportamientos observables regida por criterios de eficiencia y eficacia, trabajada por la psicología behaviorista, se hace presente, pero es refuncionalizada. La legitimación tanto de la investigación (ídem, pp. 77-87) como de la enseñanza (ídem, pp. 88-98) se da por el desempeño, por las competencias que fueren capaces de instaurar. Pero Lyotard advierte sobre la inconsistencia de la “lógica del mejor desempeño” (ídem, p. xvii), postulando que la ciencia posmoderna “sugiere un modelo de legitimación que no es, en modo alguno, el de la mejor *performance*, sino el de la diferencia como paralogía” (ídem, p. 108).

En términos económico-políticos, la denominación que se generalizó es la de “neoliberalismo”. Si el clima posmoderno remite al libro de Lyotard, el neoliberalismo remite al Consenso de Washington. Esa expresión proviene de la reunión promovida en 1989 por John Williamson en el *Institute for International Economics* (IIE) que funcionaba en Washington, con el objetivo de discutir las reformas consideradas necesarias para América Latina. Los resultados de esa reunión fueron publicados en 1990. En realidad, Williamson denominó Consenso de Washington al conjunto de recomendaciones emergentes de la reunión, porque habría constatado que se trataba de puntos que gozaban de cierta unanimidad. O sea, de reformas reclamadas por los varios organismos internacionales y por los intelectuales que actuaban en los diversos institutos de economía. A su vez, esa constatación refleja los rumbos tomados por la política mundial después de la ascensión de Margaret Thatcher, en Inglaterra, que gobernó entre 1979 y 1990, y de Ronald Reagan, en los Estados Unidos, cuyo gobierno se extendió de 1981 a 1989. Esos gobiernos, así como el de Kohl, que gobernó en Alemania entre 1982 y 1998, representaban la posición conservadora en los respectivos países y se instauraron bajo el signo del ultraliberalismo de Hayek y del monetarismo de Milton Friedman, cuyo prestigio en la década de 1970 puede ser comprobado por la obtención del Premio Nobel de Economía en 1974 y 1976, respectivamente. Ese nuevo pensamiento hegemónico convergía entorno a un denominador común: “el ataque al estado regulador y la defensa del retorno al estado liberal idealizado por los clásicos” (FIORI, 1998, p. 116). Más aún, según Fiori, la reordenación emprendida implicó, en el campo económico, la elevación al *status* de valor universal de políticas como el equilibrio fiscal, la desregulación de los

mercados, la apertura de las economías nacionales y la privatización de los servicios públicos; y en el campo político, la crítica a las democracias populistas (ídem, ibídem).

En lo que refiere a América latina, el consenso implicaba, en primer lugar, un programa de riguroso equilibrio fiscal a ser obtenido por medio de reformas administrativas, laborales y jubilatorias, teniendo como vector un corte profundo en los gastos públicos. En segundo lugar, se imponía una rígida política monetaria con objetivos de estabilización. En tercer lugar, se establecía la desregulación de los mercados tanto financiero como del trabajo, la privatización radical y la apertura comercial. Esas políticas, que de alguna manera tuvieron que ser inicialmente impuestas por las agencias internacionales de financiación mediante las llamadas condicionalidades, en seguida pierden el carácter de imposición, porque son asumidas por las propias élites económicas y políticas de los países latinoamericanos.

En ese nuevo contexto, las ideas pedagógicas sufren una gran inflexión: se pasa a asumir en el discurso el fracaso de la escuela pública, justificando su decadencia como algo inherente a la incapacidad del Estado de gestionar el bien común. Con eso se aboga, también en el ámbito de la educación, a la primacía de la iniciativa privada regida por las leyes del mercado.

No es fácil caracterizar en sus grandes líneas esta nueva fase de las ideas pedagógicas. Esto ocurre porque se trata de una época marcada por el descentramiento y la deconstrucción de las ideas anteriores, haciendo uso de expresiones intercambiables y susceptibles de gran volatilidad. No hay, pues, un núcleo que pueda definir positivamente las ideas que pasan a circular ya en los años 1980 y que se tornan hegemónicas en la década de 1990. Debido a ello, su referente se encuentra fuera de ellas, más precisamente en los movimientos que las precedieron. De allí que su denominación tienda a adoptar categorías precedentes, a las cuales se antepone prefijos del tipo “pos” o “neo”. En ese sentido, a continuación, se hará un esfuerzo por ordenar esas ideas a partir de aquello que podríamos considerar sus categorías centrales: neoproductivismo, neoescolanovismo, neoconstructivismo, neotecnicismo.

1. LAS BASES ECONÓMICO-PEDAGÓGICAS: RECONVERSIÓN PRODUCTIVA, NEOPRODUCTIVISMO Y “PEDAGOGÍA DE LA EXCLUSIÓN”

La crisis de la sociedad capitalista que estalló en la década de 1970 condujo a la reestructuración de los procesos productivos, revolucionando la base técnica de la producción y produciendo la sustitución del fordismo por el toyotismo. El modelo fordista se apoyaba en la instalación de grandes fábricas operando con tecnología pesada de base fija e incorporando los modelos tayloristas de racionalización del trabajo. Suponía la estabilidad en el empleo y tenía como objetivo la producción en serie de objetos estandarizados, en gran escala, acumulando grandes estoques dirigidos al consumo de masa. En cambio, el modelo toyotista se apoya en tecnología liviana, de base microelectrónica flexible, y opera con trabajadores polivalentes apuntando a la producción de objetos diversificados, en pequeña escala, para atender a la demanda de nichos específicos del mercado, incorporando métodos como el *just in time* que dispensa la formación de estoques; requiere trabajadores que, en lugar de la estabilidad en el

empleo disputan diariamente cada posición conquistada, vistiendo la camiseta de la empresa y elevando constantemente su productividad.

En esas nuevas condiciones se reforzó la importancia de la educación escolar en la formación de los trabajadores que, por la exigencia de la flexibilidad, deberían tener una preparación polivalente apoyada en el dominio de conceptos generales, abstractos, de modo especial aquellos de orden matemático. Se mantuvo, por lo tanto, la creencia en la contribución de la educación para el proceso económico-productivo, marca distintiva de la teoría del capital humano. Pero su significado fue sustantivamente alterado.

En realidad, esa teoría surgió en el periodo dominado por la economía keynesiana y por la política del Estado de Bienestar que, en la llamada era de oro del capitalismo, preconizaba el pleno empleo. Así, la versión originaria de la teoría del capital humano concebía la educación como teniendo por función preparar a las personas para actuar en un mercado en expansión que exigía fuerza de trabajo educada. A la institución educativa competía formar la mano de obra que progresivamente sería incorporada por el mercado, teniendo en vista asegurar la competitividad de las empresas y el aumento de la riqueza social y de la renta individual.

Sin embargo, después de la crisis de la década de 1970, la importancia de la educación para el proceso económico productivo fue mantenida, pero la teoría del capital humano asumió un nuevo sentido. El significado anterior estaba pautado en una lógica económica centrada en demandas colectivas, tales como el crecimiento económico del país, la riqueza social, la competitividad de las empresas y el aumento de los salarios de los trabajadores. El significado que empieza a prevalecer en la década de 1990 deriva de una lógica conducente a la satisfacción de intereses privados, “guiada por el énfasis en las capacidades y competencias que cada persona debe adquirir en el mercado educacional para alcanzar una mejor posición en el mercado de trabajo” (GENTILI, 2002, p. 51).

En ese nuevo contexto ya no se trata más de la iniciativa del Estado y de las instancias de planificación que buscan asegurar, en la institución educativa, la preparación de la mano de obra para ocupar puestos de trabajo definidos en un mercado que se expande en dirección al pleno empleo. Ahora es el individuo que tendrá que ejercer su capacidad de elección para adquirir los medios que le permitan ser competitivo en el mercado de trabajo. Y lo que puede esperar de las oportunidades escolares ya no es el acceso al empleo, sino apenas la conquista del *status* de empleabilidad. La educación pasa ser entendida como una inversión en capital humano individual que habilita a las personas para competir por los empleos disponibles. El acceso a diferentes grados de escolaridad amplía las condiciones de empleabilidad del individuo, lo que, sin embargo, no le garantiza el empleo, por el simple hecho de que, en la forma actual del desarrollo capitalista, no hay empleo para todos: la economía puede crecer conviviendo con altas tasas de desempleo y con grandes contingentes poblacionales excluidos del proceso. Se trata ahora del crecimiento excluyente, en lugar del desarrollo inclusivo que se buscaba alcanzar en el periodo keynesiano. La teoría del capital humano fue, por lo tanto, refuncionalizada y es en esta nueva condición que alimenta la búsqueda de productividad en la educación. De allí que la concepción productivista, cuyo predominio en la educación brasilera se inició en la década de 1960 con la adhesión a la teoría del capital humano, mantiene su hegemonía en los años de 1990, asumiendo ahora la forma de neoproductivismo.

El orden económico actual, denominado posfordista y poskeynesiano presupone, o mejor, se asienta en la exclusión, categoría que comparece en forma doble, en ambos casos con un carácter no explícito. En

un primer sentido, esa categoría se encuentra implícita, en la medida en que se admite, preliminarmente, que en el orden económico actual no hay lugar para todos. Por lo tanto, buena parte de aquellos que alcanzan la edad para ingresar a la Población Económicamente Activa (PEA), en ella ni siquiera llegarán a entrar. En un segundo sentido, la exclusión se encuentra presupuesta porque, incorporando crecientemente la automatización en el proceso productivo, el orden económico actual dispensa, también de forma creciente, mano de obra. Estimulando la competencia y buscando maximizar la productividad, esto es, el incremento del lucro, la extracción de plusvalía, la economía se rige por una lógica que establece el predominio del trabajo muerto (capital) sobre el trabajo vivo, conduciendo a la exclusión deliberada de trabajadores. Eso mismo es lo que se expresa en el esfuerzo constante, tanto de las empresas como de los gobiernos, por conseguir reducir el salario y los costos laborales y jubilatorios.

Se configura, entonces, en ese contexto, una verdadera “pedagogía de la exclusión”. Se trata de preparar a los individuos para que, mediante sucesivos cursos de los más diferentes tipos, se tornen cada vez más empleables, intentando escapar de la condición de excluidos. Y, caso no lo consigan, la pedagogía de la exclusión les habrá enseñado a internalizar la responsabilidad por esa condición. En efecto, además del empleo formal, se apunta para la posibilidad de su transformación en microempresario, trabajador por cuenta propia, su conversión en empresario de sí mismo, trabajador voluntario, tercerizado, subsumido en organizaciones no gubernamentales, etc. Por tanto, si delante de toda esa gama de posibilidades el individuo no alcanza la deseada inclusión, eso se debe apenas sí mismo, a sus limitaciones insuperables. Esto es precisamente lo que enseña la pedagogía de la exclusión.

2. LAS BASES DIDÁCTICO PEDAGÓGICAS: EL “APRENDER A APRENDER” Y SU DISPERSIÓN POR LOS DIFERENTES ESPACIOS SOCIALES (NEOESCOLALOVISMO)

El lema “aprender a aprender”, tan difundido en la actualidad, remite al núcleo de las ideas pedagógicas escolanovistas. En efecto, al dislocar el eje del proceso educativo del aspecto lógico para el psicológico, de los contenidos a los métodos, del profesor al alumno, del esfuerzo al interés, de la disciplina a la espontaneidad, se configuró una teoría pedagógica en la cual lo más importante no es enseñar ni mismo aprender algo, asimilar determinados conocimientos. Lo importante es aprender a aprender, esto es, aprender a estudiar, a buscar conocimientos, a lidiar con situaciones nuevas. Y el papel del profesor deja de ser el de aquel que enseña para ser el de auxiliar del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

Pero ese lema que, en el escolanovismo, se refería a la valorización de los procesos de convivencia entre los niños, al relacionamiento entre ellos y con los adultos, a su adaptación a la sociedad, en el contexto actual es resignificado. En el ámbito del escolanovismo, “aprender a aprender” significaba adquirir la capacidad de buscar conocimientos por sí mismo, de adaptarse a una sociedad que era entendida como un organismo en que cada individuo tenía un lugar y cumplía un papel determinado en beneficio de todo el cuerpo social. Por tanto, esa concepción estaba animada de optimismo (la escuela risueña y libre) propio de una economía en expansión, en que la industrialización traería una situación de transformaciones constantes caminando, como fue señalado, en dirección al pleno empleo propiciado por las políticas keynesianas.

En cambio, en la situación actual, el “aprender a aprender” se conecta a la necesidad de constante actualización exigida por la necesidad de ampliar la esfera de la empleabilidad. Eso queda claro, por ejemplo, en el texto de un autor portugués, Vítor da Fonseca, significativamente titulado *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, publicado en 1998. Para él la mundialización de la economía exige la gestión de lo imprevisible. No se trata más de contar con un empleo seguro. Tanto empresarios como trabajadores “deben invertir cada vez más en el desarrollo de su potencial de adaptabilidad y empleabilidad” (FONSECA, 1998, p. 307), ya que “lo que el empresario y el trabajador saben y hacen hoy no es sinónimo de éxito en el futuro” (ídem, íbidem). Según el mismo autor, el secreto del éxito estaría en la “capacidad de adaptación, de aprender a aprender y de re-aprender”, pues los puestos de trabajo se vienen reduciendo tanto en la agricultura como en la industria y “los puestos de empleo que restan van a ser más disputados”, debiendo ser ocupados por los trabajadores mejor preparados (ídem, íbidem). Según ese autor, la adaptación a la sociedad actual exige nuevos tipos de raciocinio, el desarrollo de la capacidad de comunicación y la recuperación de funciones cognitivas deterioradas por el trabajo de tipo puramente mecánico, buscando alcanzar niveles flexibles de operación simbólica. Por tanto, la adaptación a la sociedad cognitiva “exige abandonar la seguridad de lo conocido, lo familiar y lo habitual y volcarse a una aventura de lo inédito y lo imprevisible” (ídem, p. 320). Y, para alcanzar ese objetivo, el papel central de la educación y de la escuela es definido como “consustanciar una mayor capacidad de aprender a aprender” (ídem, p. 90).

Los ajustes, la metamorfosis y la resignificación del lema “aprender a aprender” en relación a su elaboración originaria en el ámbito del escolanovismo, nos permite considerar adecuada la denominación de neoescolanovismo a ese “fuerte movimiento internacional que concede nuevo vigor a las concepciones educacionales calcadas” en el referido lema (DUARTE, 2001, p. 29).

Esa visión se propagó ampliamente en la década de 1990, como se puede constatar por su fuerte presencia en el *Informe Jacques Delors* publicado por la UNESCO en 1996. El informe resulta de los trabajos de la comisión que entre 1993 y 1996, se dedicó a trazar las líneas orientadoras de la educación mundial del siglo XXI. Fue publicado en el Brasil en 1998, contando con la presentación del entonces ministro de la Educación, Paulo Renato Costa Souza, en la que él realza la importancia de ese documento para el cumplimiento de la tarea, a la que el *Ministério da Educação* (MEC) estaba abocado, de repensar la educación brasilera.

En el informe, denominado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, se afirma que la exigencia de educación a lo largo de toda la vida responde “al desafío de un mundo en rápida transformación”, desafío que ya se venía imponiendo hace algún tiempo, pero que “sólo quedará satisfecho cuando todos aprendamos a aprender”. Ese entendimiento se va explicitando a lo largo del texto, dejando claro cuál sería la aspiración³ de la institución escolar: transmitir cada vez más “el gusto y el placer de aprender, y más aún, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad intelectual” (DELORS, 2006, p. 19).

Esa misma orientación es asumida como política de Estado a través de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), elaborados por iniciativa del MEC para servir de referencia al diseño de los currículos de todas las escuelas del país. La justificación en que se apoya la defensa del “aprender a aprender”, en

³ N. de T. En el texto original Saviani utiliza la palabra “desiderato”, palabra portuguesa que proviene del latín *desideratum*, que la traductora interpreta en el sentido de aspiración o deseo, como algo que se pretende alcanzar.

los PCNs, son las mismas que constan en el *Informe Jacques Delors*: el ensanchamiento del horizonte de la educación que le plantea a la escuela exigencias más amplias. Se trata, ahora, de capacitar para adquirir nuevas competencias y nuevos saberes, pues las “nuevas relaciones entre conocimiento y trabajo exigen capacidades de iniciativa e innovación y, más que nunca, ‘aprender a aprender’” en un continuo “proceso de educación permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p. 34).

De ese modo, por inspiración del neoescolanovismo, se delinearon las bases pedagógicas de las nuevas ideas que orientan tanto las reformas educativas accionadas en diferentes países y específicamente en Brasil, así como las prácticas educativas que se desarrollan desde la década de 1990. Tales prácticas se manifiestan con características *light*, explayándose en diferentes espacios, desde las escuelas propiamente dichas, pasando por ambientes empresariales, organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas y sindicales, academias y clubes deportivos, sin mayores exigencias de precisión conceptual y rigor teórico, bien al gusto del clima posmoderno.

3. LAS BASES PSICOPEDAGÓGICAS: REORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CONSTRUCTIVAS DEL NIÑO (NEOCONSTRUCTIVISMO) Y “PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS”

El constructivismo, desde su fuente originaria y matriz teórica identificadas con la obra de Piaget, mantiene una fuerte afinidad con el escolanovismo. Más aún, podemos considerar que se encuentra allí la teoría que vino a dar base científica para el lema pedagógico “aprender a aprender”. Efectivamente, el propio Piaget en varios de sus trabajos (PIAGET, 1970, 1984, 1998) se reporta al escolanovismo y llega, inclusive, a considerar que los principios de los métodos nuevos pueden ser encontrados en los grandes clásicos de la pedagogía desde la Antigüedad, pero de modo intuitivo. Lo que va a distinguir la postulación escolanovista de esos métodos en relación a las formulaciones anteriores es la búsqueda de la base científica, la cual sólo será encontrada con la formulación de la psicología de la infancia (PIAGET, 1970, p. 145). Así, la psicología genética elaborada por Piaget en sus investigaciones epistemológicas, emergerá como el punto más avanzado de la fundamentación científica de la Escuela Nueva, en lo que se refiere a las bases psicopedagógicas del proceso de aprendizaje.

Partiendo de la biología, y respaldado en un “kantismo evolutivo” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, pp. 29-39), Piaget desarrolla una teoría del conocimiento cuya idea central es la acción como punto de partida del conocimiento. La inteligencia es concebida no como un órgano contemplativo, sino como mecanismo operatorio. Como en Kant, en Piaget el sujeto epistémico es un sujeto universal que construye esquemas de aprehensión de los objetos o acontecimientos. Esos esquemas son, fundamentalmente, de dos tipos: sensorio-motor y conceptual. Conforme especifica Zelia Ramozzi-Chiarottino, Piaget establece cuatro diferencias entre la inteligencia sensorio-motora y la inteligencia conceptual. En función de esas diferencias se puede comprender por qué la inteligencia sensorio-motora no llega a constituirse en pensamiento lógico:

- 1ª) Las conexiones establecidas por la inteligencia sensorio-motora apenas conectan percepciones y movimientos sucesivos, sin una representación de conjunto que domine los diferentes estados en el tiempo y organice las acciones, reflejándolas simultáneamente en un cuadro total. La inteligencia sensorio-motora funciona como una película en cámara lenta que

representa una imagen estática después de la otra, en lugar de llegar a la fusión de las imágenes;

2ª) En consecuencia de ello, la inteligencia sensorio-motor tiende al éxito y no a la verdad: ella encuentra su satisfacción en la conquista del fin práctico perseguido y no en la construcción o en la explicación. Es una inteligencia puramente vivida y no pensada o representada de forma organizada;

3ª) Siendo su dominio delimitado por el empleo de instrumentos perceptivos y motrices, ella sólo trabaja sobre las realidades, los índices perceptivos y las señales motoras. Y no sobre los signos, los símbolos y los esquemas representativos o los conceptos verdaderos que implican inclusión de clases y relaciones;

4ª) Ella es esencialmente individual, en oposición a los enriquecimientos sociales adquiridos gracias al empleo de los signos (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

La idea de que la fuente del conocimiento no está en la percepción, sino en la acción, conduce a la conclusión de que la inteligencia no es un órgano que imprime, que reproduce los datos de la sensibilidad, sino que construye los conocimientos. Está ahí el origen de la denominación “constructivismo”, que acabó teniendo gran fortuna en el campo de la pedagogía y, en la década de 1990, se tornó referencia para las reformas de enseñanza en varios países, y para la orientación de la práctica escolar. En esa condición el constructivismo pasó a ejercer una gran fuerza de seducción sobre los formuladores de políticas educativas, sobre los pedagogos y sobre gran parte de los profesores (ROSSLER, 2006).

No obstante, también el constructivismo, a semejanza de lo que ocurrió con el productivismo y con el escolanovismo, al ser apropiado en ese nuevo contexto, se metamorfoseó.

César Coll, proclamando la necesidad de alejar tanto el “eclecticismo fácil” como el “purismo excesivo” (COLL, 1994, p. 118), va a considerar la actividad del alumno en la construcción del aprendizaje escolar como un principio ampliamente compartido por distintas corrientes pedagógicas. En consecuencia, el uso del término “constructivismo” adquirió considerable amplitud en el campo educacional. Y ciertamente, por influencia del propio Coll, que asesoró su formulación, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) propuestos por el MEC en 1997 también confieren gran destaque a la perspectiva constructivista, aprehendida como núcleo convergente de diversas contribuciones que tendrían en común la “actividad mental constructiva en los procesos de adquisición del conocimiento” (BRASIL, MEC, 1997, p. 50).

Es posible notar que en esas manifestaciones el constructivismo ya se encuentra reconfigurado, lo que justifica la denominación de neoconstructivismo. Eso porque, en las nuevas condiciones, el énfasis de las investigaciones de Piaget y sus colaboradores y seguidores, que buscaban comprender científicamente el desarrollo de la inteligencia, cede lugar a una retórica reformista (MIRANDA, 2000, p. 25). Por otra parte, esa retórica reformista se pone en sintonía con la visión posmoderna y su “incredulidad en relación a los metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. xvi), inclusive los de orden científica, en beneficio de una narrativa que “obedece frecuentemente a reglas que le fija la pragmática” (idem, p. 38).

En ese discurso neoconstructivista, tan diseminado en los días de hoy, son poco frecuentes las menciones a los estadios psicogenéticos (sensorio-motor, preoperatorio, operatorio concreto, operatorio formal). Recordando las diferencias establecidas por Piaget entre la inteligencia sensorio-

motora y la inteligencia conceptual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, se diría que la primera predomina. Así, la retórica neoconstructivista “funciona como una película en cámara lenta que representaría una imagen inmóvil después de la otra, en lugar de llegar a la fusión de las imágenes”; “tiende al éxito y no a la verdad: encuentra su satisfacción en la conquista del fin práctico perseguido y no en la construcción o en la explicación”. Es “puramente vivida y no pensada o representada de forma organizada”; “ella sólo trabaja sobre las realidades, los índices perceptivos y las señales motrices, y no sobre los signos, los símbolos y los esquemas representativos o los conceptos verdaderos que implican la inclusión de clases y relaciones”; “ella es esencialmente individual, por oposición a los enriquecimientos sociales adquiridos gracias al empleo de los signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

Se comprenden, entonces, las afinidades del discurso neoconstructivista con la diseminación de la “teoría del profesor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza los saberes docentes centrados en la pragmática de la experiencia cotidiana. Y se comprende, también, el enlace con la llamada “pedagogía de las competencias”.

La adquisición de competencias como tarea pedagógica fue interpretada en la década de 1960 a partir de la matriz behaviorista. En esa acepción, las competencias se identificaban con objetivos operacionales, cuya clasificación fue emprendida por Bloom y colaboradores (BLOOM, ENGELHART, FURST et al., 1972a y BLOOM, KRATHWOHL & MASIA, 1972b). Alcanzar los objetivos especificados, esto es, tornarse capaz de realizar las operaciones por ellos traducidas, significaba adquirir las competencias correspondientes. En un intento de superar los límites del conductismo por la vía de la psicología cognitiva, emergió la teoría constructivista en la cual las competencias se van a identificar con los propios esquemas adaptativos construidos por los sujetos en la interacción con el ambiente en un proceso, según Piaget, de búsqueda de equilibrio y acomodación. En el ámbito del neoconstructivismo, esa idea de fondo se mantiene, pero es despojada del carácter cognitivo vinculado a la idea de que el proceso adaptativo, para tener éxito, supondría en algún grado el conocimiento del medio por el sujeto, obtenido por esquemas conceptuales previos, conforme entendía Piaget. Ahora la cuestión de la verdad es eludida. El neoconstructivismo se funde con el neopragmatismo y las competencias resultan asimiladas a los “mecanismos adaptativos del comportamiento humano al medio material y social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para la adaptación al medio natural y material entrarían en escena las competencias cognitivas. Y los mecanismos de adaptación al medio social estarían constituidos por las competencias afectivo-emocionales.

En suma, la “pedagogía de las competencias” se presenta como otra cara de la “pedagogía del aprender a aprender”, cuyo objetivo es dotar a los individuos de comportamientos flexibles que les permitan ajustarse a las condiciones de una sociedad en que las propias necesidades de supervivencia no están garantizadas. Su satisfacción dejó de ser un compromiso colectivo, quedando bajo responsabilidad de los propios sujetos que, según la raíz etimológica de esa palabra, se encuentran subyugados a la “mano invisible del mercado”.

4. LAS BASES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS: REORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y REDEFINICIÓN DEL PAPEL DEL ESTADO (NEOTECNICISMO); “CALIDAD TOTAL” Y “PEDAGOGÍA CORPORATIVA”

El empeño por introducir la “pedagogía de las competencias” en la educación y en las empresas estuvo motivado por el intento de ajustar el perfil de los individuos, como trabajadores y como ciudadanos, al tipo de sociedad derivada de la reorganización del proceso productivo. Por eso en las empresas se busca sustituir el concepto de calificación por el de competencia y, en las instituciones de educación, se busca pasar de la enseñanza centrada en las disciplinas cognitivas a la enseñanza por competencias referidas a situaciones determinadas. En ambos casos el objetivo es maximizar la eficiencia, esto es, tornar los individuos más productivos tanto en su inserción en el proceso de trabajo como en su participación en la vida social. El ser productivo, en ese caso, no quiere decir simplemente ser capaz de producir más en menor tiempo. Significa, como señala Marx, la valorización del capital, esto es, su crecimiento por incorporación de plus-valía. De hecho, “el proceso capitalista de producción no es simplemente producción de mercancías. Es el proceso que absorbe trabajo no pago, que transforma los medios de producción en medios de succión de trabajo no pago” (MARX, 1978, p. 75). Por tanto, el “valor de uso específico” del trabajo productivo para el capital no está en su carácter de utilidad ni en las “cualidades útiles peculiares al producto en el cual se objetiva”, sino en el hecho de crear valor de cambio, esto es plus-valía (ídem, íbidem).

Entonces, como ya fuera indicado en el capítulo XII, la base de la pedagogía tecnicista está en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, de los cuales deriva el corolario relativo a la obtención del máximo resultado con el mínimo de gastos. Ese objetivo, que en la década de 1970 era perseguido con la participación directa del Estado, en la década de 1990 asume una nueva connotación: se recurre a la valorización de los mecanismos de mercado, se apela a la iniciativa privada y a las organizaciones no gubernamentales, a la reducción del tamaño del Estado y de la iniciativa del sector público. Siguiendo esa orientación, las diversas reformas educativas llevadas a cabo en diferentes países presentan un denominador común: el empeño en reducir costos, encargos e inversiones públicas, buscando transferirlos o al menos dividirlos (asociación público-privada, es la palabra de moda) con la participación de la iniciativa privada y de las organizaciones no gubernamentales.

Con la reforma de la enseñanza en Brasil, llevada a cabo por el gobierno federal entre 1995 y 2001, no fue diferente. La orientación antes señalada aparece, con toda claridad e insistentemente, en las más variadas acciones del MEC. Un folleto publicitario distribuido por el Ministerio para la campaña “*Acorda Brasil. Está na hora da escola*”, muestra eso con meridiana evidencia. Veamos algunas frases: “Los profesores necesitan tener condiciones para actualizarse; entre otras cosas, usted puede: patrocinar la realización de conferencias, seminarios y cursos de actualización en las escuelas, donar libros y suscripciones de diarios y revistas para uso de los profesores”. A continuación: “El trabajo didáctico utiliza diferentes materiales; entre otras cosas, usted puede: donar máquinas de escribir, videocasetes, proyectores, televisores, computadores e impresoras, donar equipamientos de deporte, promover la creación bibliotecas, ludotecas y videotecas [...]”, etc. etc. Se llegó inclusive a apelar a la prestación de “auxilio administrativo a la escuela” e, inclusive, requerir “ayuda para atender niños con dificultades, dictando aulas de refuerzo”.

Por lo tanto, se redefine tanto el papel del Estado como el de la educación pública. En lugar de la uniformización y del rígido control del proceso, como preconizaba el viejo tecnicismo inspirado en el taylorismo-fordismo, se flexibiliza el proceso, como recomienda el toyotismo. Estamos, entonces, ante un neotecnicismo: el control decisivo se traslada del proceso a los resultados. Es a través de la evaluación de los resultados que se buscará garantizar eficiencia y productividad. Y la evaluación se convierte en el papel principal a ser ejercido por el Estado, sea en forma mediada, por la creación de las agencias reguladoras, sea directamente, como viene ocurriendo en el caso de la educación. He aquí por qué la nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996) reunió en el ámbito de la Unión la responsabilidad de evaluar la enseñanza en todos los niveles, componiendo un verdadero sistema nacional de evaluación. Y para cumplir esa tarea el gobierno federal viene instituyendo exámenes y pruebas de diferentes tipos. Se trata de evaluar los alumnos, los centros de enseñanza, los docentes y, a partir de los resultados obtenidos, condicionar la distribución de fondos y la asignación de los recursos conforme criterios de eficiencia y productividad.

Analizando la trayectoria recorrida por la educación brasileña a lo largo de los años 1990, somos llevados a responder negativamente la pregunta formulada por Luiz Carlos de Freitas en la VI CBE realizada en 1991: "¿Conseguiremos escapar al neotecnicismo?" (FREITAS, 1992, p. 147). No conseguimos. El neotecnicismo se hace presente alimentando la búsqueda de la "calidad total" en la educación y la penetración de la "pedagogía corporativa".

El concepto de "calidad total" está vinculado a la reconversión productiva promovida por el toyotismo: en lugar de la producción en serie y en gran escala orientada a atender el consumo de masas, introduce la producción en pequeña escala dirigida a satisfacer determinados nichos de mercado altamente exigentes. En ese marco, el concepto de "calidad total" se expresa en dos direcciones, una externa y otra interna. La primera puede ser traducida en la frase "satisfacción total del cliente". La segunda aplica una característica inherente al modelo toyotista que lo diferencia del fordismo: capturar para el capital la subjetividad de los trabajadores. En esa dimensión, "calidad total" significa conducir a los trabajadores a "ponerse la camiseta de la empresa". La búsqueda de la calidad implica, entonces, la exacerbación de la competencia entre los trabajadores, que se empeñan personalmente en el objetivo de alcanzar el grado máximo de eficiencia y productividad de la empresa.

Con la proyección del toyotismo en la condición de método universal de incremento del capitalismo a nivel mundial, surgen intentos de transponer el concepto de "calidad total" del ámbito de las empresas al de la educación.

Con la mencionada transposición, se manifestó la tendencia a considerar aquellos que enseñan como prestadores de servicio, los que aprenden como clientes y la educación como producto que puede ser producido con calidad variable. Sin embargo, bajo la égida de la calidad total, el verdadero cliente de la institución educativa es la empresa o la sociedad y los alumnos son productos que los establecimientos de enseñanza proveen a sus clientes. Para que ese producto se revista de alta calidad, se acude al "método de la calidad total", que, teniendo en cuenta la satisfacción de los clientes, compromete a todos los participantes del proceso conjugando sus acciones, mejorando continuamente sus formas de organización, sus procedimientos y sus productos.

Consumando el proceso de adopción del modelo empresarial en la organización y en el funcionamiento de la educación, las propias empresas, de manera creciente, vienen convirtiéndose en agencias

educativas, configurando una nueva corriente pedagógica: la "pedagogía corporativa", que se disemina principalmente en la enseñanza de nivel superior, con el beneplácito de la propia política educacional.

En efecto, el vector de la política educacional para el nivel superior en Brasil, desde el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ha sido la llamada diversificación de modelos. De ahí el surgimiento de diferentes tipos de instituciones ofreciendo las más variadas modalidades de cursos. De allí, también, el origen de la descaracterización de las propias universidades con la admisión consagrada por la nueva LDB, de la organización de universidades especializadas por campo del saber. Con eso, la universalidad del conocimiento, característica inherente al concepto mismo de universidad, que era exigido en la legislación anterior, ya no es más necesaria para la organización de las instituciones universitarias. Tal orientación, sin duda, trae consecuencias para la sociedad en general y para la educación, en particular, pues el desarrollo de la alta cultura a través el cultivo de las ciencias básicas, de las letras y de las artes dejará de ser referencia en la formación de las nuevas generaciones.

La misma diversificación de modelos respalda la apertura indiscriminada de facultades y cursos guiados fundamentalmente por los así llamados intereses de mercado, en el espíritu de las "universidades corporativas" que se vienen multiplicando en los Estados Unidos por iniciativa de las grandes empresas. En ese contexto el educador, como tal, se ve ofuscado, cediendo lugar al entrenador: la educación deja de ser un trabajo de esclarecimiento, de apertura de las conciencias, para tornarse adoctrinamiento, convencimiento y entrenamiento para la eficacia de los agentes que actúan en el mercado. Como dice Jeanne C. Meister, en el prefacio de su libro *Educação corporativa*: "las empresas que direccionan recursos para la creación de esas universidades corporativas creen fervorosamente que la llave de su éxito y de sus ventajas competitivas en el mercado está en ofrecer a los funcionarios mayor acceso a la actualización de su conocimiento y de sus calificaciones (MEISTER, 1999. p. xxviii). Pero no se trata solamente de eso. Ella agrega que "el público-objetivo del aprendizaje se extiende ahora más allá de las organizaciones e incluye los principales participantes de la cadena de valor (ídem, p. xxxi), esto es: las empresas entrenan a sus clientes, crean su "departamento de educación del consumidor" a partir de la percepción de que todos, revendedores, distribuidores, mayoristas, proveedores y clientes "tienen que conocer la visión de la empresa y, lo más importante, saber cómo poner en práctica esa visión en el mercado" (ídem, ibídem). Y en el mismo prefacio la autora informa que a lo largo de la década de 1990 el número de universidades corporativas en los Estados Unidos pasó de cuatrocientas a aproximadamente dos mil.

5. CONCLUSIÓN

En suma, las ideas pedagógicas en Brasil en la última década del siglo XX se expresan en el neoproductivismo, nueva versión de la teoría del capital humano que surge en consecuencia de las transformaciones materiales que marcan el pasaje del fordismo al toyotismo, determinando una orientación educativa que se expresa en la "pedagogía de la exclusión". En correspondencia, el neoescolanovismo retoma el tema "aprender a aprender" como orientación pedagógica. Ésta reordena, a través del neoconstructivismo, la concepción psicológica del sentido de aprender como actividad constructiva del alumno, a su vez objetivada en el neotecnicismo, en tanto forma de organización de las escuelas por parte de un Estado que busca maximizar los resultados de los recursos aplicados en la

educación. Los caminos de esa maximización desembocan en la “pedagogía de la calidad total” y en la “pedagogía corporativa”.

Conforme Acacia Kuenzer, la concepción pedagógica dominante puede ser caracterizada por medio de dos expresiones aparentemente paradójales y contrarias entre sí: “exclusión incluyente” e “inclusión excluyente” (KUENZER, 2005, pp. 91-94).

La “exclusión incluyente” se manifiesta en el terreno productivo como un fenómeno de mercado. Se trata de las diferentes estrategias que conducen a la exclusión del trabajador del mercado formal, seguida de su inclusión en la informalidad o re-inclusión en el propio mercado formal. Los mecanismos utilizados son el despido del trabajador, que, así, pierde todos los derechos laborales y jubilatorios. Excluido, ese trabajador sólo puede volver a ser incluido en las siguientes circunstancias: con contrato formal, pero con disminución del salario y de derechos; como empleado de empresa tercerizada; o trabajando para la misma empresa, no obstante, en la informalidad. He aquí la exclusión incluyente.

La “inclusión excluyente”, a su vez, se manifiesta en el terreno educativo como la cara pedagógica de la exclusión incluyente. Aquí la estrategia consiste en incluir estudiantes en el sistema escolar en cursos de diferentes niveles y modalidades sin los estándares de calidad exigidos para el ingreso en el mercado de trabajo. Ésa forma de inclusión mejora las estadísticas educacionales porque permite presentar números que indican la ampliación de la atención escolar aproximándose a la realización de metas como la universalización del acceso a la enseñanza obligatoria. Sin embargo, para alcanzar esas metas cuantitativas, la política educacional acude a mecanismos como la división de la enseñanza en ciclos, la progresión continuada, las clases de aceleración que permiten a los niños y a los jóvenes permanecer un número mayor de años en la escuela, sin el correspondiente efecto de aprendizaje efectivo. Con eso, aunque incluidos en el sistema escolar, esos niños y esos jóvenes permanecen excluidos del mercado de trabajo y de la participación activa en la vida de la sociedad. Se consuma, de ese modo, la “inclusión excluyente”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J. et al. (1972a). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, vol. 1: Domínio cognitivo.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.& MASIA, Bertram B.(1972b). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, vol. 2: Domínio afetivo.

BRASIL, MEC (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília.

COLETÂNEA CBE (1992a). *Estado e educação*. Campinas, Papirus.

_____ (1992b). *Trabalho e educação*. Campinas, Papirus.

_____ (1992c). *Escola básica*. Campinas, Papirus.

_____ (1992d). *Sociedade civil e educação*. Campinas, Papirus.

_____ (1992e). *Universidade e educação*. Campinas, Papirus.

COLL, César S. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.

DELORS, Jacques (org.) (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC-UNESCO.

DUARTE, Newton (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.

FIORI, José Luís (1998). “Globalização, hegemonia e império”. In: TAVARES, Maria da Conceição & FIORI, José Luís (orgs.). *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 6 ed. Petrópolis, Vozes.

FONSECA, Vítor da (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FREITAS, Luiz Carlos (1992). “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?”. In: COLETÂNEA CBE. *Escola básica*. Campinas, Papirus, pp. 147-157.

GENTILI, Pablo (2002). “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, pp. 45-59.

KUENZER, Acácia (2005). “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, Autores Associados.

- LYOTARD, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. 7 ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- MARX, Karl(1978). *O capital*. São Paulo, Ciências Humanas (*Capítulo VI inédito*).
- MEISTER, Jeanne C. (1999). *Educação corporativa*. São Paulo, Makron Books.
- MIRANDA, Marília Gouvêa (2000). "Pedagogias psicológicas e reforma educacional". In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 23-40.
- PIAGET, Jean (1970). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense.
- _____.(1984). *Para onde vai a educação?*8 ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- _____. (1998). *Sobre a pedagogia*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- RAMOS, Marise Nogueira (2003). "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo". *Trabalho, Educação e Saúde*, ano 1, n. 1, pp. 93-114, mar.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, Ática.
- ROSSLER, João Henrique (2006). *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, Autores Associados.

CONTRATAPA
SUGERIMOS COLOR.....NARANJO....

