

José Carlos Libâneo: génesis y desarrollo de su pensamiento didáctico

Roberto Valdés Puentes¹

Andréa Maturano Longarezi²

RESUMEN

El artículo analiza el pensamiento didáctico de J. C. Libâneo (1945-), autor cuya obra va más allá de los límites geográficos brasileños por la magnitud y profundidad teórica de sus principales tesis. La génesis y el desarrollo de ese pensamiento pueden ser localizados en la coyuntura contradictoria y de tensiones ideológico-políticas que caracterizan las décadas de 1970 y 1980, marcada por un intenso movimiento de democratización y transformación social. De un pensamiento didáctico-filosófico de ahí emergente, sobresale, entre sus contribuciones teóricas, una aproximación con las tesis psicológicas histórico-culturales, que tienen su marco en el año de 1991, intensificadas, a partir de 2002, por el análisis de los principios de la Enseñanza Desarrolladora, del contenido de la Actividad de Estudio y del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto como forma de desarrollo del pensamiento teórico, con foco en los aportes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin y, particularmente, del grupo de Moscú y de V. V. Davidov.

Palabras claves: José Carlos Libâneo. Pensamiento didáctico. Didáctica desarrolladora.

José Carlos Libâneo: genesis and evolution of his didactic views

¹ Doctor en Educación. Docente del Curso de Pedagogía y del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. robertovaldespuentes@gmail.com.

² Doctora en Educación. Docente, vinculada a la Facultad de Educación, en los cursos de licenciatura y en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. andrea.longarezi@gmail.com.

ABSTRACT

The present paper analyses the didactic views of J. C. Libâneo, whose work goes beyond Brazilian geographical boundaries because of the theoretical value and depth of its main theses. The genesis and evolution of his views are located in a contradictory context of political-ideological strains, during 1970's and 1980's, a period marked by intense democratization and social transformation movement. This context made possible the emergence of a philosophical didactic view, from which the closeness to the historical-cultural psychological theses stands out, among other theoretical contributions. The aforementioned closeness began in 1991 and intensifies from 2002 due to the analyses of Developmental Learning principles, of Learning Activity content and, of the method from abstract to concrete as the way of developing theoretical thinking. J. C Libâneo's analyses has been focused on Elkonin-Davidov-Repkin system contributions, notably, from Moscow Group and V. V. Davidov.

KEY WORDS: José Carlos Libâneo. Didactic view. Developmental didactic.

* * *

Introducción

José Carlos Libâneo (1945-) es reconocido por su trayectoria académica, docente, investigativa y militante en el campo de la Didáctica, lo que hace de él uno de los intelectuales brasileños y latino-americanos más importantes de la segunda mitad del siglo XX y de la primera del siglo XXI. Su humanidad se expresa en las varias facetas que marcan su obra y su actividad profesional, siempre con una postura generosa y humilde: “Soy metafóricamente un ‘retirante’, un hijo de padres analfabetos, viví hasta los 7 años en el campo, en la pobreza, [...] lo que conseguí fue benevolencia de la vida...” (LIBÂNEO, 2020).

Juntamente con los intelectuales e investigadores brasileños del área, Dermeval Saviani, Antonio Joaquim Severino, Cipriano Luckesi, Carlos R.

J. Cury, entre otros, José Carlos Libâneo consolida un pensamiento progresista de educación, con fuerte influencia de filósofos marxistas europeos y latino-americanos, tales como, Karl Marx, Frederico Engels, Antonio Gramsci, David P. Ausubel, Georges Snyder, Bogdan Suchodolski, Adolfo S. Vázquez, Mario Manacorda e Bernard Charlot.

La génesis y el desarrollo del pensamiento de J. C. Libâneo pueden ser localizados en la coyuntura contradictoria y de tensiones ideológico-políticas que caracterizaron las décadas de 1970 y 1980, marcada por un intenso movimiento de democratización y transformación social. Su trayectoria académica es atravesada por una postura crítica de lucha contra las desigualdades sociales, con su carácter positivo de transformación por la vía de la educación escolar.

La actividad intelectual de J. C. Libâneo se manifiesta, a lo largo de casi cincuenta años, en una vasta y sólida producción en el área,³ de reconocida expresividad política y académica. La producción científica del autor posibilita la identificación de algunos aspectos que se constituyen, por su naturaleza sistémica y transversal, en unidades nucleares de su pensamiento: 1. la defensa de la democratización de la sociedad; 2. la finalidad socio-política de la educación y de la escuela pública como mediadoras del proceso de democratización; 3. el énfasis en el contenido curricular de la escuela como componente fundamental de esa mediación; 4. el aprendizaje de esos contenidos como elemento capital para la desalienación del hombre, condición *sine qua non* para la formación y el desarrollo de una sociedad más igualitaria.

El nivel alcanzado por el pensamiento teórico y metodológico del autor, en el campo didáctico, evidencia cambios concernientes, específicamente, a su concepción sobre el contenido escolar y las formas de su aprendizaje, lo que nos lleva al análisis de su génesis y desarrollo,

³ Dentro de los trabajos más relevantes pueden ser mencionados los libros *Democratização da escola pública: pedagogia crítica social dos conteúdos* (1985 [1996]), *Didática* (1990[2002]), *Organização e gestão da escola* (2000a), *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (2000b), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (2001a), *Adeus professor, adeus professora?* (2001b) etc.

finalidad del presente artículo. Estudios sobre la obra del autor, en el período de 1976 a 2020 (LONGAREZI; PUENTES, 2020), permitieron establecer tres etapas. La primera se extiende de 1976 a 1990, denominada Pensamiento didáctico en una perspectiva filosófica; la segunda de 1991 a 2001, comprendida como Pensamiento didáctico marxista histórico-cultural y; la tercera, de 2002 a 2020, llamada de Pensamiento didáctico marxista desarrollador⁴.

En el seno de esa configuración, tomamos como punto de referencia el pensamiento actual del autor marcado por la perspectiva desarrolladora de la Didáctica, a partir de la cual se procuraron las relaciones esenciales de ese pensamiento de modo a reconstruir su génesis y desarrollo.

El pensamiento didáctico en la perspectiva desarrolladora

La Didáctica Desarrolladora emerge en la ex Unión Soviética, en la segunda mitad de la década de 1950, cuando varios grupos de didactas, psicólogos, filólogos, fisiólogos y filósofos fueron desarrollando experimentos en escuelas pilotos de los años iniciales del nivel fundamental, teniendo en vista comprobar la tesis vigotskiana sobre el papel de la enseñanza y del aprendizaje en el desarrollo psíquico (cf. PUENTES; LONGAREZI, 2017a; 2017b; 2018; LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; DIAS DA SILVA; 2018; REVYAKINA; LOBANOV; KULIKOV, 2017). Esa didáctica se constituye a partir de la Teoría Desarrolladora con base en el presupuesto de que sólo adecuadas condiciones de organización del aprendizaje garantizan el desarrollo.

⁴ “Essas etapas estão caracterizadas pela forte influência das teses marxistas sobre democracia, educação, escola, ensino, aprendizagem etc.. Contudo, na primeira delas, a abordagem do campo da Didática é efetuada por um viés mais filosófico, sobretudo, a partir das teses produzidas fora da ex-União Soviética, especialmente, por autores que viveram e escreveram no contexto de sociedades capitalistas, entre eles, K. Marx, F. Engels, G. Snyders, A. Gramsci, D. P. Ausubel, M. Manacorda, A. Vázquez e B. Charlot; na segunda, observa-se uma aproximação inicial a referenciais teóricos com fundamentos psicológicos, particularmente representados por autores do período soviético, tais como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev; e na terceira já tem demarcada uma abordagem desenvolvimental da Didática, com base nos psicólogos e didatas soviéticos, representados não somente por L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, mas também por S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov etc.; além de autores europeus seguidores dessa perspectiva, tais como, o finlandês Yrjö Angström (2002), os dinamarqueses Seth Chaiklin (2001) e Mariane Hedegaard (2002), entre outros.” (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 4).

Sin embargo, hay que destacar que la Didáctica Desarrolladora no se constituye en un modo único de organización de los procesos pedagógicos (PUENTES, 2019a; LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2019d; LONGAREZI; SILVA, 2018). Las especificidades didácticas diseñan modos particulares de realización de ese proceso, generando con eso la emergencia de diferentes sistemas, entre los cuales se destacan los sistemas Elkonin-Davidov-Repkin⁵, Galperin-Tazina e Zankov. La perspectiva más conocida en el occidente es la desarrollada por varios grupos que trabajaron en la edificación del sistema didáctico Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; 2019b; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2019; LONGAREZI, 2019a; 2019c; 2019d), especialmente, por la teoría de la Actividad de Estudio y las varias teorías auxiliares a ella relacionadas (cf. PUENTES; LONGAREZI, 2019; PUENTES, 2019c). V. V. Davidov, después de D. B. Elkonin, puede ser considerado el representante más importante de ese sistema y el teórico más conocido fuera de la ex Unión Soviética.

Fue justamente V. V. Davidov quien defendió, con base en E. V. Iliénkov (BORMEY; LEÓN; RODRÍGUEZ, 2019), que el papel de la escuela es el de enseñar a los niños a pensar teóricamente. J. C. Libâneo encuentra ahí respaldo para la tesis que defiende desde el inicio de su carrera de que la apropiación del contenido escolar es fundamental para el proceso de escolarización del estudiante. Su pensamiento didáctico se caracteriza por el nivel de coherencia que alcanzan los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos, a partir de la integración que se da entre sus tesis filosóficas materialista-dialécticas, sus presupuestos psicológicos histórico-culturales y su pedagogía marxista, con la emergencia de ideas que lo orientan en el sentido de una teoría desarrolladora de la didáctica.

La obra del autor revela una enorme contribución para el avance del pensamiento pedagógico en Brasil, lo que conduce sus energías para la dimensión didáctica del pensamiento marxista, sin abrir mano de los

⁵ Los autores de este artículo emplearon la misma denominación que se usaba y, todavía se usa, en la mayor parte de las repúblicas ex soviéticas donde ese sistema fue implantado (parte de Rusia, Ucrania, Lituania, Letonia, Bielorrusia etc.).

presupuestos iniciales que sustentan su ideología y militancia: la democratización social, la función social de la escuela en ese proceso, el contenido curricular en la escuela y el desarrollo como finalidad de la educación.

El avance del pensamiento de J. C. Libâneo está marcado por el encuentro con las tesis de la Didáctica Desarrolladora davidoviana⁶, alcanzando su máxima expresión con la concretización de la unidad enseñanza-aprendizaje-desarrollo. Queda aquí explicitada la defensa de que ese es un importante principio en la orientación didáctica desarrolladora del autor, así como la unidad de la actividad del profesor y de los alumnos, con foco en la valorización del sujeto, de su aprendizaje y de su desarrollo (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Se nota que el contenido, objeto de la mayor relevancia en la obra de J. C. Libâneo, sufre alteraciones. Lo que, inicialmente, denomina de “contenido cultural universal” común que los alumnos de las escuelas de la élite tienen acceso, para el “conocimiento científico” y culmina en el “pensamiento teórico”, que se expresa por la unidad de los conceptos científicos y de los modos generalizados de acciones. De acuerdo con el autor, el dominio de ese tipo de pensamiento (teórico) precisa considerar tres aspectos vitales en el proceso educativo: la zona de desarrollo proximal, la internalización y el papel de la cultura (conocimiento sistematizado en el desarrollo mental de los alumnos) (LIBÂNEO, 2011).

Nutrido de los presupuestos teóricos de L. S. Vigotski⁷, Libâneo (2004a, p. 14) defiende que “[...] el aprendizaje y la enseñanza son formas universales del desarrollo mental”. La importancia que atribuye al

⁶Aunque en sus obras mencione otros didactas que marcan abordajes desarrolladores distintos, tal como P. Ya. Galperin, en su Teoría de la Formación por etapas de las acciones mentales y conceptos, queda marcada la influencia del pensamiento de V. V. Davidov, tal como puede ser observado en este y muchos otros pasajes del propio “O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davidov, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas este pesquisador ampliou consideravelmente essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, destaque dos autores).

⁷ “Libâneo y Freitas (2007) enfatizan que Vigotski también orientó sus investigaciones para temas como el origen y el desarrollo del psiquismo, procesos intelectuales, emociones, conciencia, desarrollo humano, aprendizaje, formando así la base teórica de la psicología histórico-cultural” (LONGAREZI, PEDRO; PERINI, 2011, p. 390).

desarrollo del pensamiento teórico (conocimiento sistematizado), como contenido y finalidad de la actividad pedagógica, puede ser visto cuando afirma que la enseñanza permite

[...] la apropiación de la cultura y el desarrollo del pensamiento, dos de los procesos articulados entre sí, formando una unidad. Podemos expresar esa idea de dos maneras: a) en cuanto el alumno forma conceptos científicos, incorpora procesos de pensamiento y viceversa; b) en cuanto forma el pensamiento teórico, desarrolla acciones mentales, mediante la solución de problemas que la actividad mental del alumno. Con eso, el alumno asimila el conocimiento teórico y las capacidades y habilidades relacionadas a ese conocimiento (LIBÂNEO, 2004a, p. 14, destaques nuestros).

Por esa perspectiva, el pensamiento teórico se forma por un proceso complejo de asimilación que se constituye en el movimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto (método deductivo). J. C. Libâneo, con base en V. V. Davidov, defiende que solo ese método permite desarrollar el pensamiento teórico, porque garantiza “[...] una relación principal general que caracteriza el contenido y se descubre cómo esa relación aparece en muchos problemas específicos. Esto es, de una relación general subyacente al contenido o problema se deducen más relaciones particulares”. (LIBÂNEO, 2004a, p. 17, destaque de los autores).

Desde punto de vista didáctico, el modo de asimilación de los contenidos es, al mismo tiempo, contenido del pensamiento teórico. Son las mediaciones cada vez más abstractas las que promueven modos generalizados de pensamiento. En ese sentido, la calidad del pensamiento teórico es dada por la mediación del conocimiento científico y por los modos generalizados⁸ de tratar esos conceptos. Acorado en esa perspectiva davidoviana, J. C. Libâneo comprende que el desarrollo “[...] del pensamiento teórico es un proceso por el cual se revela la esencia y desarrollo de los objetos de conocimiento, y con eso la adquisición de

⁸ “[...] generalización teórica significa: analizar de manera autónoma los datos de la tarea; separar en ellos las conexiones esenciales; considerar cada tarea como una variante particular de aquella que había sido resuelta inicialmente por medios teóricos” (1987, p. 154; 1988b, p. 30, 49).” (LIBÂNEO, 2004a, p. 17).

métodos y estrategias cognoscitivas generales de cada ciencia, en función de analizar y resolver problemas cotidianos y profesionales.” (LIBÂNEO, 2004a, p. 19).

En la Didáctica Desarrolladora, con base en la teoría de la actividad principal de A. N. Leontiev, el estudio es la actividad guía de los procesos de asimilación que conducen al aprendizaje desarrollador en la edad escolar (de los 6/7 años – 11/12 años). Con base en esa concepción, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, entre otros, desarrollaron una Teoría de la Actividad de Estudio, entendida como aquel tipo específico de actividad humana que transforma la realidad objeto de análisis y, en cuanto acto de transformación, auto transforma el sujeto de ella. Esa actividad se caracteriza por una función específica, un contenido, una estructura y un proceso formativo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987; REPKIN; REPKINA, 2019) y se distingue por su carácter colaborativo ya que en ella están implicados de manera activa alumnos y profesor.

J. C. Libâneo reconoce la importancia que la Actividad de Estudio (LIBÂNEO, 2018; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; 2018; FREITAS; LIBÂNEO, 2018)⁹ ocupa en el interior de la Didáctica Desarrolladora, aun cuando inicialmente la identifica como Actividad de Aprendizaje¹⁰ (LIBÂNEO, 2004a,b; 2008b; LIBÂNEO; FREITAS, 2007) y/o Actividad de Asimilación (LIBÂNEO, 2004B). Del énfasis en el pensamiento teórico como contenido de esa actividad, a su papel en la formación de los conceptos científicos (en lugar de los empíricos), a su carácter social y colectivo, por la vía de la comunicación (material y espiritual) y de la actividad conjunta; bien como a su contribución para la formación profesional docente (LIBÂNEO, 2004a,b; 2018; LIBÂNEO; FREITAS, 2007; 2013; 2018; FREITAS; LIBÂNEO, 2018).

⁹ Se observa que, sobre todo a partir de 2007, la mayor parte de la producción intelectual de J. C. Libâneo, sobre Didáctica Desarrolladora, acontece en colaboración con la profesora doctora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, docente del Programa de Post-Graduación en Educación de la PUC-Goiás. Por ese motivo, aun cuando el presente texto no procura analizar las influencias recíprocas entre ambos autores, se reconoce la participación activa que la autora tuvo en la formación y consolidación del pensamiento didáctico de J. C. Libâneo.

¹⁰ Se nota que el término Actividad de Aprendizaje es utilizado por el autor, especialmente, cuando hace uso de la versión en inglés de la obra de V. V. Davidov (1998).

En el ámbito de la perspectiva epistemológica, teórica y didáctica, Libâneo (2008b) trae una importante contribución para la discusión de la naturaleza y del sentido de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas, con la mirada también para el contexto de la formación docente (2004b). Apoyado en los fundamentos psicológicos y didácticos de la formación y desarrollo de las cualidades psíquicas, bien como del propio pensamiento teórico, el autor defiende que la apropiación de la epistemología de la ciencia es condición indispensable para la asimilación de la propia ciencia en la forma de contenido curricular. En ese sentido,

La organización pedagógico-didáctica de los contenidos presupone el análisis epistemológico, tanto en lo que se refiere a los métodos del conocimiento cuanto al análisis del objeto de la ciencia enseñada y de los procedimientos investigativos. Eso nos lleva a afirmar que no tiene sentido una didáctica separada de la teoría del conocimiento, de la psicología del desarrollo y aprendizaje y, especialmente, de las peculiaridades epistemológicas de las disciplinas y de sus métodos de investigación (LIBÂNEO, 2008b, p. 160).

El autor enfatiza la relación que debe existir entre el contenido escolar y el contenido científico, el cual procura garantizar por la unidad que establece entre la episteme de la Didáctica y la epistemología de la ciencia. A ese respecto defiende que “[...] el modo de relacionarse pedagógicamente con algo, depende del modo de relacionarse epistemológicamente con algo, considerando las condiciones del alumno y el contexto sociocultural en que él vive.” (LIBÂNEO, 2008b, p. 13).

Para J. C. Libâneo,

[...] al aprender, el alumno se apropia del proceso histórico real de la génesis y del desarrollo del contenido y, así, internaliza los métodos y estrategias generales de la ciencia enseñada (esto es,

procedimientos mentales operatorios, a fin de analizar y resolver problemas y situaciones concretas de la vida práctica). (LIBÂNEO, 2011, p. 23-24).

Tratándose del pensamiento teórico como contenido curricular a que la escuela debe dedicarse, comprende que ese proceso ocurre mediante abstracciones y generalizaciones substantivas, a partir de las cuales el aprendizaje teórico

[...] consiste en captar el principio general, las relaciones internas de un contenido, el desarrollo del contenido. Es aprender a hacer abstracciones para formar una célula de los conceptos-clave, para hacer generalizaciones conceptuales y aplicarlas a problemas específicos. (LIBÂNEO, 2008b, 14).

Cuando trae esa discusión para el campo de la formación de profesores y del papel de la didáctica en ese proceso alerta que

[..] no basta al profesor dominar el contenido, él precisa conocer, también, los procesos investigativos de la disciplina, las acciones mentales, los procedimientos lógicos de la disciplina, pues, en la concepción actual de aprendizaje, aprender implica una relación del alumno con los objetos del saber, muy próxima de la relación que el científico tiene con el saber. (LIBÂNEO, 2011, p.23).

Em textos más recientes, Libâneo (LIBÂNEO; FREITAS, 2019) aborda con mayor nivel de profundidad los conceptos de abstracción, generalización y conceptualización como procedimientos didácticos responsables por la formación del pensamiento teórico. Se apoya para eso en las tesis de L. S. Vigotski y V. V. Davidov sobre el asunto. Además de eso, elimina definitivamente cualquier vestigio de enseñanza transmisiva, bien como de aprendizaje constructivista basado apenas en el esfuerzo propio de los alumnos. Además, explicita una crítica abierta a esas dos concepciones

metodológicas por su incapacidad de promover el desarrollo de pensamiento teórico:

La enseñanza apenas por la exposición del contenido y de informaciones a ser reproducidas por los alumnos, así como la idea de que ellos pueden aprender por sí mismos con poca interferencia del profesor, son dos estrategias ineficientes cuando se trata de una enseñanza encaminada para el desarrollo global de los alumnos. En el primer caso, es común el profesor transmitir el contenido de la materia sin proporcionar a los alumnos los medios cognitivos necesarios [...] En el segundo caso, el aprendizaje acontece accidentalmente conforme leyes propias del desarrollo espontáneo o natural de las capacidades de los alumnos... (LIBÂNEO; FREITAS, 2019, p. 229, destaques de los autores).

De acuerdo con el autor, tanto una como otra visión, no consigue ir más allá de los límites del pensamiento empírico porque el aprendizaje que conduce al desarrollo del pensamiento teórico, y demás capacidades psíquicas, sólo es posible en un tipo específico de actividad humana: la Actividad de Estudio (LIBÂNEO; FREITAS, 2019). Esa actividad demanda, sobre todo, la implicación del alumno, la asimilación, la comunicación, la colaboración, bien como acciones de planificación y orientación del profesor de situaciones-problema que son elaboradas en la zona de desarrollo próximo.

El foco del autor está en la organización de procesos de aprendizaje, con base en contenidos que fortalezcan niños, jóvenes y adultos de las clases más pobres, por la vía de la desalienación, estimulando con eso la construcción de una sociedad más justa y más democrática. La calidad del contenido (pensamiento teórico) y la finalidad del proceso educativo escolar en potencializar, al máximo, el desarrollo humano son las marcas del pensamiento actual de J. C. Libâneo. Para los propósitos del presente artículo y delante de las afirmaciones presentadas, cabe revelar las

relaciones esenciales del pensamiento didáctico desarrollador en su génesis y formación.

Pensamiento didáctico en la perspectiva histórico-cultural

Un análisis del pensamiento del autor, a partir de sus investigaciones educacionales, revela la influencia de los presupuestos histórico-culturales con relación al aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes en una perspectiva psicológica, pero ausente de referenciales en el campo de la didáctica. En ese momento, su esfuerzo fue el de “[...] traducir presupuestos pedagógicos para una didáctica crítico-social [...] no disponía, entonces, de una lectura de orientación marxista que tratase de temas específicamente didácticos” (LIBÂNEO, 2006, p. 49).

Se observa una preocupación nueva con relación a la consideración de la edad, del desarrollo mental y de las características del aprendizaje de los estudiantes, cuando el autor presenta, en su estudio sobre las tendencias pedagógicas en Brasil, una crítica a la Pedagogía Libertadora:

Con relación a su aplicación en las escuelas públicas (se refiere a la Pedagogía Libertadora), especialmente en la enseñanza de 1º Grado, los representantes de esa tendencia no llegan a formular una orientación pedagógico-didáctica especialmente escolar, compatible con la edad, el desarrollo mental y las características del aprendizaje de niños y jóvenes (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 69-70; adiciones y destaque de los autores).

Emerge, a partir de ese momento de la formación del pensamiento del autor, una fuerte inclinación en favor de una perspectiva que trata de forma interdependiente los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Ese posicionamiento se da por intermedio de la tesis de que “las formas de enseñar dependen de las formas de aprender” (LIBÂNEO, 1991[2008a]), dado que “la conducción del proceso de enseñanza requiere una comprensión

clara y segura del proceso de aprendizaje: en qué consiste, cómo las personas aprenden, cuáles son las condiciones externas e internas que lo influyen” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 81).

Bajo la influencia de la psicología histórico-cultural que marca el desarrollo del pensamiento del autor, se observa la valorización que en el papel de la didáctica asumen las leyes y principios generales de la enseñanza, del aprendizaje y del desarrollo de las capacidades cognitivas y de la personalidad, con base en clásicos de esa psicología, tales como, Vigotsky (1984) y Leontiev (1980). Según Libâneo (1991[2008a], p.71, destacados de los autores), la didáctica

...es la disciplina que estudia el proceso de enseñanza tomado en su conjunto [...] investiga las leyes y los principios generales de la enseñanza y del aprendizaje [...] independencia de pensamiento [...] la educación de trazos de la personalidad (como el carácter, la voluntad, los sentimientos), [...] la adquisición de los conocimientos y desarrollo de las capacidades.

Sin embargo, esa interdependencia se observa con mucha más nitidez entre la enseñanza y el aprendizaje de que de esos componentes con el desarrollo. Siendo así, realzase la unidad enseñanza-aprendizaje (LIBÂNEO, 1991[2008a]), aún cuando se destaque el desarrollo como componente importante del proceso educativo. J. C. Libâneo llegó a considerar esa relación como foco especial de interés de la didáctica.

Estos dos términos – enseñanza y aprendizaje – aparecen tantas veces juntos en nuestro vocabulario cotidiano que casi no llama la atención el hecho de que [se] destaque tanto la enseñanza cuanto el aprendizaje, uno complementando el otro. Quien tiene familiaridad con las tendencias pedagógicas sabe que ellas se diferencian bastante con relación al peso que dan a uno o a otro polo del acto didáctico. Mi posición sustenta la idea de que la

enseñanza es una actividad intencional destinada a asegurar el aprendizaje de los alumnos. Mas, no veo ahí una relación linear de causa-efecto, el profesor enseña, el alumno aprende. Veo una relación dinámica en la cual el profesor dirige el proceso de enseñar de modo que, con su colaboración, el propio alumno va ampliando sus capacidades cognoscitivas y realiza, él mismo, las tareas de aprendizaje [...] Es importante resaltar, entonces, que la didáctica, como teoría del proceso de enseñanza, investiga los nexos entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el trabajo docente y el trabajo discente, entre la dirección del profesor y la auto formación del alumno, relaciones esas que indican los elementos comunes de la enseñanza de las diferentes materias (LIBÂNEO, 1990[2002], p. 10, adiciones y destaques de los autores).

Se observa, además de la busca incansable por la necesaria unidad entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo, una preocupación explícita por dos dimensiones importante de la formación humano: el pensamiento y la personalidad.

La adquisición de conocimientos y habilidades implica la educación de trazos de la personalidad (como carácter, voluntad, sentimientos); estos, por su vez, influyen en la disposición de los alumnos para el estudio y para la adquisición de los conocimientos y desarrollo de capacidades (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 71, destaques de los autores).

Entre tanto, la personalidad no fue objeto de investigación teórica resaltando el carácter cognitivo del proceso de enseñanza-aprendizaje porque tiene como finalidad el “dominio de los conocimientos y desarrollo de las capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 79), bien como porque considera el aprendizaje como “una relación cognitiva entre el sujeto y los objetos de conocimiento” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 83-84). El

pensamiento, por su vez, no recibió mayores especificaciones quedando en abierto.

Hay una intensificación de las posiciones del autor con relación a la centralidad del contenido de enseñanza en el proceso didáctico-pedagógico, que amplía su comprensión con respecto al contenido, cuando lo define como el “conjunto de los elementos, propiedades, características propias del un objeto, de un proceso, de un problema y que se interrelacionan entre sí” (LIBÂNEO, 1991[2002], p. 82). Por ese nuevo entendimiento incorpora, junto con los conocimientos, la formación de habilidades, hábitos, aptitudes y valores, como marco del reconocimiento de aspectos psicológicos histórico-culturales en su pensamiento didáctico.

En esa misma línea teórica, los “contenidos culturales universales” dan lugar a los “contenidos científicos”, así como al “desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales, los métodos de estudio y hábitos de raciocinio” pasan a ocupar lugar preponderante en su concepción didáctica.

La Pedagogía Crítico-Social [...] postula para la enseñanza la tarea de propiciar a los alumnos el desarrollo de sus capacidades y habilidades intelectuales, mediante la transmisión y asimilación activa de los contenidos escolares articulados, en el mismo proceso, la adquisición de nociones sistematizadas y las cualidades individuales de los alumnos que les posibilitan la auto actividad y la búsqueda independiente y creativa de las nociones [...] el dominio de los contenidos científicos, los métodos de estudio y habilidades y hábitos de raciocinio, de manera a ir formando la conciencia crítica frente a las realidades sociales... (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 70-71, destaques de los autores).

Además de establecer los componentes básicos del contenido (conocimientos, hábitos y valores), especifica los elementos que integran cada un de ellos (LIBÂNEO, 1991[2008a]): 1. los conocimientos sistematizados (integrados por hechos, conceptos, principios, métodos de

conocimiento etc.); 2. las habilidades y hábitos intelectuales y sensorio-motores (compuestos por la capacidad de observar un hecho y extraer conclusiones, destacar propiedades y relaciones de las cosas, dominar procedimientos para resolver ejercicios, escribir y leer, usar adecuadamente los sentidos, manipular objetos e instrumentos etc.) y; 3. las aptitudes y valores (comprendidos por la perseverancia y responsabilidad en el estudio, por el modo científico de resolver problemas humanos, por el censo crítico frente a los objetos de estudio y a la realidad, por el espíritu de camaradería y solidaridad, convicciones, valores humanos y sociales, por el interés en el conocimiento, por los modos de convivencia social etc.).

Desde el punto de vista metodológico, el papel del profesor se reafirma por la actividad de transmisión (conforme transcrito en el pasaje anterior), sin embargo, incluyendo ahora aspectos propios de la psicología histórico-cultural, evidentes cuando defiende (en el mismo texto):

[...] la adquisición de nociones sistematizadas y las cualidades individuales de los alumnos que les posibilitan la auto actividad y la búsqueda independiente y creativa de las nociones [...] el dominio de contenidos científicos, los métodos de estudio y habilidades hábitos de raciocinio, de manera a ir formando la conciencia crítica frente a las realidades sociales... (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 70-71, destaques de los autores).

Los métodos de enseñanza que presenta y describe (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 149-176), emergen de las tesis que establecieron autores precedentes de países socialistas europeos (DANILOV; SKATKIN, 1978; DANILOV, 1978; KLINGBERG, 1978), con foco en la exposición por el profesor, en el trabajo independiente, en la elaboración conjunta y en el trabajo en grupo (LIBÂNEO, 1991 [2008a], p. 149-176).

En el momento que acontece el pensamiento didáctico desarrollador de J. C. Libâneo, se observa el enfrentamiento sistemático entre la nueva tesis de la asimilación activa o apropiación de conocimiento y habilidades,

como resultado de un “proceso de percepción, comprensión, reflejo y aplicación que se desarrolla con los medios intelectuales, motivacionales y aptitudinales del propio alumno, sobre la dirección y orientación del profesor (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 83) y la antigua tesis de la organización de los “contenidos para su transmisión, de forma que los alumnos puedan pasar a tener una relación subjetiva con ellos [...] Transmitir la materia, en ese sentido, es traducir didácticamente la materia para alumnos determinados...” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 89-90).

El autor crítica numerosas veces el proceso de aprendizaje que se basa en la transmisión y defiende el nuevo papel que atribuye al profesor y a los alumnos al afirmar, entre otras cosas, que “la relación entre enseñanza y aprendizaje no es mecánica, no es una simple transmisión del profesor que enseña para el alumno que aprende”, por el “contrario es una relación recíproca en la cual se destacan el papel dirigente del profesor y la actividad del alumno (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 90, destaque de los autores). Solamente cuando el nivel del pensamiento didáctico del autor alcanza la dimensión desarrolladora es que quedan mejor definidos los conceptos de dirección y orientación del trabajo del profesor y el concepto marxista de actividad, especialmente, el de Actividad de Estudio.

Por fin, se resalta que la tesis del autor sobre la subordinación de los métodos al contenido de cada materia fue validada (LIBÂNEO, 1991[2008a], 1991[2002]). De acuerdo con Libâneo (1991[2002], p. 84), el método de enseñanza se determina

[...] por la relación contenido-forma en el objeto de conocimiento, o sea, la utilización de un determinado método de enseñanza depende de la materia y del asunto a tratar, de modo que el método de enseñanza refleje la lógica de la ciencia que sirve de base a la materia de enseñanza. Podemos decir, así, que el contenido determina el método (destaque de los autores).

Además de eso, adiciona otro elemento en esa relación al afirmar que los métodos se subordinan, también, a las características de aprendizaje de los alumnos, esto es, a los “conocimientos y experiencias que traen, sus expectativas, su nivel de preparación para enfrentar la materia etc.” (LIBÂNEO, 1991[2008a], p. 92), con lo que garantiza el cumplimiento del principio de la unidad enseñanza-aprendizaje.

Pensamiento didáctico en la perspectiva filosófica

La formación del ideario de J. C. Libâneo es marcada por la confluencia de perspectivas que emergieron, entre las décadas de 1970 a 1990, en diálogo con el ideario pedagógico, filosófico, sociológico y didáctico más contemporáneo en América Latina y en el mundo. En principio, su pensamiento oscila entre abordajes distintas, cuando procura conciliar, como era común en el pensamiento pedagógico brasileño y latino-americano, las ideas fundamentales del marxismo, con concepciones de aprendizaje ancoradas en abordajes psicológicas de fundamentación cognitivista, significativa y/o cibernética, así como con una perspectiva pedagógico-didáctica que, en su esencia, se basa en la transmisión del contenido, propia de una pedagogía tradicional.

Cabe destacar que, en el final de la década de 1970, emerge un importante movimiento denominado de *Pedagogía Crítico-social de los Contenidos*, que consolida esa perspectiva marxista en Brasil, en oposición a la influencia de la Escuela Nueva y de otras teorías cognitivas, comportamentales, crítico-reproductivitas y de la desescolarización, acentuando la relevancia de los contenidos en el enfrentamiento con las realidades sociales. Esa perspectiva se destaca por la importancia que atribuye a la transmisión de los contenidos, resaltando, en cuanto método, la condición activa del alumno en la actividad pedagógica. J. C. Libâneo se encuentra entre los principales representantes de ese movimiento concomitante a Dermeval Saviani.

La concepción predominante en ese período, del cual el autor es uno de sus principales protagonistas, coloca la educación escolar como un proceso que integra la actividad pedagógica al “[...] conjunto de las mediaciones que componen la totalidad de las prácticas sociales” (LIBÂNEO, 1986, p. 8). En razón de eso, para definirse el tipo de educación que se pretendía, se media por la orientación ideológica del tipo de sociedad que se procuraba formar. Ese era el punto importante y orientador de las concepciones pedagógicas asumidas en la época.

Al abordar el papel de la escuela en el interior de la Pedagogía Crítico-social de los Contenidos, el autor asume una posición estrictamente marxista que se basa, en esencia, en las tesis principales sobre la función de las instituciones escolares en el proceso de democratización social a partir de la comprensión de las condiciones existentes; también compartidas en el ámbito nacional por Saviani, Cury, Mello, Rosenberg e Brandão, e internacionalmente por B. Charlot, B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda.

Los presupuestos del aprendizaje que sustenta el pensamiento del autor, aun cuando presenta tesis que lo conectan con el pensamiento marxista más avanzado, se apoya también en aspectos de naturaleza psicológica con características más pragmáticas e idealistas, lo que puede ser observado cuando defiende que:

Por un esfuerzo propio, el alumno se reconoce en los contenidos y modelos sociales presentados por el profesor; así, puede ampliar su propia experiencia. El conocimiento nuevo se apoya en una estructura cognitiva ya existente, o el profesor proporciona la estructura de que el alumno aún no dispone. El grado de involucramiento en el aprendizaje depende tanto de la prontitud y disposición del alumno, cuanto del profesor y del contexto de la sala de clase.

Aprender, dentro de la visión de la pedagogía de los contenidos, es desarrollar la capacidad de procesar informaciones y convivir con

los estímulos del ambiente, organizando los datos disponibles de la experiencia. Como resultado, se admite el principio del aprendizaje significativo que supone, como paso inicial, verificar aquello que el alumno ya sabe. El profesor necesita saber (comprender) aquello que los alumnos dicen o hacen, el alumno precisa comprender lo que el profesor procura decirles. La transferencia del aprendizaje se da a partir del momento de la síntesis, esto es, cuando el alumno supera su visión parcial y confusa y adquiere una visión más clara y unificada (LIBÂNEO, 1985, p. 42, destaques de los autores).

Se notan afirmaciones procedentes de concepciones teóricas de la psicología cognitivista, del enfoque del aprendizaje significativo y de la teoría cibernética, junto con una comprensión materialista histórico-dialéctica del aprendizaje. Aun así, elabora una crítica a la psicología corriente en la época con referencial marxista que se apoyaba en el conocimiento inicial del pensamiento de A. N. Leontiev y S. L. Rubinstein (LIBÂNEO, 2020).

En lo que se corresponde a los aspectos didáctico-pedagógicos relacionados con el contenido,¹¹ con los métodos y con la relación profesor-alumno, el pensamiento didáctico presente en la obra de J. C. Libâneo, en ese período, defiende el acceso de los sectores populares al conocimiento que reciben los alumnos de las clases más ricas. El autor los considera como “contenidos culturales universales que se constituyen en dominios de conocimiento relativamente autónomos, incorporados por la humanidad” (LIBÂNEO, 1985, p. 39, destaques de los autores). A pesar de que no discrimina un contenido diferente del establecido en el currículo escolar capaz de promover superaciones reales en los procesos psíquico-sociales de

¹¹ En lo que dice respecto, particularmente, al énfasis en los contenidos, J. C. Libâneo reconoce la fuerte influencia que su pensamiento recibió de las ideas de G. Snyders plasmadas en el libro *Pedagogía Progresista*. A partir de esa obra, J. C. Libâneo asume, desde entonces y hasta el presente momento, que es “en la relación con los contenidos que se encuentra el destino de las pedagogías” (LIBÂNEO, 2020).

los estudiantes, supera una perspectiva tradicional por el hecho de que coloca los contenidos en su relación con las realidades sociales.¹²

J. C. Libâneo defiende la articulación de los contenidos con la experiencia social concreta de los alumnos, tomando el saber en cuanto manifestación de la cultura, como “[...] productos de la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza y las relaciones sociales.” (LIBÂNEO, 1986, p. 6). En la arquitectura de la Pedagogía Crítico-social de los Contenidos, como tendencia pedagógica defendida por el pensamiento didáctico filosófico libaneano,

Los contenidos escolares no son más que expresiones, para fines pedagógicos, del conjunto de bienes culturales elaborados, reelaborados y sistematizados en el proceso de la práctica histórico-social de los hombres, teniendo en vista la formación cultural. Engloban conceptos, ideas, leyes, generalizaciones, bien como procesos y habilidades cognitivas y del lenguaje presentes en los programas en los libros didácticos, en las clases, en las lecturas complementares, en los ejercicios de fijación, en los trabajos escritos, etc. Se puede afirmar que, en cierta medida, los contenidos implican los métodos y, estos, los contenidos (LIBÂNEO, 1986, p. 10).

Considerando que la herencia cultural era comprendida en permanente transformación, los contenidos escolares, por su vez, también eran vistos en construcción, constituyéndose en la relación en y/o en la relación con. Por tal motivo, esos, “[...] desde su génesis, contienen la

¹² Aun cuando ya en el artículo *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*, de 1982, esa relación entre los contenidos y la realidad social y, por tanto, la presencia de un referencial marxista en el pensamiento educacional de J. C. Libâneo, él mismo afirma que fue en *Didáctica y práctica histórico-social* (1984) donde tal referencial se expresó por la primera vez y donde produjo una frase que iría aparecer en textos posteriores y que mantiene hasta hoy: articular los contenidos escolares con la experiencia social concreta de los alumnos (LIBÂNEO, 2020). En ese artículo en cuestión, Libâneo (1985, p. 139-140), iría a escribir lo siguiente: “En ese caso, una buena parte del campo de la didáctica se refiere a las mediaciones (asumidas por el profesor) por las cuales se promoverá el encuentro entre el alumno con su experiencia social concreta y el saber escolar”.

dimensión crítico-social, evidenciando la relación contenido-métodos en el proceso de formación cultural.” (LIBANEO, 1986, p. 10).

Aun así, la ausencia de un nuevo tipo de contenido en la obra de J. C. Libâneo queda evidente en el método general de enseñanza que adopta en el inicio de su pensamiento, al defender que el conocimiento es resultado de una relación continua y progresiva en que el alumno “[...] pasa de la experiencia inmediata y desorganizada al conocimiento sistematizado.” (LIBÂNĒO, 1985, p. 40, destaque de los autores). En esa perspectiva, comprende que la

[...] clase comienza por la constatación de la práctica real, habiendo, a seguir, la conciencia de esa práctica en el sentido de referirla a los términos del contenido propuesto, en la forma de un enfrentamiento entre la experiencia y la explicación del profesor. Vale decir: se va de la acción a la comprensión y de la comprensión a la acción, hasta la síntesis, lo que no es otra cosa sino la unidad entre la teoría y la práctica (LIBÂNĒO, 1985, p. 41, destaques de los autores).

Esa visión marxista del proceso de producción del conocimiento, compartida por buena parte de los representantes del pensamiento pedagógico progresista brasileño de la época, era también una de las tesis fundamentales del pensamiento de D. Saviani que dio sustentación a la Pedagogía Histórico-Crítica, con las cuales J. C. Libâneo se identificó; y que, cuando analizada en su esencia, refleja el método inductivo que expresa el modo como los clásicos del marxismo comprendían el proceso peculiar por el cual la humanidad produce el conocimiento científico, mero no, necesariamente, el modo como deba ser producido el conocimiento escolar en la sala de clase.

El método de enseñanza inductivo (o de inducción) tiene su génesis en el presupuesto de que, después de considerar un número suficiente de casos particulares con base en la experiencia inmediata, el estudiante concluye

una verdad general, en la forma de conocimiento sistematizado. Ese método parte de datos particulares de la experiencia sensible, de la observación, a partir de los cuales el conocimiento puede ser adquirido. En la sala de clase, la inducción considera importante la enumeración de los datos a partir de la experiencia en número suficiente que permita el paso de lo particular para lo general, la ascensión de lo concreto a lo abstracto (una forma de elaboración superior). Entre tanto, lo abstracto aquí no es considerado una generalización de carácter substantivo o esencial (que caracteriza un tipo de conocimiento científico).

Un aspecto extremadamente importante en la comprensión de la relación contenido-método en el pensamiento pedagógico en destaque se da por la preponderancia de los contenidos que asumen un papel determinante en la actividad pedagógica, siendo el método de ellos derivado.

Son los contenidos que movilizan o no la actividad del alumno, son ellos que traen o no cuestiones esenciales que tengan o vengan a tener significado vital. Tratar los métodos de enseñanza separada o predominantemente con relación a los contenidos (caso, por ejemplo, de propuesta pedagógicas que hacen del trabajo escolar apenas oportunidad de discusión o libre expresión de la experiencia vivida en el cotidiano), es una aptitud que lleva a la segregación, pues tira la importancia de los contenidos como requisito para la interpretación y organización de la experiencia (LIBÂNEO, 1986, p. 10).

Sin embargo, aun cuando el autor coloque una relación de subordinación de los métodos a los contenidos, no los coloca en un segundo plano, pues los concibe como fundamentales para la apropiación activa de los contenidos y en eso reside su relación de dependencia.

Desde el punto de vista metodológico, el autor describe como necesario

[...] un momento del proceso didáctico corresponde a la aproximación de los contenidos de la experiencia vivida y de los conocimientos ya disponibles, sistematizados o no. A seguir, se procede a la selección y organización de conocimiento, enriquecidos por nuevas observaciones por medio de actividades de reflexión, comprensión, análisis, relaciones, etc., que permitan captar la historicidad y relevancia social de los contenidos. Finalmente, se llega a las leyes que explican la realidad física y humana, integrando los conocimientos en síntesis ampliadoras, en fin, consolidando el proceso de aprendizaje. Por tanto, nada parecido con simples memorización, dogmatismos, o absorción de contenidos prácticos, Evidentemente, el procedimiento didáctico esbozado no es lineal; además de eso, cada momento descrito contiene una infinidad de posibilidades didácticas que pueden incluir desde el método de problemas y el trabajo en grupo, hasta los llamados multimedios (LIBÂNEO, 1986, p. 10-11).

En la perspectiva asumida por el pensamiento didáctico filosófico de J. C. Libâneo, la difusión indiscriminada de la cultura a todos es el real papel de la escuela por la vía de la “[...] transmisión de contenidos básicos del saber sistematizado presente en las materias de estudio, por métodos de apropiación activa y otros procesos pedagógicos, como requisito para la acción práctica humana en el mundo del trabajo y de la vida social.” (LIBÂNEO, 1986, p. 6, destaques de los autores). Es por eso que los métodos y procedimientos son tomados como proceso activo de los estudiantes con movimientos que concluyen en la expresión de las leyes generales que explican la realidad física y humana, ampliadoras de los conocimientos, para más allá de prácticas de memorización, pero que, todavía, se mezclan en el pensamiento del autor con prácticas pedagógicas aún pautadas en la transmisión de contenidos: revelador de ciertos antagonismos determinados por el choque entre lo que se comprende por transmitir y lo que se presume en cuanto apropiación activa del sujeto que recibe la transmisión.

A expresión del autor de que el método de enseñanza se da en el “[...] enfrentamiento entre la experiencia y la explicación del profesor” (LIBÂNEO, 1985, p. 40, destaque de los autores) deja evidente una perspectiva didáctica fundada en el método explicativo-ilustrativo, considerado una de las vías metodológicas más comúnmente usadas en la didáctica de la época, con foco en la actividad práctica del profesor. Sin embargo, el aspecto más sobresaliente es la importancia que J. C. Libâneo concede al contenido como componente fundamental del proceso educacional, del cual deriva todo el resto, inclusive los métodos.

La difusión de contenidos es la tarea primordial. [...] La valorización de la escuela como instrumento de apropiación del saber es el mejor servicio que se presta a los intereses populares, ya que la propia escuela puede contribuir para eliminar la selectividad social y tornarla democrática [...] Así, la condición para que la escuela sirva a los intereses populares es garantizando a todos una buena enseñanza, esto es, la apropiación de los contenidos escolares que tengan resonancia en la vida de los alumnos (LIBÂNEO, 1985, p. 41, destaques de los autores).

El destaque que los contenidos tienen en el interior de la concepción filosófica de J. C. Libâneo es la espina dorsal que conecta ese momento de su pensamiento con el pensamiento didáctico en las perspectivas histórico-cultural y desarrolladora, bien como con el ideario pedagógico marxista brasileño representado por las pedagogías Histórico-Crítica y Crítico-social de los Contenidos.

Consideraciones finales

La génesis y formación del pensamiento didáctico desarrollador de J. C. Libâneo pueden ser localizadas, como el presente texto procuró demostrar, en los presupuestos fundamentales de la filosofía marxista y de

la psicología histórico-cultural; teniendo por base el contenido como elemento esencial en el proceso de una educación autotransformadora.

El presente estudio confirmó que tanto la obra cuanto el pensamiento de autor son ejemplos genuinos de una capacidad insuperable de compromiso político, intelectual, académico y social, en el campo de la didáctica. Su producción intelectual es referencia en la mayor parte de los cursos de graduación y posgraduación en educación, sobre todo, en las áreas de didáctica, formación de profesores y gestión escolar.

La trayectoria del pensamiento del autor demuestra que entre sus contribuciones teóricas más importante sobresale, a partir del año de 2002, una aproximación con las tesis psicológicas histórico-culturales, posteriormente, intensificadas en el análisis de los principios de la Enseñanza Desarrolladora, del contenido de la Actividad de Estudio y de los métodos de lo abstracto a lo concreto como forma de desarrollo del pensamiento teórico, con foco en los aportes del sistema Elkonin-Davidov-Repkin y, más particularmente, del grupo de Moscú representado por V. V. Davidov, a quien ha estudiado en los últimos casi veinte años.

La investigación sobre la vida y obra de V. V. Davidov (cf. LIBÂNEO; FREITAS, 2013, 2019, entre otros) encaminó la trayectoria investigativa de J. C. Libâneo en el sentido de un sistemático proceso de profundización de la Teoría de la Enseñanza Desarrolladora, de la cual la didáctica constituye una de sus teorías auxiliares más importantes, representada por ese psicólogo ruso que, sin lugar a dudas, es su representante más productivo y consistente. En esa área, J. C. Libâneo se tornó una referencia que supera las fronteras geográficas brasileñas, en las cuales marca el campo de la didáctica en el final del siglo XX y comienzos del XXI.

Referencias

BORMEY, María Teresa Vila; LEÓN, Rafael Plá; RODRÍGUEZ, Pascual Valdés. Evald Vasílievich Iliénkov: una mirada filosófica a la psicología e a la pedagogía. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino*

desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Uberlândia: Edufu; Jundiá: Paco Editorial, 2019, p. 107-144.

DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. La Habana: Editorial de libros para la educación, 1978.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. Problems of developmental teaching. *The experience of theoretical and experimental psychological research*. Soviet Education, New York, 1988.

DAVIDOV V. V., MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: Shuare, M (ed.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*, Editorial Progreso, Moscú, 1987.

FREITAS, Raquel A. M. DA M.; LIBÂNEO, José C.; Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Dossiê Didática desenvolvimental: diferentes concepções histórico-culturais. *LINHAS CRÍTICAS (ONLINE)*, v. 24, p. 367-387, 2019.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. O Homem e a Cultura. In: VV.AA. *O papel da cultura nas ciências sociais*. Porto Alegre: Ed. Villa Martha, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática histórico-social – uma introdução aos fundamentos da educação. *Revista Ande*, São Paulo, n. 8, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia social – O homem em movimento*. São Paulo: Editora brasiliense, 1984, p. 154-180.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985[1996].

LIBÂNEO, José C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da Ande*, GOIÂNIA-GO, v. 11, p. 5-13, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e as tendências pedagógicas. *Idéia*, São Paulo, p. 28-38, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1990[2002].

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. 1a. ed. Goiânia - GO: Alternativa, 2000a. 259p.

- LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Edição do Autor, 2000b. 177p.
- LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Panorama de didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-50.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001a. 200p.
- LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001b. 103p.
- LIBÂNEO, José Carlos. A constituição do objeto da Didática: contribuição da ciência da educação. Texto publicado nos Anais do VII ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, 1994, p.65-78. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos tempos*. Goiânia: Edição do autor, maio de 2002, p. 8-18. Disponível em <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>, acesso em 07/10/2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. O modo de pensar didático e a metodologia do ensino da Didática (a relação objetivo-conteúdo-método na Didática Crítico-social (1991[2002]). VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, de 2 a 6.12.1991. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos tempos*. Goiânia: Edição do autor, maio de 2002, p. 81-85. Disponível em <http://files.anajatubaateniense-blogspot-com.webnode.com/200000260-8102181f63/Jose%20Carlos%20Libaneo%20-%20Livro%20Didatica%20Lib%C3%A2neo.pdf>, acesso em 07/10/2019.
- LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004a.
- LIBÂNEO, José C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004b.
- LIBÂNEO, José C. *Memorial: trajetória intelectual e profissional (anos 1995-1991)*. Goiânia: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; e D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008b.
- LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *História*,

educação e transformação. 1ed. Campinas SP: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 157-185.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, P. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. *Depoimento* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <andrea.longarezi@gmail.com.br> em 23 abril 2020.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. 1ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007, p. 39-60.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 315-350.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23-44.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 213-240.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, vol. 1, n. 1, 2017, p. 187-230.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, Andréa M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. MILLER, Stela; GUADALUPE, Sueli de I. M. KOHLER, Érika C. (Org.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019b, p. 257-290.

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c.

LONGAREZI, Andréa M. Didática Desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: *Anais do IV Evento do método e metodologia em pesquisa na abordagem do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural*. Maringá: UEM, 2019d.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska D. D. de. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. *Linhas Críticas*, v. 24, 2019, p. 453-474.

LONGAREZI, Andréa M.; SILVA, Diva S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, v. 2, n.3, p. 571-590, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>> Acesso em: 21.03.2019.

LONGAREZI, Andréa M.; PEDRO, Luciana G.; PERINI, Jacqueline F. Teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações. *Ensino em Re-vista* Uberlândia, v. 18, n.2, p. 389-400, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13859>>. Acesso em julho de 2020.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. A ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Libâneo (1976-2020). In: SUANNO, Marilza Vanessa R.; CHAVES, Sandramara M.; LIMONTA, Sandra V. *Educação como prática social - Homenagem ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo*, 2020.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 31-53.

PUENTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: Roberto Valdés Puentes; Cecília Garcia Coelho Cardoso; Paula Alves Prudente Amorim. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV, 2019b, v. 10, p. 53-80.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental. *Obutchénie*, Uberlândia, v.3. n.a p. 58-87, 2019c.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017a, p.187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, p. 9-19, 2017b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). *Linhas Críticas* (ONLINE), Brasília, v. 24, p. 278-283, 2018.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-75.

REYAKINA, V. I.; LOBANOV, V. V., KULIKOV, S. B. The Developmental Education and its Relevance to the Russian Innovative Pedagogy. *Obutchénie*, Uberlândia. v. 1, n. 1, p. 59-69, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em agosto de 2020.