
**PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA
EN METODOLOGÍA Y PRÁCTICA
DE LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA**

**LOS PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE
EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

PRINCIPALES PERSONALIDADES DEL MUNDO EDUCATIVO

Es un programa de la



ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE EDUCADORES INFANTILES

Educadoras italianas creadoras de un modelo pedagógico para la educación infantil, las que a partir de su trabajo en un jardín de estilo froebeliano, comienzan a estructurar las bases y las características esenciales de lo que sería su modelo, el cual plantea en su ideario pedagógico que el niño es una totalidad y constituye el centro del proceso educativo. Desde este punto de vista el centro infantil ha de concebirse del niño, para el niño y según el niño, enfatizando el carácter individual de la enseñanza. A diferencia de Montessori, utiliza material no estructurado para las actividades con los niños.

El fundamento pedagógico de este modelo se puede reunir en un conjunto de conceptos, principios y objetivos esenciales, entre los que se encuentran el concebir al niño como un germen vital que aspira a su entero desarrollo, por lo que se pretende que crezca sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno. De estos conceptos se deducen principios educativos tales como el de la autoactividad, enfatizando el carácter dinámico de la vida del niño; la libertad, en la que se hace mucho énfasis; el de relación o comunidad, que expresa que el niño es un ser "en contexto", que se desarrolla en un ambiente determinado, que es, fundamentalmente en esta etapa, la familia; el del juego y el orden, en el cual planteando que el juego es la actividad por excelencia del niño, señalan que requiere de una cierta ordenación que responda a la propia necesidad del niño y que le permita una liberación de energía.

El modelo plantea una concepción de una educación integral que se expresa en el propósito fundamental de "estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto".y se caracteriza por un profundo respeto a la naturaleza del niño, ratificando la presencia de los planteamientos del movimiento de educación activa, más que la inclusión de nuevos postulados.

El fundamento religioso ocupa un lugar importante dentro de este paradigma, dándole peso a la educación religiosa y moral, también concebida en una estrecha relación con la vida misma y por tanto con los demás. Estos fundamentos religiosos son un elemento que le da una perspectiva especial a este currículo, como parte del concepto de educación integral en que se sustenta, y que se requiere tener presente para su comprensión cabal.

Entre los factores y elementos del modelo agazziano se encuentra el ambiente humano, en el que se considera la distribución de los niños en grupos y subgrupos atendiendo a la edad y con una maestra, una institutriz y una cocinera; en el ambiente físico, en el que se plantea que el centro infantil debe poseer diferentes espacios interiores y exteriores, incluyendo jardín y además un museo didáctico, aspecto importante para la actividad del niño, enfatizando además cuestiones relativas a la higiene en su sentido más amplio; la organización del tiempo, que asume una jornada diaria de cuatro horas de actividad física, de recreación, juegos, cantos, cuentos, conversaciones, dibujos y diferentes labores, que incluye en verano la jardinería; la planificación, que expresa una determinada selección de objetivos y de graduación de actividades; y las actividades y recursos, que incluyen las de la vida práctica, lenguaje, canto y diferentes labores, destacándose la realización de actividades prácticas en el museo, en labores manuales y la jardinería y sus manualidades. Es innegable el aporte sobre el uso de las contraseñas o distintivos para señalar orden y ubicación de los objetos en el trabajo educativo en el centro infantil.

Los aportes principales del modelo agazziano se suelen señalar en el ambiente humano la preocupación bastante explícita sobre la importancia de una ratio o determinada proporción adultos - niños que para la época significó un avance, ya que la proporción era mucho mayor en aquel entonces; en el caso del ambiente físico, hace un llamado a velar por determinadas condiciones higiénicas básicas, las que hoy están presentes en toda institución infantil. También llama a tener en cuenta una cierta proporción de metros cuadrados por niño, tanto en espacio interior como exterior. De particular interés resultan las actividades de la vida práctica, las cuales favorecen la acción del niño en todo momento, y no sólo en los períodos variables como en otros modelos. Es innegable el aporte sobre el uso de las contraseñas o distintivos, si bien es cierto que hoy en día existen muchos criterios diferentes en cuanto a cómo deben ser, dependiendo de cada modalidad de educación infantil, lo cierto es que están presentes en todo currículo preescolar.

BINET, ALFRED (1857 – 1910)

Creador de los primeros estudios significativos sobre la inteligencia, se gradúa como abogado, derivando posteriormente hacia la psicología, lo cual es motivado por una disposición a finales del siglo XIX del gobierno francés respecto a la escolarización obligatoria de todos los niños, para lo cual era necesario determinar su nivel de desarrollo intelectual para su ingreso a la escuela y poder diferenciarlos. Binet confecciona un grupo de pruebas que, contra la corriente galtoniana del método biométrico de considerar la evaluación de la inteligencia por indicadores físicos (tamaño del cráneo, fuerza del puño, etc.), propone otras basadas en indicadores mentales o psicológicos, las cuales aplica a escolares entre tres y quince años, y donde la inteligencia se calculaba sobre la base de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética, dominio del vocabulario, entre otras, a las que denominó pruebas de inteligencia. Esto le lleva a introducir el concepto de edad mental, o capacidad promedio que se supone posee un niño en una edad determinada, el cual tuvo extraordinarias repercusiones en la psicología y la educación, y que condujo posteriormente al concepto de cociente de inteligencia (C. I.) al correlacionar los resultados alcanzados en las pruebas y supuestamente estandarizados respecto a una población con la edad cronológica en el momento de realización de dichas pruebas. El sistema de tareas desarrollado por Binet tuvo una amplia difusión y posteriormente se concibió en 1916 en la universidad de Stanford una validación, que se conoce ha conocido como batería de tests Stanford-Binet, ampliamente utilizada durante mucho tiempo para establecer el cociente de inteligencia de los niños en al clínica infantil, la educación, la investigación, entre otros.

Psicólogo norteamericano, nacido en Nueva York. Estudia en la universidad de Duke, de la que se gradúa en 1937; posteriormente obtiene en 1941 su título de Doctor en psicología en la universidad de Harvard. Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, Bruner empezó a investigar en el campo de psicología social. Durante la guerra, ingresó en el ejército y trabajó en el departamento de psicología. Posterior al fin de la guerra vuelve a Harvard y publica en 1947 un trabajo sobre la importancia de las necesidades en la percepción. En este estudio se llegó a la conclusión de que los valores y las necesidades determinaban las percepciones humanas.

A pesar de que en Europa la psicología cognitiva había tenido mucha influencia, en los Estados Unidos se mantenía aún bajo la fuerte influencia de la tradición conductista, la obra de Bruner viene a ser un pivote para abandonar dicha tendencia, y la psicología cognitiva intenta desarrollar las habilidades intelectuales del sujeto, para que éste obtenga el máximo conocimiento, reintroduciendo la noción de la mente que había sido eliminada del estudio de la ciencia psicológica por los conductistas. En 1960, Bruner crea el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard y, aunque no funda la psicología cognitiva, le dio un fuerte impulso para que fuese considerada como disciplina científica., manteniendo la regla básica de la ciencia de observar los fenómenos, y a partir de esa observación, elaborar las conclusiones.

Las teorías de Bruner tienen una gran influencia y puntos de referencia de la obra de Vigotski y Piaget, y aunque no plantea un sistema teórico propio, ha sido un renovador impenitente.. Muchos de sus trabajos se inspiran en la escuela de Ginebra, especialmente los que se refieren al estudio de la percepción, desarrollo cognitivo y educación, pero se distancia de la teoría piagetiana en sus estudios sobre la adquisición del lenguaje. Para Piaget, el desarrollo del lenguaje constituye un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas, mientras que Bruner considera que dicha teoría no establece una correlación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo, sino que supedita el primero al segundo: el desarrollo cognitivo produce el lenguaje, lo que considera unilateral.

Bruner mantiene puntos en común con la teoría histórico-cultural, lo cual se refleja en la importancia que otorga al proceso de la enseñanza, las formas que utilizan los maestros para presentar aquello que el alumno debe aprender, y la concepción del aprendizaje como proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo, y en particular lo referido a la interacción y el diálogo como elementos claves en el desarrollo cognitivo. teoría. Así, comparten la premisa de que muchas de las funciones consideradas intrapersonales, tienen su origen en contextos interpersonales.

La teoría de Bruner es radicalmente social, son las interacciones con los adultos las que constituyen la clave que explicaría la adquisición del lenguaje. Esta concepción choca con otras teorías más innatistas como la de Chomski, acerca del dispositivo para la adquisición del lenguaje, pero, aunque no comparte totalmente los supuestos de esta teoría, le da la significación de haber echado por tierra las tesis empiristas que se venían defendiendo desde San Agustín. Estas teorías asociacionistas, explicaban la adquisición del lenguaje según las reglas de cualquier otro aprendizaje, asociación-imitación-refuerzo.

Para Bruner, el niño no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que antes de aprender a hablar aprende a utilizar el lenguaje en su relación cotidiana con el mundo, especialmente con el mundo social. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, la interacción de la madre con el niño es lo que hace que se pase de lo prelingüístico a lo lingüístico; en estas interacciones se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre y aprende a responder a ellas. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de formatos. El formato más estudiado por Bruner ha sido el del juego, en el que se aprenden las habilidades sociales necesarias para la comunicación aun antes de que exista lenguaje. Los adultos emplean estrategias, que implican atribución de intencionalidad a las conductas del bebé y se sitúan un paso más arriba de lo que actualmente le permiten sus competencias. Este concepto recibe el nombre de andamiaje y es una de las claves dentro de las nuevas teorías del aprendizaje. El andamiaje o ayuda consiste en graduar finamente la dificultad de la tarea y el grado de ayuda, de tal forma que no sea tan fácil como para que el sujeto de aprendizaje pierda el interés por hacerla ni tan difícil que renuncie a ella, en esto juega un papel importante el concepto de zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo de Vigotski relaciona una perspectiva psicológica general sobre el desarrollo infantil con una perspectiva pedagógica sobre la enseñanza. El desarrollo psicológico y la enseñanza se encuentran socialmente implantados.

Bruner propone un conjunto de postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación. Al hacerlo plantea alternativamente consideraciones sobre la naturaleza de la mente y sobre la naturaleza de la cultura, ya que una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección natural que hay entre ellas, así la cultura es constitutiva de la mente.

Bruner, junto con Vigotski y Piaget, ha sido una de las figuras más destacadas de la psicología y la educación contemporáneas, contribuyendo poderosamente a conformar el panorama actual de estas ciencias, en lucha constante contra las grandes corrientes tradicionales.

Entre sus obras se destacan, *A Study of Thinking*, editado en 1956, *The process of Education*, en 1960, *Toward a Theory of Instruction*, de 1966, *Studies in Cognitive Growth*, también de 1966, y *In Search of Mind*, en 1984. .

Pastor de la iglesia protestante de Oravia, Checoslovaquia, su obra principal *Didáctica Magna*, publicada en 1657, contribuyó a crear los fundamentos de la ciencia y la teoría de la educación. En esta obra expone algunas de sus ideas principales: la de una naturaleza creadora de formas y la del paralelismo entre el trabajo humano y el de la naturaleza, y en la que ofrece el complejo arte de enseñar a todos.

Su obra literaria abarca un enfoque práctico y otro teórico. El primero lo forman libros y manuales dedicados a la práctica docente; el segundo, los opúsculos de su doctrina acerca de la enseñanza y la educación.

Comenius fija un nuevo contenido a la educación, y a la vez un nuevo método, cuyas tres ideas fundamentales forman la base de la nueva didáctica: naturalidad, intuición y autoactividad. La mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño, se orienta conforme las leyes del espíritu, toma en cuenta la aparición y desarrollo de sus facultades, pues el ser del hombre (naturaleza subjetiva) se encuentra en perfecta armonía con el universo (naturaleza objetiva). El método natural trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje.

El sistema educativo de Comenius parte de la idea de que el cuerpo se desarrolla hasta los 24 años y que a tal crecimiento ha de corresponder un período igual para la formación del alma. Así, según la edad de los educandos divide en cuatro escuelas: la infancia, de 1 a 6 años, o escuela materna; la pueritia, de 6 a 12 años, o escuela vernácula (elemental); la adolescencia, desde los 12 a los 18 años, el gimnasio o escuela latina; y la juventud, de 18 a 24 años, la academia o universidad. Según el lugar, plantea que en cada familia ha de existir la escuela materna; en cada municipio o aldea, la escuela primaria; el gimnasio no debe faltar en las ciudades, y la universidad, en las capitales de provincia o países. Finalmente, según el objeto, las diversas escuelas han de organizar sus enseñanzas de manera unitaria (escuela unificada), concibiendo la unidad integral de todos los grados de la enseñanza; y con arreglo a un método cíclico que exige en cada etapa una profundización y ampliación de los conocimientos adquiridos en la precedente.

Comenius hace un trabajo especial sobre la Escuela Materna, sobre la educación de los niños en la primera infancia. Crea el primer programa y manual sobre educación infantil en el mundo, en el que exhorta a preocuparse por la salud y el desarrollo físico de los niños y donde da indicaciones sobre el modo de vida de las mujeres embarazadas, proponiendo recomendaciones sobre el cuidado del recién nacido, la alimentación, la ropa del bebé y el régimen de vida. Esto marca que sea Comenius quien por primera vez en la historia de la pedagogía brinda una atención especial a la educación de los niños pequeños. Sus ideas acerca de la educación de éstos en la familia, de la necesidad de desarrollar su percepción, lenguaje e ideas claras durante la preparación para la escuela influyeron considerablemente sobre el desarrollo ulterior de la pedagogía infantil y no han perdido su valor actualmente.

En cuanto al método consideraba que la enseñanza de los niños pequeños debía ejecutarse en forma de conversaciones, en las cuales los padres explican a los niños los fenómenos del mundo circundante de manera comprensible para ellos, y en el que el desarrollo del lenguaje en los niños es una tarea de los padres. En la escuela materna establece juegos y entretenimientos que dan conocimientos a los niños y, además,

conversaciones y ejercicios, aunque no incluía totalmente en los juegos infantiles el trabajo instructivo con los niños, los que utilizaba sólo para una mejor asimilación del programa. Las tareas didácticas en la primera infancia consisten en la ampliación de la experiencia de los niños, el enriquecimiento de conocimientos empíricos, y la habilidad de diferenciar y nombrar los objetos, con la intención de prepara para la sistematización de los conocimientos.

La concepción del mundo de Comenius se forma bajo la influencia de las ciencias naturales que se desarrollaban en aquel tiempo a la luz de una nueva filosofía iniciada por F. Bacon. Al ser fundador de la Didáctica Comenius estudió los problemas de la enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del sensualismo-materialista. Al luchar contra el dogmatismo, el verbalismo y la vieja escuela escolástica, expuso la idea del sentido natural de la educación, argumentó el valor principal de la familiarización con el medio y de la amplia utilización de los métodos intuitivos en el trabajo docente-educativo con los niños, proponiendo tener en cuenta la experiencia y las particularidades por edades y pasar de lo simple a lo complejo.

Para Comenius la educación y la enseñanza son procesos interrelacionados desde la etapa inicial del desarrollo del niño, y los valora como un proceso único en todas las etapas y edades desde la escuela materna.

En su sistema pedagógico subraya el programa de la escuela materna (primera etapa de la educación) como principio del trabajo educativo instructivo en el niño. Considera la educación inicial como un período de preparación para la enseñanza sistemática en la escuela.

Destaca las etapas evolutivas como criterio para la diferenciación de la enseñanza. En la periodización que elaboró le da gran importancia al período inicial de desarrollo de los niños en sus primeros seis años de vida. Consideró que en este período tiene lugar un intenso desarrollo, que debía aprovecharse para educar a los niños en las escuelas maternas, en la familia, dirigidos por las madres preparadas pedagógicamente. Esto señala el carácter de educación dentro de la familia en la que Comenius concibió su programa de educación infantil.

Nace en Bélgica, se graduó de Medicina, en la que se especializa en enfermedades nerviosas, lo cual lo relaciona con la atención de niños anormales, lo que promueve su interés por la educación de estos niños y la iniciativa de fundar en 1901 un instituto de educación especial para ellos, y de elaborar una pedagogía que respondiera a la variedad de cosas que observaba. Así, funda también una escuela para niños normales con el fin de aplicar sus ideas pedagógicas. Sus ideas se difundieron por el mundo a través de sus colaboradores y comenzaron a aplicarse en la práctica pedagógica. Su mérito fundamental es la introducción, dentro de la acción pedagógica, de los centros de interés en los que debe desenvolverse la actividad del niño, postulando que la educación en estas edades es preparar al niño y a la niña para la vida, en un concepto de modelo global para la educación.

Entre los fundamentos teóricos de la concepción decroliana, una parte importante corresponde a su enfoque bio-psicológico de caracterizar al niño, y derivar a partir de ahí las bases pedagógicas. En este sentido concibe la organización de las actividades educativas en tres grupos de ejercicios diferentes, teniendo en cuenta los tres grupos de procesos psíquicos fundamentales, como son la impresión y la percepción; la asociación y la generalización; la reflexión y el juicio; y la expresión y el acto o voluntad, derivando a partir de ello su planteamiento sobre los centros de interés. Esto se une a la consideración de otras reglas basadas en la psicología del niño y las necesidades sociales, que se concretan en cuatro aspectos importantes, uno, el tender a la unidad; dos, el convenir al mayor número de mentalidades posibles; tres, permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables; y cuatro, favorecer el desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia.

Decroly se adscribe a los planteamientos de la Escuela Activa, insistiendo en aplicar sus postulados. Esta concepción se basa en determinados principios, como son el de la realidad, que partiendo del lema de la Escuela para la vida y por la vida implica el conocimiento del ser vivo en general, y del hombre en particular, y el de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana considerada en tanto que grupo formando una parte del medio. Otro principio es el de la unidad, globalización o concentración, que sustenta su programa de ideas asociadas y los centros de interés. Un tercer principio corresponde a la individualidad, o de la diferenciación, debido a su experiencia en el trabajo con niños anormales. Finalmente un cuarto principio o de relación, en el que la integración del niño con los demás es considerada e incorporada como parte importante del programa de ideas asociadas, así, junto con el respeto a la individualidad del niño, se visualiza como esencial su relación progresiva con los demás.

El ambiente humano en el sistema decroliano plantea la formación de grupos mixtos homogéneos en cuanto a características comunes, o edad mental, pero con libertad de los niños para moverse de un grupo a otro, y en el que la maestra juega un papel de consejera, de ayuda, en estrecha relación con la familia.

El ambiente físico concibe a las instituciones en contacto directo con la naturaleza, con salas, tipo talleres o laboratorios con materiales que los niños ayudarán a organizar, y otra, para comedor.

La organización del tiempo de la jornada diaria plantea diferentes horarios teniendo en cuenta las actividades a realizar por el niño y el lugar, dedicándole especial atención a los centros de interés y a la participación activa del niño en la actividad.

En la planificación postula a los centros de interés como forma de organizar las actividades, así como las leyes fundamentales del trabajo pedagógico, yendo de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, así como la importancia de considerar al niño como centro del proceso educativo.

Para llevar esto a cabo Decroly establece actividades, que se desarrollan a partir de materiales que denominó juegos educativos, que clasificó en juegos visuales (entre ellos están las loterías decrolianas), juegos visuales – motores, juegos motores y auditivos – motores, juegos de iniciación en aritmética, juegos que se refieren a la noción de tiempo, juegos iniciales en la lectura, juegos de gramática y de comprensión de lenguaje, así como otras actividades como el canto, rítmicas, jardinería, horticultura y cuidado de animales, y las que se derivan de esos centros de interés.

Los materiales decrolianos son uno de los principales aportes de este modelo pedagógico, encontrándose entre ellos aquellos para la percepción de formas y colores combinados, y para la percepción de formas y direcciones.

Además de los materiales otros aportes se derivan del sistema de Decroly, como son el ambiente humano, en que los grupos se conciben coeducacionales, homogeneizados y con una matrícula limitada, sobre la base del desarrollo mental de los niños; el trabajo educativo correlacionado que se planteaba con la familia, e incluso su participación en la gestión administrativa de la escuela; y la propuesta de que las escuelas fueran trasladadas al campo en búsqueda de ese contacto con la naturaleza, y que en las mismas gran parte de las actividades debían apoyarse en las situaciones de la vida diaria, como la jardinería, la horticultura, el cuidado de los animales, entre otras, así como su concepción de las salas - talleres, con la participación de los niños en su ordenación y decoración. Este modelo propugnó el no dividir el tiempo diario en períodos establecidos, sino en dejar que las actividades fluyeran acorde con las etapas a través de las cuales un niño se pone en contacto con algo de su interés mediante la observación, la asociación y la expresión.

Los juegos, y en particular los materiales creados por Decroly son actualmente la base de muchos de los recursos gráficos que se utilizan para el aprestamiento de los niños, y que tienen un valor en la medida en que sean el proceso final de un conjunto de vivencias concretas con esas nociones o aspectos que se desean favorecer. Un aporte final lo constituye el concepto de evaluación diagnóstica que introdujo Decroly en la educación infantil, lo cual estaba relacionado con su preocupación por homogeneizar los grupos.

Pedagogo, filósofo y poeta francés, propuso una forma de entender la educación, para el pueblo y por el pueblo, y técnicas para instrumentalizar su filosofía. Principal impulsor del movimiento contemporáneo de renovación pedagógica, se inicia en 1920 como profesor en una escuela popular en los Alpes marítimos franceses, desenvolviéndose en un contexto histórico marcado por crisis sociales y educativas, las cuales enfrenta con extraordinario valor personal, según sus biógrafos. Participa en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido en un pulmón, desahuciado por los médicos como inválido de guerra no se da por vencido y se dedica con todas sus fuerzas al trabajo docente como militante de una educación popular y un mundo mejor, siendo perseguido por sus ideas. En 1939 es recluido en un campo de concentración en Vichy, Francia y es allí, donde gracias a su gran entereza, voluntad e inteligencia, escribió varios trabajos, entre ellos La educación por el trabajo y La psicología sensitiva en la educación. Su pedagogía se centra en el niño, en sus posibilidades, necesidades y deseos. Introduce el método natural de aprendizaje, que permitía al niño aprender en la escuela de la misma manera como aprende en la vida, mediante un método de tanteo experimental, de aproximaciones sucesivas, y por ensayo-error, apoyándose en instrumentos conocidos como técnicas Freinet.

Inspirado en las concepciones pedagógicas de los precursores de su tiempo, mantiene una relación constante con sus contemporáneos Decroly, Ferriere, Doltrems, Piaget y participó en los congresos de la nueva educación que se celebraron en diversos países de Europa. Su técnica pedagógica tuvo gran difusión en Europa y en América latina, fundamentalmente en México, En España en los años setenta del siglo XX el movimiento Freinet se organizó al amparo de las escuelas de verano Rosa Sensat, estando en la actualidad presente en todo el país con el nombre de Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

La pedagogía de Freinet se sitúa bajo el lema de la Escuela Moderna y no de la Escuela Nueva o Activa, pues no considera que la actividad por ella misma sea el elemento primordial de una pedagogía válida, no bastando para que la escuela se pueda considerar activa que en ella se vea al niño ocupado o realice muchos trabajos manuales, o que se impregnen las clases de movimiento, sino que actúe como agente y sujeto principal del trabajo escolar de un modo responsable y eficaz, que realiza la vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado, en el que surgen motivaciones atractivas, donde su interés individual se halla perfectamente integrado al interés de los demás, en virtud de la cooperación y ayuda mutua de alumnos y maestros.

Freinet resumió sus reflexiones sobre la práctica escolar en una serie de principios, que por ser estables y seguros los considera como invariantes pedagógicas. Estas se refieren a la naturaleza del niño, a sus reacciones y a las técnicas educativas. En la referida a la naturaleza del niño, señala que la personalidad del niño hay que verla de un modo dinámico con necesidades materiales y espirituales del mismo tipo que las del adulto, pero en grado muy peculiar, que las diferencian sobre todo en sus fines. En este sentido plantea tres cuestiones esenciales: Ponerse en lugar del niño, pues considera que situarse en su punto de vista es la actitud correcta para conocerlo y comprenderlo mejor; suprimir la posición de superioridad del adulto, ya que considera que el educador debe situarse al mismo nivel que los educandos para reducir la distancia y permitir una convivencia más adecuada; relacionar el comportamiento del niño en la institución con su

estado fisiológico, orgánico, constitucional. Por ello, recomienda, ante una conducta irregular indagar las causas que la provocan que pueden estar dadas por su estado de salud, la ruptura de su equilibrio emocional o por dificultades ambientales.

Otra invariante trata sobre las reacciones del niño, en la que considera que todo mandato autoritario es un error, de ahí la necesidad de ofrecer sugerencias múltiples y un conjunto variado de actividades para que el niño pueda escoger la dirección a seguir, dentro del plan general adoptado por el educador, ya que las posibilidades de selección se deben ver en relación con los propósitos educativos del grupo. En este sentido al adulto le corresponde orientar, en vez de mandar; sugerir, en vez de ordenar; señalar caminos, en lugar de imponerlos. Esto es relacionado con la disciplina, ya que en toda actividad tanto en la escuela como en el hogar ésta debe existir y la misma debe ser aceptada por los niños. Sin embargo, rechaza las alineaciones impuestas arbitrariamente, las filas rigurosas, el silencio impuesto a gritos, la sumisión obligatoria, el trabajo ordenado de modo impulsivo. El niño ha de tener la posibilidad de escoger su trabajo, ya que de esta forma responderá a sus necesidades individuales. También señala que cuando se produzcan fenómenos de capricho circunstancial debe tratarse con mucho tacto y siempre como un problema individual.

En la pedagogía Freinet toda actividad debe tener un objetivo racional, positivo, una meta creadora, por lo que frente a las técnicas escolásticas que anulan la personalidad propone desarrollar la motivación creadora que es el medio más seguro que conduce al éxito. La tarea del educador consiste, por lo tanto, en dirigir acertadamente la actividad escolar de manera que genere satisfacciones y encamine hacia el éxito.

Una tercera invariante se centra en las técnicas educativas, planteando el tanteo experimental, como una vía natural para el aprendizaje, frente a la simple explicación formal, monótona y aburrida, y donde el niño ejercita la memoria, se nutre de experiencias con sólidas adquisiciones y cultiva la inteligencia. La escuela debe permitir la expresión más amplia y profunda de la vida misma. Trabajar por el placer que significa alcanzar los resultados deseados.

El sistema Freinet valora al trabajo como el motor principal en la pedagogía científica y el desarrollo de la sociedad, y además, el elemento decisivo en la construcción de la personalidad, lo que lo hace un elemento educador por excelencia. Los niños deben aprender a trabajar ya desde las primeras edades, en el ciclo de la primera infancia, aunque no distinga bien la significación de estos conceptos, pues tanto el trabajo como el juego educan. El proceso de adquisición de conocimientos no se da por la razón; sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. A esta acción que denomina trabajo es la finalidad que debe lograr la escuela, o sea la educación por el trabajo, el cual ha de estar adaptado y responder a las necesidades esenciales del niño, por lo que, deberá ser en todos los casos juego-trabajo.

La técnica Freinet se basa en el interés de los niños por el aprendizaje, o sea, por las actividades. En este sentido el hallazgo de la imprenta, elemento fundamental en la técnica Freinet, fue una gran conquista para despertar, mantener y desarrollar el interés de los niños, siendo una fuente de estímulos, al igual que todos los instrumentos que el hombre utiliza en sus actividades, que multiplican las capacidades humanas y sirven para poner en práctica nuevos aspectos del espíritu creador.

La técnica ayuda a formar hábitos de trabajo, y cualidades como la tenacidad, la constancia, el orden y la disciplina, la meticulosidad en el trabajo, al prestar atención a los detalles, y crea la necesidad de la cooperación, así como la apreciación gozosa de los resultados, y el estudio crítico de la actividad.

En esta técnica el niño se encuentra en la posibilidad de manifestar sus vivencias en el mundo natural, sin temores, en confianza y con sinceridad, recibiendo información de otros niños, de otros centros: la escuela sale del rincón del aula, lo que le ofrece una amplia visión del mundo. Las características del trabajo llevan al educando a investigar, a expresar su pensamiento y a utilizar sus posibilidades, lo que le permite valorar sus fuerzas en cada momento y adquirir seguridad en sí mismo. Esta es otra particularidad importante de la técnica Freinet: una técnica de trabajo escolar que infunde confianza y fe en la vida, en el hombre y su futuro.

Un aspecto importante en la pedagogía de Freinet está la educación moral, a la cual presta mucha atención. En la misma se considera el recurso educativo por excelencia en la familia, en la escuela y en el medio social. De esta forma todo el conjunto de cualidades morales que constituyen la esencia humana superior se integra a la naturaleza infantil como resultado de la vida de relación en un medio rico de estímulos que los favorezcan, bajo el ejemplo de los demás y en función del ambiente en que se vive. Esto supone la estrecha vinculación entre las exigencias de la familia y de la institución.

En el ideario pedagógico resultan de gran importancia los conceptos de libertad, que el niño actúe cómodamente, sin temores, sin represión; el respeto, a su persona y su aceptación en el grupo escolar como un miembro valioso, en igualdad de condiciones que los demás; y la disciplina, en la que se plantea las limitaciones al comportamiento y el hecho de que la libertad individual está relacionada con la libertad de los demás. En este marco general de libertad, disciplina y responsabilidad se interrelacionan y complementan el trabajo individual de cada niño y el del equipo de trabajo, que permite realizar la tarea de conjunto.

Para ello se utilizan las asambleas escolares que resumen el trabajo de la semana y la existencia de un periódico mural con críticas, felicitaciones, aspiraciones y realizaciones.

En la utilización de las técnicas la expresión libre es uno de los pilares básicos de esta pedagogía, que se basa en la plena confianza en el niño, en el respeto a su personalidad, en un ambiente libre de temores, con plena espontaneidad, sencillez y naturalidad. Por lo tanto, el primer problema al que se enfrenta el educador es, precisamente, organizar de modo adecuado el diálogo, la conversación, que se utiliza como técnica importante al inicio de la sesión diaria.

Para Freinet el maestro es el factor más importante en la escuela. A su vez le concede un papel importante a los medios didácticos, ya que favorecen la tarea de enseñar y aprender, pero enfatiza en que lo decisivo para alcanzar resultados satisfactorios es la actividad del maestro, su capacidad para comprender a los niños, su sentido de responsabilidad, su cultura y preparación.

Además de los aportes específicos sobre la educación, lo que más se destaca en un aporte importante de Freinet es su persistente empeño por encontrar alternativas que

respondan más a las necesidades de los niños, a la consideración de la escuela como parte de un conjunto social más amplio, la involucración de docentes en los problemas sociales globales para dar solución a los problemas concretos.

Entre las obras de Freinet se encuentran Los métodos naturales, Por una escuela del pueblo, Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, Nacimiento de una pedagogía popular, entre otras.

Autor del Kindergarten (del alemán Kind, niño; Garten, jardín) o primera proposición curricular institucional en la primera infancia con un enfoque teórico-práctico. La mayor influencia pedagógica la recibió de Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo, de forma que puede afirmarse que la obra de F. Froebel fue la aplicación de las ideas de Pestalozzi.

El modelo pedagógico froebeliano ha tenido una significativa difusión en el mundo entero, no solo porque ofreció un currículo específico para trabajar con los niños, sino por el valor que le dio a la educación infantil. En muchos países comenzaron la educación inicial a través de esta modalidad o el aporte decisivo de algunos de sus planteamientos, y en la actualidad aún hay muchos de sus fundamentos y principios, materiales y actividades, así como el uso de diversos recursos, que están vigentes en todas las modalidades curriculares que consideran al niño como un agente activo.

El fundamento teórico muestra diferentes énfasis, en primer lugar, se denota la existencia de una fuerte base religioso-filosófica, de la cual se derivan un conjunto de planteamientos eminentemente pedagógicos, y encontrándose, además, gérmenes importantes de un fundamento psicológico, pero que dada la época en que se ubica Froebel, no se puede corresponder exactamente como tal, sin embargo, anticipó la mayoría de los planteamientos básicos que la educación de la primera infancia ha continuado desarrollando, entre los cuales se encuentran la estimulación educativa a los lactantes, el desarrollo de otras alternativas de atención al párvulo, como son las hoy llamadas vías de educación no formales o no convencionales, la importancia del conocimiento cabal del niño.

El modelo froebeliano centra el juego como procedimiento metodológico principal, creando materiales específicos con el fin de transmitir el conocimiento, a los que denomina dones o regalos, y que están constituidos por una serie de juguetes y actividades graduados. Concibe la educación como la posibilidad de promover la actividad creadora, espontánea y libre del niño, mediante el juego.

Los principios generales del modelo plantean la individualidad, o consideración de que cada educando es singular, y por tanto corresponde que la educación genere formas de atención que consideren esas peculiaridades; la libertad, en la que el ambiente educativo que se estructura debe respetar y preservar la libre acción del niño; la autoactividad, que como tal ha de posibilitar que el niño realice su propia experiencia a través de su actuar, el que será siempre interrelacionado, ya que solo de esta manera se favorece efectivamente su desarrollo, y se satisfará su necesidad de ser actuante; la relación o cooperación social, socialización o apertura, que plantea que en el niño hay una tendencia natural a relacionarse con los demás, y que el mundo de relaciones es el mejor medio que estimula un actuar en ese sentido, y que por lo tanto corresponde favorecer esta disposición, que le permitirá también actuar, crear y producir junto con los demás; la unidad o unificación, que consiste en hacer conciencia de la interrelación que hay entre todo lo que existe, lo que está dado por el espíritu divino (Dios) que está siempre presente, y que hay que buscar entre lo interno y lo externo, la actuación de uno con relación a otros, la unidad en la diversidad.

Entre los principios específicos se señalan la importancia de una educación temprana, ofreciéndole estímulos adecuados, o favoreciendo tendencias y actitudes de curiosidad que existen en los niños; y el valor educativo del juego, como actividad propia del niño pequeño, y que es necesario favorecer.

Los objetivos de la educación son el despertar en todos los aspectos las cualidades y facultades que Dios ha puesto en el niño, según los principios de la instrucción educadora y evolutiva del hombre, mediante el desarrollo de los miembros del cuerpo por una serie progresiva de ejercicios y juegos gimnásticos; el ejercicio de los sentidos, en especial de los espirituales; de los sentidos de la forma y el color por observaciones de la más variada especie; del sentido del sonido y sentimientos del ritmo y tacto, por medio de canciones y melodías; el desarrollo de las inclinaciones de actividad y ocupación del niño, así como de la capacidad intuitiva y cognoscitiva, especialmente, por medio de una serie de ejercicios que permiten los medios y dones de juego y ocupación; la estimulación de los sentimientos morales y religiosos, y el desarrollo del carácter por medio de conversaciones y narraciones adecuadas, y sobre todo por la colectividad que construye el niño con la educadora, que ha sido formada y actúa en dicho sentido; el combatir los hábitos de maldad y malas costumbres de la infancia por medio de la vida colectiva de los niños en agrupaciones amistosas, y mediante juegos animados.

Los objetivos educacionales suponen siempre una concreción en términos de una aplicación de las grandes aspiraciones que postulan los fines, y se expresan en habilidades de coordinación motriz gruesa, de coordinación visomotriz fina, intelectuales, de expresión verbal, de discriminación sensorial, actitudes de expresión creadora a través de la música, de autonomía en la realización de actividades, morales y religiosas.

El ambiente humano en la institución lo conforman adultos y niños, los grupos de niños son mixtos, con niños de 1 a 6 años, los cuales comparten algunas actividades, pero después se separan para trabajar con los dones formando tres subgrupos: grandes, regulares y pequeños.

Los adultos se componen de un educador principal o directora del jardín y un grupo de ayudantes y educadoras. A su vez se le considera un rol importante a los padres, que tienen un potencial y la responsabilidad educativa con relación a los hijos, siendo el jardín infantil un medio para que hacerles comprender su importancia y la de la observación de la naturaleza infantil. De igual manera el modelo recaba el aporte de todos los que participaban en la vida del niño, concibiendo el Jardín Infantil abierto hacia la comunidad.

El ambiente físico implicó desde un principio la importancia de un espacio exterior organizado próximo a la edificación, pero junto con ello el aprovechamiento intencionado del entorno total -especialmente del natural- que rodeaba el Jardín Infantil. Sin embargo, el medio físico no es lo fundamental, sino lo que se produce a partir de ese ambiente. Este medio físico requiere al menos de una sala para juegos, otra para ocupaciones y un jardín o patio, así como buena iluminación natural y ventilación.

La organización del tiempo diario no aparece explícita ninguna referencia sobre el desarrollo de una jornada de trabajo, pero de fuentes secundarias se extraen datos de algunos períodos básicos, como es el de trabajo con los dones y en función a las diversas ocupaciones, el de orden, de juegos gimnásticos.

La planificación froebeliana esta básicamente compuesta por objetivos específicos y un conjunto de sugerencias metodológicas y actividades de los niños, incluidas estas últimas en un relato común, la misma debe atender ciertos criterios generales, como la diferenciación de unos niños y otros para su atención, la variedad o equilibrio entre las actividades físicas e intelectuales, las actividades sedadas con las de movimiento; la flexibilidad de las clases en el tiempo según el contenido, el juego y el ánimo de los niños.

Una parte importante del desarrollo del modelo froebeliano depende del uso de una serie de actividades y recursos, que fueron creadas por Froebel y que son sin dudas uno de sus grandes aportes a este nivel educativo, denominados dones y ocupaciones, muchos de ellos se mantienen en la actualidad, diseminados en los distintos currículos. Sus objetivos consisten en servir como elementos complementarios y de desarrollo, ofrecer la observación sensible de la vida y de todas sus partes y fenómenos, especialmente la observación de la naturaleza sensible, y llevar al educando al presentimiento, observación y comprensión de la unidad y uniformidad de todos los fenómenos vitales y naturales.

La primera presentación de los dones consta de 6 dones, 4 materiales para ocupaciones y 4 ocupaciones. Posteriormente hizo algunos aportes nuevos, los que junto con los cantos alusivos que creó para acompañar el uso de materiales y ocupaciones. Este material básico fue enriquecido con otras sugerencias que hicieron sus continuadores, constituyéndose así la gran variedad de material froebeliano que actualmente se conoce.

Entre los recursos intangibles que aportó Froebel a la práctica de la educación infantil, cabe señalar en forma especial los cantos alusivos, es decir, canciones cuyas letras van relacionadas con actividades que paralelamente va realizando el niño. Estos cantos los creó Froebel con relación a sus dones, pero hoy en día se han generalizado, y son habituales con relación a cualquier tipo de actividad del Jardín Infantil.

Muchos son los aportes del modelo froebeliano a la educación de la primera infancia, como es la idea de utilizar grupos de ambos sexos, la creación de un medio adecuado para el niño, pero que en el caso de no darse todas las condiciones, el recurso humano puede obviar algunas de estas limitaciones; el uso de zonas externas a la sala de clase, la organización diaria del tiempo; la planificación del trabajo diario; aunque se le critica la abstracción de varios de los dones, y lo dirigido de ciertas actividades.

KOHLER, WOLFGANG (1887-1967)

Nacido en Estonia, se gradúa de psicólogo en 1909 en la Universidad de Berlín, para convertirse en uno de los principales representantes de la psicología de la Gestalt, junto con Max Wertheimer y Kurt Koffka, haciendo contribuciones significativas al desarrollo de dicha escuela. Uno de sus aportes básicos está referido al concepto de aprendizaje por insight, o discernimiento repentino y automático sobre una serie de estímulos que configuran una respuesta, este concepto tuvo repercusiones importantes en la educación. Realizó un grupo de experimentos con monos antropoides, de 1913 a 1920, ampliamente conocido en la bibliografía especializada, publicando un libro *La Mentalidad de los monos*, en 1925, en el que trata de demostrar que los primates aprenden a partir de totalidades y no por partes, con saltos bruscos en su curso, y que se les puede atribuir una cierta capacidad de razonamiento. Esto le llevó a considerar que lo concretado respecto a los monos podía generalizarse a los seres humanos, enfrentándose al conductismo por su manera mecanicista de concebir el aprendizaje humano. Emigra a Estados Unidos donde continúa su labor investigativa a la vez que ejerce como profesor universitario, publicando otras obras de importante repercusión en el ámbito psicológico y educativo, como son *Dinámica en Psicología*, publicado en 1940, *La Psicología de la Gestalt* (1947) y *Conexiones dinámicas en psicología*, en 1959.

Destacado educador y escritor de Rusia, pretendió llevar a la práctica pedagógica los principios de la concepción marxista de la educación, destacándose por la singularidad de su ideario. Para Makarenko el deber y la responsabilidad sociales deben estar por encima de cualquier interés individualista, y donde las necesidades individuales se deben supeditar a las colectivas y la autodisciplina debe ser sustituida por una disciplina consciente que hiciera de cada alumno un servidor activo y consciente de los ideales de la entonces sociedad soviética. En su concepción, el individuo no se rige por las leyes de la naturaleza, sino por las de la sociedad; este diferente enfoque de lo que es el niño determinó en él una práctica pedagógica distinta a la de los reformistas occidentales de la Escuela Nueva, con la que discrepó, pues rechazó las bases fundamentales de sus aportaciones, tales como las nociones de interés, necesidades individuales y autodirección de los alumnos.

Makarenko asignó a la educación una finalidad muy concreta: estar al servicio de la tarea de construcción de la sociedad soviética, y donde las técnicas pedagógicas se supeditan al credo político, tratando a través de la educación, de que sus alumnos se convirtieran en constructores activos y conscientes de la sociedad, para lo cual la educación debía proveer un profundo sentimiento del deber; un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería; una personalidad disciplinada con un gran dominio de la voluntad y con intereses colectivos.

La más importante de las técnicas utilizadas por Makarenko fue, sin duda, la organización de comunas, y donde el trabajo educativo era ante todo un trabajo de organización, de estructuración de un ambiente concreto con normas de funcionamiento estructuradas. El colectivo, es decir, la colectividad organizada, estructurada, en la que cada cual tiene derechos y responsabilidades cuyo cumplimiento controla la colectividad entera, no sólo es su principal método sino que constituye la esencia de su sistema educativo, y donde solo en la experiencia colectiva pueden desarrollarse necesidades moralmente válidas y la formación cabal de la personalidad. En dicho colectivo el papel del educador es el de guía, de modelo; siendo quien asigna objetivos, propone metas, instituye formas de organización y gestión, entre otros.

El colectivo está dividido en destacamentos, donde los asuntos comunes se debaten en asambleas, en las que se buscan soluciones a los problemas planteados, se debaten el régimen de vida y la disciplina, se organizan actividades, etc.

En las comunas los alumnos repartían su tiempo entre la fábrica y la escuela, y en sus factorías se producían objetos útiles a la sociedad, que permitía el automantenimiento de la misma, si bien defendió la no integración del trabajo y la enseñanza, estando uno y otro desvinculados en su práctica pedagógica.

La disciplina es un eje central en su concepción, y si bien rechaza todo tipo de castigo corporal y coacción física, defiende la utilización de castigos cuando sean necesarios, siempre que se apliquen con tacto y derivados de la voluntad colectiva. La disciplina debe ser consciente, coexistente con una elevada conciencia y una reglamentación estricta.

Entre sus obras mas destacadas se encuentran Flores de la vida, El Poema pedagógico, La educación infantil, Banderas en las torres?, entre otras.

MONTESSORI, MARIA (1870 – 1952)

Nacida en la provincia de Ancona, en Italia, es autora de uno de los modelos pedagógicos más difundidos de la educación infantil a nivel mundial. Se traslada a Roma a los 12 años, y allí inicia la carrera de Medicina, contra la opinión familiar y social de la época., convirtiéndose en 1896 en la primera mujer en graduarse en la Escuela de Medicina de Roma, comenzando a trabajar en la clínica psiquiátrica de dicha universidad. Viaja a Londres y París, y entra en contacto con Itard y Séguin, que van a ejercer una fuerte influencia en sus ideas. Es nombrada Directora de la Escuela Estatal de Ortofrenia en 1908, labor que realiza durante dos años, y que constituyó, según ella misma, su título en Pedagogía, donde se convence de la influencia que la educación podía ejercer sobre los niños retrasados mentales. Regresa a la Universidad de Roma a estudiar filosofía, psicología y antropología. Durante ese tiempo forma parte del Colegio de capacitación para las Mujeres de Roma, ejerce su profesión en clínicas y hospitales, y también la práctica privada. En 1904 es nombrada profesora de Antropología de la universidad, hasta que en 1907 crea la Casa dei Bambini, una guardería infantil en la que empieza a aplicar sus ideas pedagógicas, ideas que rápidamente se extienden en Roma y la parte italiana de Suiza. Esto determina el inicio de una serie de viajes por el mundo difundiendo su método, estableciendo escuelas y centros de capacitación. Realiza una primera visita a Estados Unidos en 1912, en la que se forma una Sociedad Americana Montessori, y regresa en 1915, encontrando una crítica demoledora en la figura de William Kilpatrick, uno de los pedagogos más influyentes de aquella época y principal exponente de la filosofía de John Dewey, lo que repercute de manera significativa en la supresión casi total de su sistema en los Estados Unidos, lo cual duró casi 40 años. No obstante, salvo el cierre temporal de las escuelas Montessori por el régimen nazi, su sistema continuó floreciendo en otras partes del mundo. En 1922 es nombrada inspectora oficial de las escuelas italianas, trasladándose luego en 1931 a Barcelona en España, hasta 1936 que se radica en Holanda. En 1939 en un viaje a la India, es internada como ciudadana italiana a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, lo que aprovecha para convertir a dicho país en un activo centro Montessori, creando numerosas escuelas. Muere en 1952, recibiendo en sus últimos años grados honorarios y tributos por su trabajo en todo el mundo.

Entre sus obras se encuentran El Método Montessori, publicado en 1909, La Mente Absorbente, El Descubrimiento del Niño, El Secreto de la Niñez, entre muchos otros.

Sistema 1. El modelo pedagógico Montessori asume los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel respecto al potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio con libertad y amor.

El sistema parte de una concepción biológica y psicológica, que se hace explícita no solo teóricamente sino que se concreta en la práctica, apoyado en dos principios fundamentales: uno referido a los períodos sensibles, o etapas del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás, tales como el orden, en que se plantea la necesidad de un régimen de vida y de la formación de hábitos, especialmente los de orden; el uso de manos y lengua, conocimiento de las cualidades de los objetos y desarrollo de las estructuras neurológicas que facilitan el desarrollo del lenguaje; la marcha, que permite el carácter activo en la búsqueda del conocimiento; el interés por objetos diminutos, como manifestación de la curiosidad intelectual; el intenso interés social. El otro principio radica en la autoconstrucción del niño, para lo cual es necesario un

patrón de desarrollo psíquico innato, que solamente puede revelarse mediante el proceso de desarrollo, y que requiere de una relación integral con el medio ambiente y la más completa libertad. El niño tiene una intensa motivación para su autoconstrucción, pero aunque hereda el patrón psíquico que lo permitiría, no hereda modelos establecidos de comportamiento que garanticen su éxito. Este patrón innato se expresa mediante la mente absorbente, proceso especial mediante el cual el niño se ubica y obtiene el conocimiento, una absorción inconsciente del medio, que se da a través de este estado preconsciente especial de la mente. Como conclusión, el niño tiene un patrón de desarrollo psíquico desde antes de su nacimiento, que permite el conocimiento mediante la relación integral con el medio y la libertad.

De ello se va a derivar una teoría de aprendizaje, señalando cómo a partir del estudio del niño se desprende un sistema pedagógico.

En esta asimilación del conocimiento operan leyes que coadyuvan al mismo como es la del trabajo, la de la independencia, la de la concentración de la atención, del desarrollo de la inteligencia, de la voluntad, entre otras.

Montessori plantea una periodización del desarrollo, definida por edades cronológicas, en cinco etapas: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 9 años, de 9 a 12 años y de 12 a 18 años.

Entre sus principios educativos se destacan: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad, a lo que se añaden componentes básicos de este modelo como son la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad, entre otros.

En el sistema metodológicamente los niños trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado su talla de los niños, sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en períodos. El horario es elegido por el niño y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

La filosofía Montessori considera la religión como algo esencial al hombre, que nace con él y por lo tanto no puede estar ausente de una educación realmente integral. En tal sentido señala que un niño normal quiere creer que su naturaleza tiene el anhelo de Dios y que por lo tanto lo que corresponde es ayudar a que ésta se libere., para lo cual es esencial la preparación espiritual del maestro.

En el modelo montessoriano son componentes claves el medio ambiente, que incluye los materiales y ejercicios pedagógicos, y las educadoras, que preparan ese medio ambiente. El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una sombra, en lo que los niños aprenden por sí solos.

La función del educador es organizar el ambiente, y presentar ejercicios diseñados para la autoeducación del niño. Solo en un caso en que el aprendizaje no se facilita es preciso limitar la libertad e independencia del niño mediante una intervención breve y rápida denominada lección fundamental, que sigue los tres pasos de Séguin.

Los materiales Montessori son especialmente creados para posibilitar el proceso de apropiación del conocimiento, los mismos no pretenden enseñar habilidades, sino ayudar a la autoconstrucción y el desarrollo psíquico. Desde este punto de vista no se pretende un uso correcto, sino la ejercitación. Los mismos se presentan en un momento adecuado del desarrollo y, aunque hay niveles determinados por la observación de la maestra, su enfoque es individual y se varían de acuerdo con las particularidades del niño. Estos materiales no deben ser sobreabundantes, y no hay secuencia de introducción.

Los niños plantean la localización del error o la dificultad en una sola pieza del material, que ellos por sí solos deben aprender a descubrir, y están diseñados para prepararlos para su futuro aprendizaje. Desde este punto de vista el control del error está en el propio material, no en la maestra, y el cual el propio niño es el que controla su error, y si no lo logra detectar, esto indica que no está maduro para dicho aprendizaje. En algunos casos, el control puede estar ubicado en otro material subsiguiente.

Estos materiales abarcan cuatro líneas fundamentales: Ejercicios de la vida cotidiana (cuidado físico de la personalidad y medio ambiente); materiales sensoriales; materiales académicos; y materiales culturales y artísticos.

Entre los principales aportes del sistema se encuentran la incorporación de una base biopsicológica explícita, la ratificación de principios y planteamientos de una educación activa, la consideración de un mobiliario acorde a las características físicas del niño, la organización del tiempo diario, de las actividades de la vida práctica y el trabajo. Montessori reforzó el papel de la familia como base del desarrollo del niño y dio a los padres la responsabilidad primaria de los hijos, particularmente el papel de la madre a la cual le concede una atracción y flujo magnético en la relación con sus hijos.

De esta manera hace énfasis en la infancia como otra dimensión de la vida humana y la significación de la niñez en la vida adulta, reforzando el desarrollo del potencial humano, la interdependencia del hombre con la naturaleza, y la importancia de la familia.

El método Montessori constituyó un enfoque progresista contra la educación tradicionalista centrada en el educador, que ofreció al niño la posibilidad de actuación y de convertirse en el eje central del proceso educativo. Además señaló una actitud diferente ante el trabajo del niño, y enfatizó el enfoque ecologista del método de contacto con la naturaleza.

Eminente fisiólogo ruso, discípulo de Sechenov, le es adjudicado el Premio Nobel en 1904, por sus investigaciones sobre el funcionamiento de las glándulas digestivas. Su obra experimental mayor consistió en el estudio controlado de la conducta de perros, a los que sometía a condiciones de aislamiento exterior para estudiar las secreciones de tipo psíquico que se producían en estos animales sin la estimulación directa del alimento en la boca, descubriendo que ante determinadas señales externas relacionadas de una manera u otra con el alimento, el animal mostraba secreción en las glándulas salivales sin el refuerzo primario del estímulo incondicionado, pero no así cuando dichas señales no se relacionaban con dicha necesidad de alimentación. Estos resultados le llevaron a investigaciones que constituyeron la base de lo que se conoce como condicionamiento clásico, en el que rechaza la posibilidad de que dicha salivación del perro podría deberse a una expectativa por parte del animal de que sería reforzado con el alimento, eliminando así toda posibilidad de una supuesta conciencia en el animal, y dando como respuesta que esto se debía al surgimiento de respuestas de segundo orden o condicionadas por la significación que guardan con los estímulos primarios o condicionados. Su obra tuvo mucho impacto en el estudio del aprendizaje, siendo el primero que realizó investigaciones sistemáticas al respecto, tratando aspectos tales como el condicionamiento, la extinción y la generalización del estímulo, que se rubricaron bajo el nombre de teoría reflexológica, que constituyó un precedente importante de otras teorías como el conductismo, que adoptó algunos conceptos básicos de la teoría pavloviana como el del reflejo condicionado. A pesar de las implicaciones psicológicas de sus estudios, Pavlov siempre se consideró un fisiólogo, y no un psicólogo, atribuyendo sus hallazgos a la fisiología.

Nacido en Suiza, aunque trabajó durante muchos años en Francia, se doctora en Filosofía y Psicología, donde ocupa la cátedra de dichas especialidades en las universidades de Neuchatel, Ginebra, Lausana y la Sorbona, hasta convertirse en uno de los más célebres y destacados psicólogos del siglo XX. Fue durante muchos años director del Instituto Jean-Jaques Rousseau de Ginebra, cargo en el cual había sido designado en 1929. Aunque su influencia en el continente europeo fue muy grande, en el mundo psicológico anglosajón su repercusión no apareció hasta fines de la década de 1950, en que el constructivismo, un modelo educativo derivado de su teoría epistemológica, empieza a dominar el pensamiento educativo, en franca oposición al entonces imperante conductismo. Para explorar los procesos de pensamiento, en especial la atención y la inteligencia de los niños, Piaget recurrió al método clínico, que es un método subjetivo por naturaleza, que demanda de una interpretación por parte del investigador, el cual se basa en una observación cuidadosa y detallada de la conducta del niño, usando solo en algunos casos la intervención del experimentador.

La exploración del desarrollo cognitivo era para Piaget el camino más provechoso para efectuar aportaciones a la epistemología. Este desarrollo es el crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta. En el momento actual de la Psicología el estudio cognitivo, la formación de conceptos y el pensamiento, tiene un impulso considerable, y gran parte de este entusiasmo es atribuible a la influencia de la epistemología genética de Piaget. Autor prolífico, Piaget publicó varios libros sobre el desarrollo mental infantil. Entre ellos cabe mencionar *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (1926), *La construcción de lo real en el niño* (1954), *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (1969), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente* (1955), *Introducción a la epistemología genética* (1950) y *Epistemología y psicología de la identidad* (1968), entre otros.

Su teoría genética se plantea como objetivos el descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y, en segundo, en seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico. Para lograr estos objetivos Piaget partió de modelos básicamente biológicos.

La denominación de epistemológica a esta corriente obedece a que enfatiza el comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes en su infancia. A ello se debe que toda la perspectiva psicogenética y desarrollista de esta escuela se proyecte hacia la Psicología infantil, donde se le reconoce un lugar privilegiado, y por ende, hacia la Psicología de la Educación, donde sus postulados teóricos, sin embargo, son más discutidos.

Piaget centra su interés en el proceso, más que en el resultado, por lo que sigue un esquema opuesto al del asociacionismo, cuya atención se dirige a los resultados y los aspectos medibles y cuantitativos del aprendizaje. Desde este punto de vista su propósito es estudiar cómo se sucede en el niño el proceso de adquisición del conocimiento, cuáles son sus grados de avance, más que la cantidad de conocimientos que va logrando. Le interesa su desarrollo cualitativo, su progreso en la maduración del pensamiento y de las estructuras intelectuales.

El proceso cognitivo, según Piaget, se origina en la acción, surge en la experiencia dinámica y su desarrollo consiste en una construcción de estructuras operatorias, a partir de la coordinación general de las acciones. Esta construcción se efectúa por abstracciones reflexivas, diferenciaciones, reorganizaciones e integraciones.

Los procesos para la construcción de estructuras operacionales están dirigidas, por una equilibración progresiva, que supone la interacción continua entre el sujeto y los objetos; donde se da un doble movimiento de asimilación de lo conocido a las estructuras del pensamiento y de acomodación de éstas a lo real. Por lo tanto, para conocer las pautas de la conducta inteligente de los primeros años y las operaciones intelectuales más complejas hay que comenzar por considerar las manipulaciones y la experiencia con los objetos, que son características del niño pequeño, teniendo en cuenta que sus percepciones y su adquisición de objetos son operaciones interrelacionadas, más que independientes, y que no se dan aisladamente en el proceso de conocer.

Los supuestos teóricos básicos de su teoría pueden resumirse en el crecimiento biológico como origen de todos los procesos mentales; las experiencias que tiene el niño promueven su desarrollo cognitivo, por lo que debe proporcionársele un ambiente rico en experiencias, adaptado a su grado de madurez; cada etapa implica una repetición de procesos del nivel anterior, bajo una diferente forma de organización; las diferencias en las pautas de organización dan lugar a una jerarquía de experiencias y acciones. Así, el desarrollo es un proceso inalterable, evolutivo y continuo en el cual pueden distinguirse diferentes etapas y subetapas, que se producen dentro de un período aproximado de edad, que no coincide exactamente con la edad cronológica, en lo cual influyen variables culturales, la experiencia previa, la inteligencia. Estas etapas se suceden en un orden invariable y constante, en los cuales existen semejanzas y diferencias en el comportamiento, que no permiten definir con facilidad los cambios, pero que tienen la suficiente heterogeneidad como para establecer su diferenciación. La edad en que aparecen estas etapas puede variar sin corresponderse idénticamente con la cronológica.

Las etapas del desarrollo general desde el nacimiento hasta la madurez son la sensorio-motor, desde 0 a 2 años, período de los reflejos incondicionados y de indiferenciación del yo y los objetos hasta una organización coherente de acciones sensorio-motoras. En esta etapa el pensamiento es literalmente acción, y donde la percepción no está separada de la acción. El niño se desarrolla actuando inicialmente sobre el entorno inmediato percibido y después empieza a interiorizar estas acciones. Esto supone ajustes sencillos tanto perceptuales como motores. Esta etapa termina cuando empieza la capacidad de simbolizar. A continuación, de los 2 a los 7 años, está la etapa preoperacional o preconceptual, que se caracteriza por la capacidad del niño de representar la realidad y combinar interiormente las representaciones con el fin de deducir la solución de los problemas sin experimentarlos, siendo ya capaz de imitar modelos no presentes en el campo perceptual. El pensamiento es aún imperfecto, limitado y tiene un solo punto de vista, el suyo propio, lo que Piaget denomina egocentrismo. Esto se debe a la incapacidad del niño para abarcar dos aspectos de la misma situación al mismo tiempo, lo que le agrega otra característica al pensamiento preoperacional: la irreversibilidad y su carácter intuitivo. La tercera etapa abarca de los 7 a los 11 años, etapa de las operaciones concretas, que se caracteriza por la organización conceptual del ambiente que rodea al niño en estructuras cognoscitivas llamadas agrupaciones, en la que presenta ya un esquema conceptual ordenado y relativamente estable y lo usa constantemente en su exploración del mundo de los objetos que le rodea. Este pensamiento es menos egocéntrico, menos fluido y más reversible. En esta etapa Piaget describe el

funcionamiento cognitivo en términos de estructuras lógico – matemáticas. Luego, una cuarta etapa y final, de las operaciones formales, que abarca de los 11 a los 15 años, en que tiene lugar la última reorganización, y donde el adolescente puede manejar no solo la realidad, sino también el mundo de la posibilidad. Las estructuras intelectuales presentan aquí todas las características del pensamiento adulto.

La importancia de estas etapas es que cada una condiciona el desarrollo de la siguiente. Esto quiere decir que a los 11–12 años puede haber niños que se encuentren en el nivel de las operaciones concretas, en vez de las formales, lo cual puede deberse a una maduración más lenta o a la ausencia de experiencias que permitan el nivel adecuado de madurez.

Para Piaget el desarrollo mental es un proceso de progresiva equilibración, de un perpetuo tránsito de un estado de equilibrio a otro, especialmente al comienzo de una nueva etapa, u otro de equilibrio superior, que marca el final de esa etapa. Esto se comprende por la existencia de estructuras que son propiedades organizativas de la inteligencia, que se infieren a partir de la conducta del niño determinando la naturaleza de la misma, y que tienen un carácter dinámico y su actividad o función, que es un proceso activo, organizado, de asimilación de lo nuevo a lo viejo, y de acomodación de lo viejo a lo nuevo. El contenido intelectual varía enormemente de una edad a la otra, pero las propiedades funcionales generales del proceso adaptativo permanecen idénticas. Tanto la estructura como el contenido varían con la edad, pero la función no, dándose a través de dos procesos básicos del conocer, la asimilación y la acomodación, funciones básicas que dan como resultado la adaptación, las cuales, junto con la organización de la experiencia adquirida (estructura) y la interiorización constituyen los procesos básicos del conocer.

Las ideas principales del esquema piagetiano pudieran resumirse de la siguiente forma: La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe sufrir modificaciones, tanto de su conducta (adaptación), como de su estructura interna (organización). Esta característica vital no solo se corresponde con la existencia biológica, sino que es igualmente aplicable a los procesos del conocimiento considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.

La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta y estructura interna) identifica su origen en las acciones externas objetales del niño, que mediante un proceso de interiorización se transforman paulatinamente en estructuras internas. De ahí que estas estructuras (originalmente esquemas sensorio - motores) tengan un carácter operatorio, procesal, aunque Piaget reconoce como contenido de estas operaciones, estados de tipo figurativo (imágenes, conceptos).

Todo conocimiento es por tanto una construcción de estructuras operacionales, que en sus niveles más elementales parten de acciones externas reales que el niño ejecuta, pero que posteriormente se complejizan adquiriendo una relativa autonomía. Esta idea reconoce explícitamente el carácter activo del sujeto que conoce, el hombre, y caracteriza toda la producción científica de esta escuela.

Las estructuras internas del pensamiento son en rigor estructuras lógico - matemáticas, en tanto estas son las más adecuadas para interpretar e interactuar con la realidad. Estos esquemas lógico-matemáticos organizan las operaciones fundamentales que le permiten al hombre construir de manera efectiva su realidad, a partir de acciones de formulación y prueba de hipótesis sucesivas que culminan, de aplicarse correctamente, en su conocimiento objetivo y demostrable de la realidad.

Por último, la formación de estas estructuras durante la ontogenia es un efecto de la maduración natural y espontánea, con poco o ningún efecto de los factores sociales, incluida la educación. El completamiento de una estructura inferior a partir de las acciones externas constituye la causa necesaria de la formación de las estructuras superiores, que se producirán de manera inevitable como expresión de la maduración intelectual, similar a la biológica. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consistiría por tanto, en no entorpecer y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de las operaciones intelectuales.

Realmente Piaget no formula propiamente una teoría del aprendizaje, sino que su teoría aborda la manera como el sujeto se representa al mundo y el cambio que estas representaciones sufren hasta la adolescencia. A partir de esto es propiamente una teoría del conocimiento y no del aprendizaje ni de la enseñanza, si bien su divulgación alcanzó una gran dimensión, en especial en los años setenta del siglo XX. Con ello logró realizar uno de los aportes más significativos a la Psicología contemporánea al demostrar que la relación con el mundo está mediatizada por las representaciones mentales que se tengan, que estas están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas y que varían significativamente en el proceso evolutivo del individuo.

No obstante, Piaget considera que el desarrollo es independiente de los procesos de aprendizaje y que responden fundamentalmente a procesos biológicos y a la tendencia al equilibrio, enfatizando que sus aplicaciones en la educación demandan una elaboración pedagógica que ni él, ni sus seguidores, parecen haber realizado hasta ahora, ya que la mayoría de los esfuerzos por llevar a Piaget a las clases han fracasado como modelos alternos.

En la actualidad se considera a las corrientes pedagógicas piagetianas como variantes de la Escuela Nueva o activista, ya que los paradigmas pedagógicos fundamentales de la mayor parte de estas experiencias se mantienen dentro del paradigma activista. Las teorías pedagógicas derivadas de Piaget pretenden generar metodologías constructivistas sin haber formulado los propósitos, los contenidos y una secuencia diferente a las formuladas por la escuela tradicional o el activismo.

Una valoración crítica objetiva señala que, si bien esta teoría ofreció argumentos interesantes en oposición al conductismo y pareció en algún momento un marco explicativo para avanzar en el conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en realidad las investigaciones, al menos en principio, no tuvieron como finalidad estudiar procesos educativos, siendo su problema más serio, para servir de base a una teoría de la instrucción, el que el aprendizaje queda reducido al desarrollo psíquico, proceso espontáneo, dirigido desde el propio sujeto, en el que la intervención educativa es de dudosa utilidad. Si bien se parte de la necesidad de la interacción sujeto-objeto, los resultados del desarrollo psíquico, por ejemplo, la formación de las estructuras lógico-matemáticas, están predeterminadas genéticamente.

No obstante, a partir de su teoría, numerosos pedagogos y psicólogos adaptaron sus principios y paradigmas al proceso educativo, creando el constructivismo como modelo pedagógico, y que ha sido una de las corrientes educacionales más importantes y significativas del mundo contemporáneo.

Nace en Oak Park, un suburbio de Chicago, el padre ingeniero civil, la madre ama de casa. Estudia en la universidad de Wisconsin la licenciatura en Agricultura. Posteriormente estudia Historia. Durante este tiempo, es seleccionado entre diez estudiantes para ir a China, a la Conferencia de la Federación Mundial de Estudiantes Cristianos por seis meses, allí empieza a dudar sobre sus puntos de vista religiosos y a su vuelta comienza a asistir a los seminarios de unión teológica. Finalmente cambia nuevamente de parecer e ingresa a la carrera de Psicología Clínica de la universidad de Columbia, ejerciendo como psicólogo desde el año 1927, recibiendo su doctorado en 1931. Comienza su trabajo en prevención de la crueldad Infantil, hasta 1940. Rogers llegó a ser presidente de la Asociación Psicológica Norteamericana y estuvo muy vinculado durante años a la Universidad de Chicago como profesor de Psicología y miembro activo de su Centro de Asesoramiento Psicológico. Es el creador de la terapia centrada en el cliente, que pone el acento en la importancia de la capacidad de cada individuo para el cambio y el crecimiento personal. Las premisas de esta terapia han llegado a influir en la comunicación entre parejas y en las relaciones entre padres e hijos. Su temática básica es la consideración positiva incondicional de la otra persona. Si la conducta de ésta se considera perturbadora, debe evaluarse la conducta en sí (y aun criticarla si es necesario), pero no someter a juicio la personalidad del otro. Rogers ha sido una de las figuras rectoras de la llamada Psicología Humanista, escuela que ha tenido muchos continuadores. Sus escritos sugieren intensamente que las personas son capaces de resolver sus propios problemas, que son actores significativos de su destino y que la comunicación entre la gente puede mejorar aplicando determinados principios. Entre los libros de Rogers pueden mencionarse Psicoterapia centrada en el cliente (1951), El proceso de convertirse en persona (1961) y A Way of Being (1980). Su teoría psicológica ha tenido profundo impacto en la educación.

Partiendo del criterio de que la educación que requiere el mundo contemporáneo no puede limitarse a transmitir conocimientos o a desarrollar hábitos y habilidades intelectuales, sino a formar la personalidad del niño, a desarrollar al máximo sus potencialidades, el enfoque humanista de Carl Rogers se impone la necesidad de estructurar y modernizar no sólo los programas y los métodos, sino el propio status y el carácter de la contribución de la educación al logro de este objetivo. Ello supone un nuevo modelo de educación opuesto a la concepción de la enseñanza tradicional.

En este sentido podría afirmarse que en cualquier nivel de enseñanza, la educación se da en dos planos: Por un lado la transmisión por la escuela de los conocimientos, técnicas, actitudes, valores elaborados por las culturas precedentes, y por el otro, la asimilación por el alumno de estos elementos de una manera personal, que implique su propio desarrollo para que pueda enriquecer ese patrimonio cultural con sus iniciativas creadoras. Estos dos aspectos, transmisión e individualización, deben marchar juntos, ya que el éxito del primero depende del ajuste que hace el alumno del mensaje recibido a sus propias perspectivas. De ahí que el logro de este equilibrio sea uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo.

En oposición al modelo tradicional, e influenciado por las ideas del psicoanálisis y de la Gestalt, así como de J. Dewey, Otto Rank y W. James, Rogers desarrolla sus conceptos teóricos y prácticos de psicoterapia sobre bases pragmáticas y existencialistas con matices psicoanalíticos. Así, estableció una relación coherente entre las relaciones individuales que establecía con sus pacientes y las relaciones de grupo con sus

estudiantes y colegas, de esta forma la orientación “no directiva” o “centrada en el cliente” descubierta y aplicada en sus pacientes se extiende a la pedagogía. Así se inició este estilo peculiar de orientación única en la terapia y la pedagogía, la de una orientación centrada en el desarrollo de las personalidades, poniendo en práctica una metodología cada vez más reflexiva y profunda.

La idea fundamental de su concepción consiste en reconocer una disposición fundamental en los seres humanos, una necesidad de desarrollo personal que denominó tendencia actualizante. Esta tendencia actualizante dirige el desarrollo de la persona haciéndole elaborar una imagen de sí mismo, con una forma dinámica de organización y reorganización, de elevación y de presentación, como una Gestalt. Una noción básica en esta concepción es la libertad de experiencia, condición esencial para que el yo ejerza su función realista adecuadamente, en la que el sujeto se siente libre de reaccionar y de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como cree que debe hacerlo.

La concepción de la personalidad humana y de su desarrollo elaborada por Rogers tiene el mérito indiscutible de destacar el aspecto íntimo, subjetivo y personal, sus regularidades fundamentales y las relaciones que las caracterizan.

Un aspecto importante en su teoría es que la demostración de la significación que tiene para el desarrollo de la personalidad del individuo un clima de aceptación y respeto por parte de la sociedad y de las personas o agentes sociales fundamentales, destacando la necesidad que tiene el ser humano de una valoración positiva, de una aceptación de su persona para el normal desenvolvimiento de su actividad y para el desarrollo de su personalidad. Desde el punto de vista ético, en comparación con el psicoanálisis, es una visión optimista sobre las posibilidades del ser humano, enfatizando sobre todo en su bondad y en sus posibilidades creadoras y autoactualizadoras. Sin embargo, vista en sus aspectos más generales, la teoría de Rogers es una concepción que explica el desarrollo de la personalidad y el comportamiento del ser humano movido por una tendencia interior, por lo que puede considerarse como una expresión intermedia entre las teorías del desarrollo espontáneo y las teorías de convergencia de dos factores, de una parte los factores biológicos individuales y de otra, las influencias externas. De esta forma, las causas del desarrollo psíquico se conciben dentro, lo que absolutiza así uno de los aspectos fundamentales del psiquismo humano. Al abordar el mundo interior, subjetivo, no ve la relación que se da entre lo subjetivo y lo objetivo, y su tarea es fundamentalmente fenomenológica. En este sentido lo que interesa, según su teoría, no son las condiciones objetivas reales de existencia, el carácter de las relaciones que el sujeto establece en su medio, sino la percepción que el sujeto tiene de esos fenómenos.

A partir de la experiencia de Rogers y su marcada influencia, se han desarrollado con fuerza, sobre todo desde la década de los años sesenta del pasado siglo, las tendencias de la pedagogía no directiva, que señala el carácter facilitador y no director para la actualización de las capacidades de autodeterminación del alumno, tanto en el plano social como individual; el señalamiento de que el centro de evolución, formación y evaluación de la solución de sus problemas o de la adquisición de conocimientos se halla en el propio sujeto y no en los demás, aún cuando estos sean especialmente competentes (lo que parte del criterio de que la persona posee en potencia la competencia necesaria para la solución de sus problemas); la evitación del profesor de inmiscuirse de forma inadvertida en la personalidad de los alumnos; el planteamiento de no imponer puntos de vista, sino asumir una actitud tolerante, de forma que cada cual pueda descubrirse a sí mismo de un modo verdadero, construir sus valores originales y

adquirir los conocimientos necesarios para la satisfacción de sus necesidades y el despliegue de su personalidad.

Así, la pedagogía rogeriana plantea la exigencia y la búsqueda del otro, en la que el acto educativo es un acto esencialmente relacional, y no individual como la educación tradicional ha mantenido y enseñado, lo que implica aprender a mirar al otro, a considerarlo, a tenerlo en cuenta; y donde el educador y el alumno son los elementos de una díada, no pueden ser el uno sin el otro, y donde se trata de liberar las comunicaciones de los alumnos entre sí, y es rol del maestro hacerlas posibles y alentarlas. Desde el momento en que el acento se pone en los intercambios y las relaciones, se crea un ambiente de libre expresión que modifica por completo la relación educativa, de una masa amorfa constituida por la adición de elementos aislados frente a un maestro siempre distante, en la pedagogía de este modelo el grupo, con su maestro, se convierte en una comunidad de aprendizaje, de la que se desprende aprendizajes significativos, tanto para la vida del momento como para la futura.

Esto le lleva a desarrollar procedimientos metodológicos en el proceso educativo de estudiantes universitarios, que siguen lineamientos muy propios de esta escuela no directiva. A partir de estas experiencias en distintos países se han efectuado, de un modo u otro, distintos modelos no directivos de enseñanza, que han señalado ventajas en cuanto al interés personal de los participantes y la implicación personal en las tareas, pero también se han planteado errores y fracasos dados por la necesidad de una seria preparación teórico y práctica por el profesor; el requisito de un tiempo grande para la el cambio de las actitudes dependientes de los estudiantes debido a los años de enseñanza tradicional; la necesidad de determinadas condiciones de local que propicien el diálogo generalizado entre los miembros del grupo; la pequeñez de los grupos, que no deben ser mas de 17 alumnos para propiciar la participación, por lo que resulta muy costosa; y finalmente, la no directividad asumida, que atenta contra el necesario equilibrio que debe existir en la enseñanza entre transmisión cultural e individualización, en favor, casi exclusivamente, de esta última.

No obstante todos estos cuestionamientos, los resultados obtenidos en las distintas experiencias son apreciables, siendo el legado más importante que ha dejado este modelo de proceso pedagógico el evidenciar la necesidad de trabajar más a partir de las necesidades individuales de cada alumno, lo que ha determinado que este enfoque haya tenido notable influencia en modelos curriculares que enfatizan el papel del alumno en la confección del currículum y el desarrollo del proceso (sistema de instrucción personalizada, modelos globalizadores y otros), en el caso de la educación básica. y en una aceptación personal y comprensiva del niño y la niña como personalidad y eje central del proceso educativo en la educación infantil.

Psicólogo norteamericano, nace en Susquehanna, Pennsylvania, en 1904. Estudió en la Universidad de Harvard y enseñó en las universidades de Minnesota (1937-1945), Indiana (1945-1948) y Harvard (1948), en la que desde su posición de privilegio influyó en toda una generación de estudiantes en lo que se refiere al estudio experimental del aprendizaje. Considerado por muchos como el más consecuente y radical continuador del conductismo, su enfoque surge en la década del 30 del siglo XX, y que se conoce como condicionamiento operante, conductismo skinneriano y conductismo radical, basado en el análisis de las conductas observables, en la que divide el proceso de aprendizaje en respuestas operantes y estímulos reforzantes, lo que condujo al desarrollo de técnicas de modificación de conducta en el aula. Trató la conducta en términos de reforzantes positivos, o recompensas, contra reforzantes negativos, o castigo.

Skinner propone una psicología sin psiquismo, explicando los procesos psíquicos más complejos en términos de fenómenos observables, ignorando la naturaleza histórico-social de la personalidad humana y concibiendo al hombre como un ente mecánico, determinado por variadas contingencias de reforzamiento. En su afán por la objetividad se limita solo a la búsqueda de relaciones de carácter funcional, negando la importancia de encontrar las relaciones internas y causales entre los fenómenos.

Establece la distinción entre condicionamiento respondiente y operante al considerar que cuando una conducta es respuesta a un estímulo específico es una conducta respondiente, que es la que ocurre en el condicionamiento clásico planteado por Pavlov, y donde el refuerzo es aparejado con el estímulo, mientras que una conducta es operante cuando no se presentan estímulos específicos y la conducta opera sobre el ambiente para originar consecuencias. Para llamar la atención sobre el término condicionamiento operante en relación con el reforzamiento, Skinner lo nombra condicionamiento tipo R. Sus experimentos con ratas en la llamada Caja de Skinner, que inventa siendo estudiante en Harvard para facilitar el estudio de la conducta de la alimentación de las ratas, y de la cual más tarde se desarrollaron numerosas versiones, demuestra el surgimiento de la conducta operante, en la que la rata presiona la palanca y, hasta tanto no ocurra la respuesta, no recibe reforzamiento. Esta conducta tipo R se subordina a la ley del efecto, la misma reacción o respuesta provoca el efecto.

En el sistema de Skinner el concepto de modelación o método de aproximación sucesiva, que supone respuestas de refuerzos que coinciden en la dirección de la nueva respuesta que se desea, es un concepto clave, por cuanto considera que el condicionamiento operante moldea la conducta tal como un escultor moldea un trozo de arcilla. Este proceso depende de la generalización de la respuesta o tendencia de las respuestas a variar de un ensayo a otro. Así, denomina generalización del estímulo a la correspondiente tendencia de los estímulos, similares al original, a influir sobre la tendencia del organismo a responder de forma semejante. Para él la generalización es un concepto clave también, pues la considera la base de la transferencia de aprendizaje de una situación a otra.

Al considerar la existencia de dos tipos de reforzadores, positivos y negativos, y establecer la relación entre respuestas y refuerzos, o contingencias, Skinner distingue cinco tipos de reglas que determinan las contingencias entre respuestas y refuerzos, una, el hecho de que dar un refuerzo a una respuesta constituye un refuerzo positivo; dos, dar un refuerzo no contingente constituye produce condicionamiento supersticioso; tres, dar

un estímulo adverso o cuatro, eliminar el reforzador positivo contingente de una respuesta, es castigo, y cinco, la eliminación de un estímulo adverso contingente de la emisión de una respuesta es refuerzo positivo.

Skinner se consagró a investigar y describir con detalles los efectos que tiene la aplicación de reforzadores positivos. Sus programas de refuerzos han sido considerados por algunos su principal contribución a las variables que influyen en el aprendizaje. Distinguió cuatro tipos básicos de programas, el de razón fija, donde siempre se da la misma recompensa; el de intervalo fijo, siempre el mismo intervalo de tiempo; el de intervalos variables, en el cual el tiempo varía; y el de razón variable, donde varía la recompensa. Todos estos principios se han aplicado a la enseñanza, partiendo del criterio de que el éxito de las consecuencias de la conducta que satisfacen las necesidades, determina el aprendizaje. Su concepción ha constituido la base de la enseñanza programada, entre cuyos principios fundamentales se encuentran la división del proceso de estudio en pequeños fragmentos o pasos, que tienen como objetivo asegurar el cumplimiento correcto de la reacción programada; y la inclusión en el programa de enseñanza del sistema de ayuda, el cual se basa en ir disminuyendo el nivel de asistencia a los alumnos para que la respuesta o reacción se produzca, cada vez más, de modo independiente. Sobre la base de estos principios, Skinner propuso los denominados programas lineales, donde se establece una secuencia definida de pasos, igual para todos los alumnos. En este sentido organiza la instrucción en pequeñas unidades llamadas marcos (frames, en inglés), donde después de cada marco que presenta información al estudiante se le pide que de una respuesta a una pregunta que se compara con la respuesta correcta o deseable. Si coinciden se da un refuerzo. En vista de que los errores no generan refuerzos estos se tratan de evitar, lo cual se logra haciendo que los marcos sean muy cercanos entre sí y se apoyan en sugerencias para que con más facilidad el estudiante de respuestas correctas.

Skinner desarrolla sus principios de análisis de la conducta y sostuvo que era indispensable una tecnología de cambio de la conducta. Atacó la costumbre contemporánea de utilizar el castigo para cambiar la conducta y sugirió que el uso de recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era más atractivo desde el punto de vista social y pedagógicamente más eficaz.

De todos los modelos conductistas de aprendizaje, el condicionamiento operante de Skinner es el que mayor impacto ha tenido fuera del campo de la psicología, por la aplicación que han tenido muchas de sus técnicas y programas de reforzamiento de modelación de la conducta en las esferas de la educación y la salud. Sin embargo, sus experimentos y formulaciones teóricas son válidos cuando se describen formas de conducta relativamente simples, por lo que su aplicación a conductas más complejas es el aspecto más vulnerable y criticado por todos aquellos enfoques que intentan explicar el funcionamiento superior del hombre.

Entre sus obras más importantes se hallan *The Behavior of Organisms*, editada en 1938; *Walden Two*, una novela sobre una sociedad utópica donde la conducta de cada persona se establece mediante los principios del condicionamiento, en 1948; también escribió su propia biografía, *Particulars of my life*, en 1976, a la que siguió una segunda, *The Shapping of a Behaviorist*, entre otras.

Reconocido como uno de los precursores del conductismo, aunque el mismo se autodenominaba conexionista sus investigaciones abrieron el camino para el surgimiento de aquella escuela psicológica, así Watson se basó en gran parte en la obra de este investigador. Thorndike fue profesor de psicología durante más de treinta años en el Teachers College de la Universidad de Columbia, en Estados Unidos. Lo que más atrajo su interés fue la teoría del aprendizaje, interés por la psicología que le aparece luego de un curso en la Universidad de Harvard donde tuvo de profesor a William James.

Sus primeros trabajos estaban relacionados con la idea de la relación directa entre el pensamiento y la palabra, suponiendo que en el pensamiento para sí debían haber cambios imperceptibles de los músculos del aparato articulario. La interrupción de estos experimentos con los niños, por prohibición de la administración de la universidad en que trabajaba, ocasionó que Thorndike comenzara a realizar estos experimentos con aves, específicamente pollitos, y que realizaba precisamente en el sótano de la casa de James, enseñándoles los hábitos de pasar a través de un laberinto. Más tarde analizó el comportamiento de gatos y perros colocados en la una caja problémica, de la cual solo podían salir y recibir el alimento al tocar un resorte que permitía abrir la caja. Inicialmente se producían diferentes movimientos hasta que casualmente uno de ellos producía el efecto buscado. Durante las pruebas siguientes se reducía la cantidad de movimientos inútiles y el tiempo necesario para lograr salir hasta que aprendía a actuar sin equivocarse. El carácter de la curva de aprendizaje que se lograba en el curso de estos experimentos condujo a Thorndike a afirmar que el animal actuaba por ensayo y error. Así, sostuvo que los animales no razonan ni avanzan en la resolución de problemas mediante súbitos estallidos de insight, sino que aprenden de una manera más o menos mecánica, partiendo de un método de ensayo y error, las conductas que les resultan fructíferas y gratificantes se imprimen en el sistema nervioso, por lo que su aprendizaje se componía de una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta, que se fortalecían cada vez que generaban un estado de cosas satisfactorio para el organismo. Esta teoría suministró las bases sobre las que luego Skinner construyó todo su andamiaje acerca del condicionamiento operante. Más adelante, Thorndike aplicó sus métodos para el adiestramiento de animales a niños y jóvenes, con éxito sustancial.

Estos experimentos demostraron por primera vez que las funciones del intelecto, su naturaleza, podían estudiarse sin recurrir necesariamente a las ideas o a otros fenómenos de la conciencia. La asociación que se establecía en este caso era entre los movimientos y las situaciones. Sus ideas sobre el esquema del reflejo, con relación al determinismo probabilista, se expresan en varias leyes, tales como la ley de la ejercitación; la ley de la disposición; la ley del avance asociativo que, si bien existía en la psicología asociacionista, adquiría ahora un nuevo sentido, trasladándose el énfasis del establecimiento de relaciones dentro del sistema nervioso al establecimiento de relaciones entre los movimientos y las situaciones externas o conexiones; la ley del efecto que toma en cuenta los estados particulares inherentes al nivel biopsíquico de la determinación de la conducta, y que afirma que cualquier acto que provoque satisfacción en una situación dada se asocia con ella de tal manera que, si esta situación vuelve a aparecer, aparece también este acto de una manera más probable que antes. Por el contrario, cualquier acto que provoque inconformidad en una situación dada, se separa de ella de tal forma que, cuando esta situación vuelva a surgir, la aparición de este acto resulta menos probable. De esta ley se deduce que son algunos estados de satisfacción o insatisfacción los que sirven de determinantes del aprendizaje y que el resultado de la

acción valorada por el organismo consolida o elimina las relaciones entre los estímulos y las relaciones.

Thorndike no se interesó solamente por cuestiones teóricas, sino que formuló sugerencias para la aplicación de sus ideas en el aula. Identificó tres cuestiones a las que el docente debe prestar atención, una, la de valorar la posibilidad que tiene de aplicar factores de satisfacción o de molestia con el fin de formar o destruir vínculos; dos, la de determinar qué vínculos deben formarse y cuáles deben romperse; y tres, identificar elementos o situaciones de satisfacción o insatisfacción.

También se interesó por los aspectos motivacionales de la tarea en el aula, por la importancia de las actitudes hacia el aprendizaje, y relacionó cinco aspectos que debían tenerse en cuenta para mejorar el aprendizaje, uno, el interés del alumno por el trabajo; dos, el de mejorar su ejecución; tres, la importancia de la lección para el logro de algún objetivo del alumno; cuatro, su conciencia de que aprender algo le permite satisfacer una necesidad; y cinco, su capacidad para prestar atención a lo que hace.

Aunque Thorndike preparó el surgimiento del conductismo no se consideraba como tal. En sus explicaciones de los procesos de aprendizaje utilizaba conceptos o tenía en cuenta estos factores motivacionales que luego el conductismo exigió eliminar de la psicología.

Su obra *Psicología educacional*, que fue publicada en 1903, le permitió que al año siguiente se le concediera el grado de profesor titular en la universidad. Otro de sus influyentes libros fue *Introducción a la teoría de las mediciones mentales y sociales*, editado en 1904. En la actualidad se reconoce a Thorndike como una figura significativa en los comienzos del desarrollo de los tests psicológicos.

Nace en Orsha, Bielorrusia el padre representante de una compañía de seguros, la madre maestra devenida ama de casa. Se educa con tutores privados y terminó sus estudios de secundaria con honores, estudiando posteriormente leyes en la Universidad de Moscú. Trabaja como profesor de literatura en Gomel desde que terminó sus estudios en 1917 hasta el año 1923. Más tarde funda un laboratorio de psicología en esta misma escuela, donde dio numerosas conferencias que dieron pie a su obra de Psicología Pedagógica., y trabaja también en Moscú en el Instituto de Psicología. Por aquella época sus ideas divergían mucho de las principales corrientes psicológicas europeas, como la introspección y el conductismo estadounidense, tampoco creyó en la Gestalt alemana, considerando de gran importancia la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo del niño, criticando así a Piaget por no darle la suficiente importancia al mismo. Para Vigotski los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos y dependen en gran medida del entorno vital, siendo la asimilación de las actividades sociales y culturales la clave del desarrollo humano, asimilación que distingue a los hombres de los animales. Remarcó en numerosas ocasiones la importancia del estudio de la gramática en las escuelas, donde el niño toma conciencia de lo que está haciendo y aprende a utilizar sus habilidades de forma consciente. Para acceder a la conciencia es necesario analizar los procesos como si no fueran objetos fijos, utilizando el método explicativo de las relaciones causales y centrarse en los procesos por los cuales se forman los procesos cognitivos superiores. La conciencia debe abordarse en conexión con la conducta, que a su vez es la piedra angular de la actividad humana. Las investigaciones Vigotski se centran, entre otros campos, en el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el juego del niño. Al final de sus días trabajó sobre problemas educativos. En su teoría se encuentran varias ideas importantes, en primer lugar el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño, posteriormente la conciencia progresiva que va adquiriendo el niño le proporciona un control comunicativo, además el desarrollo lingüístico es independiente del desarrollo del pensamiento. También defendió la combinación de la neurología y fisiología en los estudios experimentales de los procesos de pensamiento Vigotski murió de tuberculosis con sólo 38 años. Algunas de sus obras más famosas son Pensamiento y Lenguaje, La mente en la sociedad, El Desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Psicología del Arte, publicada tras de su muerte, y otras muchas.

La escuela socio-histórico-cultural de L. S. Vigotski surge en Rusia en la década de los veinte del pasado siglo, como un intento de abrir nuevos caminos a la Psicología que superaran las concepciones psicológicas predominantes en la época, que eran de corte idealista y conservadora, caracterizada por una interpretación subjetivista y empirista de los fenómenos psíquicos. La misma tiene como antecedentes las ideas de I. M. Séchenov, fundador de la escuela fisiológica y la orientación científico-natural de la Psicología en Rusia; los aportes I. Pavlov, basados en estudios sobre la actividad nerviosa superior y los reflejos condicionados; los trabajos desarrollados por N. M. Bejterev en anatomía y fisiología y sus intentos de elaborar una psicología objetiva o psicorreflexología, así como las ideas de A. A. Ujtomski, quien formuló el concepto de órganos funcionales.

A partir de las ideas de K. Kornilov se genera un movimiento dirigido a construir una psicología desde las posiciones de la filosofía materialista-dialéctica e histórica, psicología que se sustenta en la concepción de la psique como producto del desarrollo de la materia y en su carácter de reflejo activo de la realidad objetiva. En este contexto se destaca la figura de L. S. Vigotski, por aquel entonces colaborador del Instituto de

Psicología Experimental, dirigido por Kornilov, quien desarrolla una corta pero profunda labor en el campo de la Psicología que lo convierte en el creador de una nueva escuela psicológica: la histórico - cultural.

Vigotski formula un conjunto de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre que se contraponen tanto a las corrientes biológicas idealistas predominantes en la psicología de la época, como a los puntos de vista sobre el desarrollo de la cultura independiente del desarrollo de la sociedad. Considera la psique como una propiedad del hombre como ser material, que tiene un cerebro, pero a la vez como un producto social, resultado del desarrollo histórico de la sociedad. De ahí se derivan sus particularidades específicas, y por lo tanto que la clave para explicar la psique humana no puede buscarse en las leyes de la evolución biológica, sino en la acción de otras leyes, las leyes del desarrollo histórico-social y cultural.

Esto se apoya en varias tesis fundamentales de la teoría que la caracterizan, como son el carácter mediatizado de los procesos psíquicos, que establece que la Psicología no solo debe estudiar la actividad laboral humana como punto de partida del desarrollo psíquico del hombre, sino también ha de explicar cómo este nuevo tipo de actividad produce una reestructuración de la psique, al convertirse en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre utiliza en su ejecución, de esta manera los procesos psíquicos se hacen también mediatizados, actuando como elementos mediadores los fenómenos de la cultura humana. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y se expresa a través de los signos (la escritura, los números, las obras de arte, el lenguaje), los cuales tienen un significado estable, ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación. Es a través de la apropiación de la experiencia histórico-social que el hombre asimila las distintas formas de actividad humana, así como los signos o medios materiales y espirituales elaborados por la cultura.

Otro principio es el carácter interpsicológico e intrapsicológico de los procesos psíquicos, en el que el proceso de interiorización constituye una ley genética general del desarrollo psíquico que expresa que en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el social externo como actividad entre personas (interpsicológico o interpsíquico), y luego en el psicológico interno (interpsicológico o interpsíquico), lo que se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, al desarrollo de la voluntad, y el resto de los procesos mentales.

Un tercer principio se refiere al método causal - genético de investigación, nueva metodología de investigación del psiquismo, el cual la acción no se limita a constatar el desarrollo alcanzado en las diferentes funciones psíquicas, sino que revela el origen, su función, siguiendo el proceso de su génesis.

Un siguiente principio de capital importancia radica en la consideración del papel rector de la enseñanza en el desarrollo psíquico del niño, en el que, a diferencia de las corrientes predominantes en su época, que identificaban la enseñanza con el desarrollo, los separaban de forma desigual o intentaban combinarlos, se considera que el papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que esta es la fuente del desarrollo, que lo precede y lo, y que es desarrolladora solo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo. En esta concepción, los procesos de desarrollo no coinciden con los procesos de aprendizaje, el proceso evolutivo va a la zaga del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la enseñanza no necesita esperar a que el niño haya alcanzado determinado nivel de desarrollo para que pueda aprender algo, lo importante es determinar si en el sujeto existen las posibilidades para este aprendizaje.

Esto conduce al concepto introducido por Vigotski de zona de desarrollo próximo, de importancia capital para la pedagogía, que señala la diferencia entre lo que el niño es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con ayuda de los adultos y de otros niños más capaces.. Lo primero, indica el nivel evolutivo real del niño, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que ya han madurado, los productos finales del desarrollo, mientras que lo segundo, revela aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se encuentran en proceso de maduración.

A partir de las concepciones de Vigotski, sus discípulos y seguidores van a desarrollar otros aspectos importantes de la teoría histórico cultural, entre otros, A. N. Leontiev, con su teoría de la actividad y la concepción del aprendizaje, que constituyen aportes teóricos y metodológicos fundamentales en el desarrollo de esta teoría; y P. Ya. Galperin, que desarrolla el principio del papel primario que tienen las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones internas, mentales, quien elabora una teoría del desarrollo psíquico que se convirtió en una teoría de la enseñanza, en la cual explica la vía a través de la cual se forman las nuevas acciones internas, cuáles son principales características y condiciones para su formación.

Una valoración crítica de la obra de Vigotski señala que en la actualidad, las ideas del enfoque histórico-cultural han tenido una amplia repercusión en la enseñanza por lo que constituye un modelo abierto, en desarrollo, que debe desempeñar un papel fundamental en la reestructuración de la enseñanza, ya que aporta elementos valiosísimos para la práctica pedagógica. La inclusión de lo social y la inserción en la cultura, así como la valorización de la acción externa para que se produzca el aprendizaje, es especialmente importante porque da lugar a la acción educativa, que en la psicología genética corre el riesgo de no encontrar un lugar claro de inserción. Este concepto supera la concepción del desarrollo piagetiano que condena al docente a una actitud de espera, y da al sujeto parte activa, creativa en la construcción de su propio conocimiento, sin dejar de entender este en su dimensión social e histórica. Esta idea sugiere estrategias didácticas concretas que apuntan a la presentación de problemas y elementos de juicio que permitan a los sujetos recorrer caminos análogos, aunque acortados y sintetizados, a aquellos que recorrieron quienes formularon conceptos y leyes por primera vez.

Los presupuestos teóricos y metodológicos de la teoría histórico-cultural han tenido una extraordinaria repercusión en la educación infantil, siendo la base de modelos pedagógicos que en la actualidad constituyen uno de los más avanzados en esta etapa del desarrollo.

Psicólogo francés, de orientación marxista, que se caracteriza por una concepción dialéctica del desarrollo psicológico del niño opuesta a un estudio dicotomizador del mismo, y por una preocupación por los problemas pedagógicos, que le condujo a profundizar en las cuestiones educativas, y determinó una activa vida profesional en el sistema educativo francés, como la Comisión Longevin-Wallon para la reforma de la enseñanza en dicho país.

La explicación walloniana del desarrollo infantil es una labor de integración, un esfuerzo por revelar las interacciones dialécticas que se plantean en cada uno de los aspectos y momentos de la evolución del niño. Su trabajo es una aproximación concreta y genética a la totalidad del niño; sin primar unos aspectos sobre otros, sin hacer discutibles abstracciones y sin olvidar el conjunto de elementos que componen la realidad infantil.

Para Wallon el niño es desde el principio un organismo biosocial, y donde las experiencias más tempranas y significativas son aquellas que se realizan con las personas, no con los objetos, por lo que el desarrollo psicológico está unido a modos sucesivos de relaciones con el medio físico y humano. Desde este punto de vista, Wallon crea una periodización del desarrollo, que se inicia con una etapa emocional (de relación directa con los otros); sensoriomotora, en la que el niño aprende a manipular los objetos; y personalista o de la personalidad, o etapa del desarrollo del Yo, admitiendo continuidad y discontinuidad en este desarrollo. Así, el mundo social es tan importante como el de los objetos, cada etapa refleja cualidades dominantes diferentes y distintos determinantes, y cada fase del desarrollo de la personalidad es dominada por una nueva función, por lo que no se puede comprender este desarrollo si no se consideran los eventos ambientales y la gente que influye sobre el niño.

No obstante, este desarrollo se comprende a partir de la fisiología, tratando de dar una explicación genética de la personalidad, en la que el sistema tónico muscular, la función de las posturas, y sobre todo las primeras reacciones emocionales juegan un rol básico, donde se da el paso de lo orgánico a lo psíquico gracias al factor social y el intercambio con los demás, de ahí que a su psicología se le haya denominado como de tendencia psicobiológica.

La actitud de Wallon ante los problemas educativos es muy similar. Contrario a explicaciones parciales típicas de la educación tradicional, a la cual ataca su verbalismo, autoritarismo, la sobrecarga y fragmentación de los programas, el didactismo, entre otros aspectos, Wallon busca una perspectiva integradora que se sitúe por encima de lo que la escuela activa consiguió. Más que una nueva visión completa de la problemática educativa, como la de los movimientos pedagógicos reformistas, es una actitud reactiva frente a los defectos que cada uno vislumbraba en la educación tradicional.

Wallon trata de oponerse a las nuevas pedagogías que oponen el individuo a la sociedad, el niño al maestro, la educación a la instrucción, el juego al trabajo, la disciplina a la libertad. Procura no enfrentar unos aspectos a otros, sino el poder integrarlos desde una perspectiva dialéctica. Entiende la educación como la resultante de conjuntos históricos, sociales, ambientales y psicológicos y presta particular atención a la interacción de esos conjuntos entre sí.

Para Wallon el desarrollo del niño es el producto de sus intercambios con las condiciones materiales y humanas en las que crece, por lo que incumbe a la educación la tarea de disponer esas condiciones, de manera que el niño se encuentre ante situaciones y objetos que sean funcionales a su grado de desarrollo. Se trata, en cada momento, de posibilitar al niño el logro del nivel más alto que su etapa de desarrollo permita. Si la educación quiere respetar la personalidad total del niño y la integridad de sus procesos, debe utilizar cada momento de la infancia para asegurar el desarrollo pleno de las disposiciones y aptitudes correspondientes, de manera tal que a la sucesión de las edades corresponda una integración positiva de las actividades más simples con las más evolucionadas.

Según las posibilidades funcionales del niño en cada edad, la educación debe proporcionarle objetos y tareas que estimulen sus capacidades y revelen sus aptitudes, para de esta manera ayudar al niño a resolver las dificultades específicas con que se encuentre en cada etapa y prepararlo convenientemente para la siguiente. La educación se convierte así en acción y movimiento; su objetivo es facilitar el paso de un estadio a otro, lograr que el niño se transforme en lo que no era o en lo que era sólo parcial o potencialmente.

En la teoría de Wallon, el otro, los demás, juegan un papel primordial en el desarrollo infantil, dado que el niño es un ser genéticamente social, la educación no puede cumplir su cometido sino fomentando la vida y las actividades de grupo, de tal manera que se facilite el proceso de socialización y que de la cooperación y el intercambio nazcan posibilidades y perspectivas nuevas. En este sentido, la actitud totalista, integradora, de Wallon permite la superación de viejas antinomias existentes en la educación tradicional y en el ideario y la práctica de la pedagogía reformista, como la oposición adulto-niño, maestro-alumno, siendo lo principal organizar su interacción, y no en negarla por la anulación del papel de uno de ellos. En este sentido, el maestro no debe ir a la zaga del niño, pero tampoco imponerse a él, su papel no es seguir al niño, sino guiarlo, ayudarlo respetando su espontaneidad a salir de la dispersión que el contacto con las cosas provoca en sus intereses y en su actividad.

Asimismo, plantea la superación de la antinomia instrucción-educación. Limitarse a impartir conocimientos al niño es para Wallon tan peligroso como no tener en cuenta la necesidad de que éste se apropie del patrimonio técnico y cultural que posee la sociedad, por lo que se debe considerar tanto sus capacidades espontáneas como la herencia social que le rodea. La misma integración ha de ser buscada entre la escuela y la vida, términos largamente enfrentados. La escuela absorbe a todos los niños y los introduce en un medio que les es extraño, pero al que deben dedicar todo lo que son.

La responsabilidad para la escuela es considerable, pues debe acoger a unos niños que, a más de las características psicobiológicas que tienen, llevan consigo las consecuencias de las condiciones materiales y sociales de su existencia. El niño es un todo del que la escuela no puede desentenderse, y en la medida en que intente abordar ese todo tiene por fuerza que abordar la vida y las condiciones que lo moldean.

Wallon también considera desacertada la oposición individuo y sociedad. La cuestión no es de elegir entre uno u otro, pues individuo y sociedad son elementos en interacción cuya separación no puede hacerse si no solo por la vía de la abstracción y a riesgo de plantear numerosas contradicciones; el individualismo educativo debe ser superado tanto como su opuesto, el sociologismo. Según él, no hay más educación

natural que la que liga al niño con el medio social, que es la realidad sobre la que se apoyan el desarrollo infantil y las posibilidades de intervención adulta. Puesto que la sociedad es para el hombre una necesidad, separar, en el campo de la educación, al individuo y sociedad es, de acuerdo con sus palabras, descortezar el cerebro del niño. La escuela no puede permanecer cerrada a los problemas sociales, sino afrontarlos y tratar de resolverlos.

Entre sus obras mas conocidas se encuentran La evolución psicológica del niño, Del Acto al Pensamiento, entre otras.

WATSON, JOHN B. (1878 – 1958)

Psicólogo norteamericano, reconocido como fundador del conductismo, a partir de influencias de las ideas del funcionalismo, del pragmatismo de J. Dewey, de la psicología experimental con animales de R. Yerkes y de las tesis fundamentales de I. P. Pavlov y de B. M. Bechterev, aunque en este último caso, en correspondencia con su enfoque positivista, tanto Watson como sus seguidores eliminaron de la psicología cualquier idea sobre los mecanismos fisiológicos de la conducta y el principio de la señal como reflejo de las propiedades de los objetos exteriores en forma de sensaciones. A pesar de nutrirse del funcionalismo criticó su idea de concebir la mente como algo indispensable para la comprensión de los seres humanos. De igual forma se negó a aceptar los resultados de la auto-observación de los hechos mentales por ser siempre de carácter privado, lo que negaba la posibilidad de que un segundo observador pudiera verificar la exactitud de la información brindada.

El conductismo nace oficialmente en 1913, año en que Watson publica un artículo programático con el título *Psychology as the Behaviorist Views it*. Sin embargo, como han observado muchos, Watson fue más bien el organizador, el radical propugnador y el hábil divulgador de una serie de ideas y temas que hacía tiempo iban madurando. Watson había sido el primer Doctor en Psicología de la Universidad de Chicago, en 1903, en la que se gestaba el movimiento funcionalista, y que más tarde Watson rechazara diciendo haber elaborado el verdadero funcionalismo. En 1904 deja la universidad de Chicago y comienza en la John Hopkins' University, continuando la experimentación animal, y colaborando con Carr y Yerkes, el cual en 1909 había introducido con Morgulis la obra de Pavlov en el ámbito norteamericano, siendo indudable la influencia de la escuela rusa sobre el conductismo.

Watson se adhirió a aquellos psicólogos cuyo punto de vista se podía catalogar de mecanicista, objetivista y ambientalista, convirtiéndose en su divulgador principal.

Consideró que la conducta era producto del cerebro y, por lo tanto, los principios de su funcionamiento debían ser similares en mamíferos dotados de cerebro, más o menos semejantes. De esta forma, tanto en el caso de una rata, como en el hombre, la unidad básica de aprendizaje es el hábito, el cual se adquiere como consecuencia de un nexo neural entre un estímulo y una respuesta. Según él eran suficientes dos leyes para describir las condiciones en las cuales se forman vínculos entre estímulo y respuesta, una la que establece que la fuerza de una relación depende del número de veces que el estímulo y la respuesta se unan, o ley de la frecuencia; la otra, ley de la proximidad temporal, que plantea que la respuesta dada a continuación de un estímulo es la que tiene mayor probabilidad de vincularse con ella. De ambas leyes depende la formación de un condicionamiento efectivo, negando toda importancia a los efectos del refuerzo, la ley del efecto propuesta por Thorndike, al afirmar que un acto ejecutado con éxito se convierte de hecho, tanto en la respuesta más reciente como en la más frecuente.

Teniendo en cuenta la teoría de los reflejos condicionados Watson estudia aspectos relacionados con las emociones y la posibilidad de su dirección según un programa dado; extendiendo el principio del condicionamiento al pensamiento, proponiendo una teoría periférica, según la cual, el pensamiento es idéntico a la articulación inaudible de los sonidos del lenguaje oral. De esta forma, los sentimientos, las imágenes, los pensamientos y todo lo relacionado con experiencias de este orden, no son más que

pequeños movimientos ejecutados, como en el caso del pensamiento, por los músculos de la garganta y de la laringe, llegando así al punto extremo del conexionismo periférico.

Watson propuso convertir el estudio de la psicología en ciencia utilizando solo procedimientos objetivos, como experimentos de laboratorio diseñados para producir resultados estadísticos significativos, diseñando una teoría conocida como estímulo-respuesta.

En 1912, Watson anticipa en una serie de conferencias en la Columbia University sus ideas, expresadas luego más claramente en diversos ensayos y en tres volúmenes teóricos, el primero Watson, 1914 inspirado en la psicología animal; el segundo Watson, 1919, enriquecido con las observaciones llevadas a cabo con niños; el tercero Watson, 1925, caracterizado por un mayor interés aplicativo y por la batalla ambientalista.

Toda la obra de Watson está penetrada de una brillante y emotiva vena polémica y radical. El primer blanco contra el que dirigió sus ataques fue el método introspectivo. En sentido amplio, la introspección significa “mirar dentro de sí” y en este aspecto había constituido la base de acopio de informaciones para la psicología tradicional. En 1920, a causa de un pequeño escándalo de índole personal tuvo que abandonar la John Hopkins’ University, y pasa a colaborar directamente con la industria, trabajando en problemas publicitarios y empresariales e interesándose cada vez menos por la psicología. Su libro Behaviorism, editado en 1925, obtuvo un gran éxito, especialmente fuera de los ámbitos científicos, lo que representa claramente el nuevo estado profesional de Watson y señala las perspectivas aplicativas del conductismo.

Sobre la base de un programa conductista, Watson elaboró un plan de reorganización de la sociedad, partiendo del criterio de que la conducta se prestaba para ser medida y cuantificada objetivamente, ignorando así no solo las propiedades congénitas, sino las características individuales que dan riqueza y diversidad a la vida interior del hombre. Como expresión de su concepción ambientalista radical aseguró que si le daban una docena de niños normales y un medio específico para la educación, garantizaba que, tomando cualquiera de ellos al azar, lo podía convertir en un especialista de cualquier tipo, con independencia de su talento, inclinaciones, tendencias, capacidades, vocaciones y razas de sus antepasados.

La teoría elaborada por Watson no se presenta como un sistema orgánico y definido de una vez por todas. Watson especificó de modo diferente el objeto de la psicología, explicando el comportamiento humano en términos de “adaptación del organismo al ambiente”, “contracciones musculares”, “conjunto integrado de movimientos y acciones”. Se puede, en cierto modo, decir que la unidad de observación psicológica es para Watson el comportamiento o la conducta en el sentido de acción compleja manifestada por el organismo en su integridad, sea lo que fuere lo que realice. Evidentemente esas conductas no se detectan en cada una de las reacciones psicológicas que el organismo manifiesta, sino que constituyen el objeto diferenciado de estudio de la fisiología.

De este modo, para Watson el comportamiento es producto del aprendizaje, el cual es definido como una especificidad de dicho comportamiento, en las respuestas dadas a determinados estímulos. Así, todas las capacidades, rasgos, motivos, emociones, son aprendidos, y el aprendizaje es la causa de su transformación.

La obra de Watson tuvo un impacto extraordinario en la educación, la cual, en su época asumió y traspoló muchos de los criterios y conceptos de la teoría conductista al quehacer pedagógico, y que aún hoy día, tienen una influencia bastante considerable en algunos sistemas educacionales.

WUNDT, WILHEM (1832 – 1920)

Filósofo, fisiólogo y psicólogo alemán, que creó el primer laboratorio científico de psicología en 1879, lo que le da a la misma un carácter de ciencia, cuando antes se la consideraba solo como una rama más de la filosofía. Wundt trabaja como profesor de medicina y fisiología humana de la universidad de Leipzig, interesándose tanto en los problemas fisiológicos como los filosóficos que forman la base de la psicología.

Wundt fue el fundador del estructuralismo, y en su laboratorio estudia las sensaciones a un nivel muy elemental, como el calor y el frío. Para él existían dos aspectos esenciales en el comportamiento: lo objetivo, que se ve y siente, y lo subjetivo, la interpretación de lo que se percibe. Entre sus variados hallazgos experimentales está el estudio por vez primera del tiempo de reacción, lo que tarda el organismo en reaccionar a un estímulo determinado; y se determinan las primeras localizaciones cerebrales, que considera la base somática de la conducta, la idea de que las enfermedades mentales son algo fisiológico, producto del cerebro. Wundt fue muy influido por John Locke y por el empirismo inglés en general, y creía que el propósito primordial de la psicología era estudiar el modo en que las asociaciones de sensaciones e ideas simples dan origen a las ideas complejas. Para este estudio entendía que la herramienta más apropiada era la introspección, proceso que requiere del sujeto, entrenado a tal efecto, observe lo que ocurre en su propia conciencia y de cuenta de esos descubrimientos. El estructuralismo gozó de gran prestigio durante casi treinta años; no obstante, a la larga fue atacado desde múltiples ángulos, y perdió poco a poco vigencia como escuela psicológica.

Entre las obras de Wundt se encuentran *Psicología fisiológica*, publicada en 1880, *Esquema de Psicología*, en 1896, y *Fundamentos de la Psicología fisiológica*, uno de los libros más citados dentro de la psicología. Entre 1900 y 1920 publicó una obra de diez volúmenes titulada *Psicología de los pueblos*, en la que examinaba el desarrollo psicológico de la humanidad.

Por sus implicaciones el estructuralismo wundtiano tuvo también repercusiones en la pedagogía tradicional, y en aquellas otras teorías psicológicas que se nutrieron del estructuralismo como una de sus fuentes teóricas.