



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**LA COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL OBJETO
DE FORMACIÓN: RECUPERACIÓN DE UN ASPECTO
DIFUMINADO EN EL CAMPO PEDAGÓGICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

JORGE ADENAMAR DELGADO REYES

ASESOR

MTRO. JOSUÉ RUIZ LÓPEZ

**CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL,
ESTADO DE MÉXICO, 2017**



FES Aragón



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para mis padres, para mis hermanos y para pedagogía...
por acompañarme en este viaje que aún no tiene fin.*

Agradecimientos

La primera parada en este viaje ha llegado ¡y de qué manera! La ilusión de ir y vivir aquello que estaba a varios kilómetros de casa finalmente sucede y todas las aventuras que pasan día con día dejan un cúmulo de recuerdos, amistades y aprendizajes que dan un sentido único a esta carrera tan noble. Esas vivencias invitan a que la travesía no finiquite y orilla a llevarla a otro nivel que resulte entrañable e increíble como los anteriores.

Sin embargo, el primer paso de este viaje pudo ser imposible si no fuese por el respaldo de mi familia y a quien va dedicada este escrito: sí se pudo y finalmente está el primero de muchos que seguramente seguirán, recuerden ser pacientes y muy tenaces. Igualmente, con el recordatorio que a pesar de la bifurcación de los caminos, serán los únicos que me extrañarán y esperarán mi retorno a casa.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad brindada a lo largo de estos años y que seguramente habría sido imposible de conseguir en otros contextos. Las buenas memorias persistirán y fue un gusto que me permitieses conocerte, ahora es momento de conocer otras miradas y empezar nuevas historias. Gracias siempre.

A mi asesor de tesis, el Mtro. Josué Ruiz López, por la confianza otorgada desde el principio de la carrera, las andanzas en el APEV y en el GRIANPE que no se delimitaron al interior de una facultad y que desembocaron aprendizajes que tuvieron su razón allá afuera, gracias por todo.

Para el entrañable San Sebastián, por aquél tiempo en que nos conocimos y que hasta el momento es imposible de olvidar, gracias por enseñarme aquellas cosas que no se aprenden en una universidad, por sacar al aventurero, por los momentos, los buenos amigos que aún se conservaban y por hacerme comprender que aún existen lugares en este mundo que ilusionan y animan a ir tras ellos y por otros nuevos. Siempre diré que aquella noche tuve mucha suerte y que fui afortunado de que fueras el primero en este viaje, Ñoñosti.

Mis cuatro chiapanecos: Tzimol, gracias por darme mi primera oportunidad después de varias puertas que se cerraron en mi propia ciudad, el pueblo más bello sin duda; San Rafael el Arco y San Miguel los Altos, por las mejores clases de pedagogía que he tenido y por mostrarme una realidad en la que pocos están dispuestos a ayudar, se recordará toda la vida a los Lagos de Montebello, esas subidas al monte, las víboras en el camino, las noches de luciérnagas y sobre todo, las sonrisas de mis niños y su deseo de aprender, su “maestrillo” con mucho orgullo; Comitán de Domínguez, mi médico, terapeuta, casa, benefactor entre varias cosas más que fuiste, es agradable saber que todavía existen en el país, lugares como tú que valdrán siempre la pena. Queda una gran deuda con ustedes.

Por último, para mi carrera de Pedagogía a la que tanto cariño le tengo: la mejor decisión de mi vida fue volver a ti porque sólo han sucedido momentos estupendos y divertidos en el camino. No sé cuáles cosas aguardan en el trayecto pero lo estoy disfrutando y tengo la seguridad de que lo mejor ya viene. Confío plenamente en ti... continuemos el viaje.

Jorge Adenamar Delgado Reyes

Comitán de Domínguez, Chiapas. Abril de 2017.

Índice

| | |
|---|----------|
| Nota aclaratoria | i |
| Preludio | ii |
| <i>I. Antecedentes para la noción del aprendizaje: la constitución de la psicología educativa como el marco que sustenta el proceso.....</i> | 1 |
| 1.1 La conformación de la ciencia psicológica. | 1 |
| 1.2 Ramificación de la psicología: corrientes, objeto y metodología..... | 9 |
| 1.2.1 Los principios del Estructuralismo y del Funcionalismo | 10 |
| 1.2.2 El caso del Psicoanálisis | 12 |
| 1.2.3 La Reflexología rusa | 15 |
| 1.2.4 Los propuestos del Conductismo | 17 |
| 1.2.5 Psicología de la Gestalt | 20 |
| 1.2.6 Psicología Humanista..... | 21 |
| 1.2.7 Psicología Genética..... | 23 |
| 1.2.8 Teoría soviética socio histórica | 25 |
| 1.3 Las directrices psicológicas en Estados Unidos y América Latina | 27 |
| 1.4 El impacto del desarrollo psicológico y el aprendizaje..... | 30 |
| 1.5 La psicología de la educación y la conformación de las teorías del aprendizaje suscitadas en el marco conductista, cognitivo y constructivista..... | 33 |
| 1.6 Teorías del aprendizaje planteadas desde una visión conductista. | 37 |
| 1.6.1 Teoría de la Tecnología Educativa | 39 |
| 1.6.2 Teoría de la Instrucción..... | 42 |
| 1.7 Teorías del aprendizaje pertinentes al marco cognitivo psicogenético | 47 |
| 1.7.1 Teoría del Procesamiento de la Información | 48 |
| 1.7.2 Teoría de los modelos mentales..... | 51 |
| 1.7.3 Teoría del aprendizaje por descubrimiento..... | 53 |
| 1.7.4 Teoría del aprendizaje significativo | 55 |
| 1.8 Teorías del aprendizaje bajo la perspectiva constructivista sociocultural | 58 |
| 1.8.1 Teoría sociocultural del aprendizaje: Zona de Desarrollo Próximo..... | 59 |
| 1.8.2 Teoría del andamiaje | 61 |
| 1.8.3 Teoría de la participación guiada | 63 |

| | |
|--|------------|
| 1.8.4 Teoría de la presencia docente | 66 |
| II <i>La retrospectiva histórica de la pedagogía para la dilucidación de la formación como objeto del campo: preámbulo de su injerencia en el aprendizaje</i> | 70 |
| 2.1 Las acepciones de Ciencia de la Educación, Ciencias de la Educación y Pedagogía..... | 70 |
| 2.2 Las concepciones de la pedagogía en la antigüedad: Paideia y Humanitas | 73 |
| 2.2.1 Paideia: la búsqueda del perfeccionamiento del hombre | 75 |
| 2.2.2 Humanitas: ideal latino de formación | 84 |
| 2.3 La pedagogía en la Edad Media..... | 87 |
| 2.3.1 Principios pedagógicos en la Alta Edad Media..... | 89 |
| 2.3.2 La educación caballeresca en la Baja Edad Media | 92 |
| 2.3.3 Renacimiento y Humanismo Pedagógico..... | 96 |
| 2.4 Pedagogía en el siglo XVI. | 99 |
| 2.4.1 La Reforma y la Contrarreforma: los planteamientos del protestantismo y la pedagogía del miedo..... | 101 |
| 2.5 Pedagogía en los siglos XVII y XVIII..... | 106 |
| 2.5.1 Antecedentes del siglo XVII: dominio del hombre sobre la naturaleza..... | 108 |
| 2.5.2 La pedagogía de la Ilustración y la tradición alemana de la Bildung. | 111 |
| 2.5.2.1 Bildungsroman: Novela de formación y aprendizaje..... | 115 |
| 2.6 Pedagogía en el siglo XIX: formación como objeto de estudio..... | 116 |
| 2.6.1 Pedagogía durante el auge del romanticismo..... | 118 |
| 2.6.2 Bosquejos de Fenomenología y Existencialismo | 122 |
| 2.7 El nexo entre el aprendizaje y la formación..... | 123 |
| III <i>La correlación entre la formación y el aprendizaje en las perspectivas clásicas pedagógicas</i> . | 127 |
| 3.1 Pedagogía Tradicional: adquisición de aprendizajes con finalidades prácticas. | 129 |
| 3.1.1 Ideal Pansófico | 131 |
| 3.1.2 Pedagogía Pietista | 135 |
| 3.2 Antecedentes de la Escuela Nueva: la generación de aprendizajes a partir del interés del niño. | 138 |
| 3.2.1 Pedagogía Naturalista..... | 139 |
| 3.2.2 Escuela Activa..... | 141 |
| 3.3 Pedagogía Marxista: desglose de aprendizajes mediante relaciones igualitarias. | 144 |
| 3.3.1 Escuela del Trabajo | 147 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.2 Escuela Moderna | 149 |
| 3.3.3 Cooperación Educativa | 152 |
| 3.4 Propuestos de la Escuela Nueva: autonomía y actividad como ejes reactivos del aprendizaje. | 154 |
| 3.4.1 El Jardín de la Infancia | 156 |
| 3.4.2 Pedagogía Progresista..... | 158 |
| 3.4.3 Pedagogía Científica | 161 |
| 3.4.4 Pedagogía en la Libertad..... | 163 |
| 3.4.5 Pedagogía de los Centros de Interés y de los Métodos Globales..... | 165 |
| 3.4.6 Pedagogía de Grupo | 167 |
| 3.5 Experiencias Antiautoritarias: el principio de libertad como detonante de aprendizajes. ... | 169 |
| 3.5.1 Escuelas Libertarias de Hamburgo | 170 |
| 3.5.2 La Escuela de Summerhill..... | 172 |
| 3.5.3 Experiencia No Directiva | 175 |
| 3.5.4 Espíritu de Libertad..... | 176 |
| 3.5.5 Institución Libre de Enseñanza (ILE) | 179 |
| 3.5.6 Sociedad Desescolarizada | 181 |
| 3.6 Enfoques de la Pedagogía Crítica: la relación dialógica para la disposición del aprendizaje. | 183 |
| 3.6.1 Pedagogía Liberadora | 184 |
| 3.6.2 Pedagogía de los Límites..... | 187 |
| <i>IV Los constructos recientes de la pedagogía y la psicología educativa: enfoques emergentes para el entendimiento del aprendizaje</i> | 190 |
| 4.1 Las consideraciones pedagógicas en las Neurociencias | 192 |
| 4.1.1 Gimnasio Cerebral | 194 |
| 4.1.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples | 196 |
| 4.2 TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación..... | 199 |
| 4.2.1 TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento..... | 201 |
| 4.2.2 Comunidades de Práctica..... | 202 |
| 4.2.3 Comunidades de Investigación..... | 205 |
| 4.3.4 Ciudades del aprendizaje | 206 |
| 4.4 Consideraciones emergentes..... | 208 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.1 Enseñanza Situada | 209 |
| 4.4.2 Educación para la paz | 212 |
| 4.4.3 Educar en y para la diversidad | 214 |
| 4.4.4 Aprendizaje a lo largo de toda la vida | 217 |
| <i>V Análisis exploratorio de la sucesión del aprendizaje en los marcos de la pedagogía y psicología educativa: pertinencia con el objeto y encuentro de los campos de conocimiento</i> | 220 |
| 5.1 Indicaciones generales del marco pedagógico y psicoeducativo sobre el aprendizaje y la congruencia con los objetos | 222 |
| 5.2 Teorías del aprendizaje en la pedagogía: sucesión del proceso y condiciones que lo propician..... | 229 |
| 5.3. El aprendizaje en los Enfoques Emergentes y la incidencia de los marcos de la psicología educativa y la pedagogía. | 245 |
| Consideraciones Finales..... | 260 |
| Bibliografía..... | 267 |

Nota aclaratoria

En el desarrollo de este escrito se atiende la comprensión del proceso de aprendizaje en el campo de la pedagogía y la pertinencia que guarda con su objeto de estudio, no obstante, se indica que la presencia de este significativo en el corpus pedagógico es difuso, pues el aprendizaje no se erigió como una directriz atendida por este campo de conocimiento a pesar de que llegó a referir la presencia de este elemento en varios momentos de su conformación. Dicho en otras palabras, aunque el aprendizaje llegó a ser trastocado por la pedagogía, nunca hubo un ahondamiento en él que permitiese aclarar la importancia que funge en este ámbito

Por ello, resulta necesario atañer las concepciones emitidas por la psicología debido a que las directrices de esta ciencia retomaron las acepciones concernientes al aprendizaje y lograron esbozar la propuesta de su entendimiento en diferentes aristas, mismas que guardan congruencia con el objeto de la psicología. Ésta y otras razones que se desglosan en el texto (como su condición interdisciplinar que coadyuva a la proposición de otras miradas con respecto al aprendizaje) respaldan la incorporación de ciertos elementos de la psicología dentro del capitulado propuesto pues logran bosquejar una brecha para que el aprendizaje logre ser atendido por la pedagogía, campo al que la tesis se adhiere.

Preludio

Advertir al aprendizaje como el significativo que será desglosado en este texto y que se constituye como su eje medular, conlleva a reflexionar la importancia y trascendencia que ha tenido en cualquier actividad que sea inherente a un ser humano, sea en cuestiones tangibles o no, empero, ese sopesar no es meritorio de atisbarse únicamente en un escenario de apoyo para la consecución de otros procesos. El énfasis por profundizar lo concerniente al aprendizaje alude a posicionarlo como un referente ineludible para socavar y reflexionar los principios básicos hasta los marcos más generales devenidos de cualquier proceder humano, cuya finalidad se oriente al alcance de una dilucidación que impacte favorablemente en los individuos y en su entorno.

No obstante, es necesario señalar que el aprendizaje se despliega de acuerdo a un referente que determine un aspecto a ahondar dentro del bagaje de conocimientos que le interesan a las personas; estas particularidades u objetos de estudio son latentes de congregarse bajo un panorama que se haya conformado para dar respuesta a dicho significativo e inclusive, generar directrices que lo conduzcan hacia otros estratos que identifiquen supuestos que, en concordancia con el objeto central, logren introducir otros posicionamientos o puntos de vista con relación al mismo y que evita una senda restricta para vislumbrar alguna acepción o abordar una problemática.

El caso que ocupa el aprendizaje lleva a establecer que la noción puede abrirse a diferentes campos científicos o disciplinares, especialmente aquellos que se interesan por elucidar facetas del ser humano que exacerben su condición como tal, por ello, no resulta ajeno que el concepto llegue a presentarse en diferentes marcos, mismos que pueden llegar a tener una pertinencia que permita la comprensión de ciertos prospectos en otras aras o que encuentre un nexo que clarifique el asunto a partir de un trabajo que involucre a dos o más campos de conocimiento.

En este sentido, es válido indicar que el aprendizaje fue un precepto que tradicionalmente ha sido aludido y potenciado por la psicología, específicamente en su rama que atiende cualquier aspecto de la educación, por consecuencia, es propicio advertir la importancia de esta ciencia en el despliegue de conocimientos que competen al aprendizaje y con la convicción de afirmar que este bagaje guarda congruencia con el eje propuesto por la psicología para su estudio y que le otorgó un estatus de científicidad. Sin embargo, la prospectiva que esboza este escrito no se restringe a la socavación del aprendizaje de acuerdo con los planteamientos de la psicología educativa puesto que el enfoque se direcciona a la comprensión del aprendizaje de acuerdo con los propuestos perpetrados por la pedagogía y aquellos arrojados a través de un trabajo disciplinar entre los ámbitos referidos.

La idea presentada propicia al esclarecimiento de la división de este trabajo: en primer lugar, y con base en el sopesar sobre la importancia que ha tenido la psicología educativa en la temática a desarrollar, se otorga un momento para desentrañar la manera en que la ciencia psicológica se conformó a lo largo del tiempo para indicar, por un lado, el objeto de estudio que le competía y, por otro lado, las corrientes que mayor auge tuvieron en su desarrollo y que respondieron a esa vértebra a partir de varios enfoques; este esclarecimiento coadyuva a posicionar una visión general sobre la conformación de esta ciencia y con ello, la manera en que el aprendizaje logró ser congruente con estos supuestos para ser estudiado bajo este enfoque.

Así, las propuestas de concebir al aprendizaje como las asociaciones que realiza un individuo a partir del impacto que recibe de su medio, los procesos mentales que se generan en una persona de acuerdo a su nivel de desarrollo o la incidencia de la cultura reafirmadas en las relaciones sociales deben considerarse propias de las reflexiones de la psicología, aunque su relevancia y trascendencia sean plausibles de considerarse en otras aras de conocimiento, con ello, no sólo se otorga un sentido de pertinencia a estas propuestas, también se sugiere que en estos entendidos ha recaído la dilucidación del aprendizaje, al grado de que los mismos han generado teorías que refieren exclusivamente a este concepto.

En segundo lugar, y con la lógica perpetrada en el momento psicológico relacionado con la conformación de su objeto de estudio, se desarrolla el marco de la pedagogía (ámbito al que corresponde inequívocamente el cauce de esta propuesta) para señalar las bases que propiciarían el sustento de un objeto de estudio laudable de involucrarle, es decir, con el entendido de que la pedagogía es un cuerpo de conocimientos que hasta este momento no tiene un consenso esclarecido sobre el eje que le da razón, resulta importante disponer los trastoques que permitan reforzar la decantación por un aspecto como es el caso de la formación, a pesar de que la educación se ha anclado tradicionalmente como el caso que ocupa la pedagogía.

En esta línea, y en tercer lugar, la disposición de elementos que exacerbén a la formación como la columna pedagógica dispondrá un cauce en donde los principios de este campo de conocimiento son loables de atañer al aprendizaje, con la previa aceptación de que esta sucesión tiene los supuestos que la adhieren acordemente en el desglose de la conformación pedagógica aunque nunca haya sido potenciada, en otras palabras, acotar que el aprendizaje ostenta los referentes que se relacionan acordemente con la pedagogía antepone un escenario en donde el primero pueda ser comprendido en las consideraciones de la segunda, cuestión que no se había contemplado con anterioridad.

Por ende, y en un cuarto momento, se congregan a las corrientes que otorgaron a la pedagogía de una serie de conocimientos que centran su atención en el ser humano, con la aceptación de que es la formación el enclave que permite su despliegue. Con base en esta idea, se ahonda en cada una de esas perspectivas para vislumbrar la forma en que el

aprendizaje es comprendido así como las condiciones, factores o necesidades periféricas que requiere para ser potenciado, por tanto, es claro que la relación entre el aprendizaje y la pedagogía puede considerar un escenario diferente sobre el abordaje del proceso que ha interesado en diversos momentos.

Elucidar el aprendizaje a partir de los preceptos que le generan, en el marco pedagógico, y desarrollados en el escrito (la transmisión de conocimientos, el interés de un individuo, las relaciones sociales, la autonomía y la libertad) también propician una brecha para que estas visiones, en conjunción con las connotaciones psicológicas abordadas, logren la generación de un trabajo interdisciplinario que denoten una posición con relación al aprendizaje y que permea en ciertos pensamientos que en la actualidad son relevantes para el abordaje de este proceso, por tanto, esta atención se contempla en un quinto y último lugar.

El escenario propuesto puede resultar complejo y discordante, no obstante, las directrices que se plantean en cada momento sugiere una línea en donde el foco central es el aprendizaje, la atención que le otorgó una ciencia a lo largo del tiempo y, sobretodo, como se desarrolla este precepto en el aspecto de la pedagogía. Las resultantes no sólo conferirán el establecimiento de varios puntos de vista sobre el aprendizaje que no necesitan demeritar las teorías ya establecidas, sino ampliar la panorámica sobre el modo de abordar al mismo, de igual manera, con las opciones que lleguen a presentarse, no es lejana la intención de perpetrar el antecedente de una mirada con respecto al aprendizaje que sea dirigida especialmente a esta interrogante.

Por último, queda observar que el aprendizaje ha sido, por mucho tiempo, una cuestión que siempre interesó a los seres humanos, pues la necesidad por descubrir la manera en que llega a apropiarse de los elementos que se presentan en su entorno, reflexionar su importancia y significado que les compete en el transcurso de su vida e impactar en algún grado para una renovación en un plano tanto individual como colectivo, ha persistido y la manera de dilucidarlo se mantiene bajo diversos supuestos, lo que es un indicio de que el aprendizaje no es una noción estática y que responde únicamente a un precepto inquebrantable, al contrario, su carácter dinámico e inacabado hace que su adherencia en diverso espacios sea posible, así como su constante reinterpretación de acuerdo al momento en el que se inserta.

I

Antecedentes para la noción del aprendizaje: la constitución de la psicología educativa como el marco que sustenta el proceso.

1.1 La conformación de la ciencia psicológica.

La importancia de acatar un espacio que permita visualizar la manera en que la ciencia psicológica se constituyó apuntala a la imposibilidad por comprender cuestiones más generales sin anteponer y enfatizar el marco del cual desprenden todo su bagaje, es decir, principiar este escrito con la exposición directa del aprendizaje y las teorías que lo desarrollan llegarían a dilucidar una laguna que no denostaría la importancia histórica por la que atravesó la psicología para conformarse y, posteriormente, desglosar el conocimiento concerniente al aprendizaje; aunado a esta idea, la conformación de esta ciencia también coadyuva a apuntalar los puntos nodales que le dotaron de la seriedad y las finalidades que perseguía y que otros ámbitos (como el pedagógico) ya han iniciado.

Desde épocas remotas, el hombre siempre se ha interesado en comprender e interpretar el mundo en el que se encuentra inmerso, y principalmente a él mismo. En este aspecto, la psicología ha resultado ser un gran apoyo para satisfacer esa curiosidad innata, por lo que ha evolucionado y ampliado su campo para conformar, desarrollar y divulgar nuevas propuestas, sin embargo, conviene señalar que estas posturas tienen un trasfondo complejo, por lo que su entendimiento deviene a partir de acontecimientos históricos que hacen necesaria la realización de una retrospectiva que coadyuve al entendimiento de esta ciencia en sus diferentes ámbitos.

Este repaso por la historia de la psicología pretende esclarecer los momentos coyunturales por los que esta ciencia ha atravesado para constituirse, por ello, es inherente puntualizar que la visión con respecto a la psicología se establece, en un primer momento, como una disciplina puesto que su posicionamiento científico y su posterior aceptación dentro de esta comunidad no se estableció sino hasta el siglo XIX, tiempo histórico donde se tomó conciencia que sus alcances podían declararse como una unidad independiente con su propio método y rigurosidad científica.

Por lo tanto, resulta inequívoco señalar que el referente principal de la psicología, y sobre el cual se avoca su discurso y las ramificaciones que presenta, es el ser humano, percibido desde diferentes unidades de análisis como la conducta o la mente, a las que se les ha llegado a considerar inclusive como el objeto de estudio psicológico (Civera, Tortosa y Vera, 2006), no obstante cabe puntualizar que la manera de atender a estos dos conceptos difiere de acuerdo con los fines que se pretenden al referirlos, así como el sustento empelado para desarrollarlos y que pueden corresponderlos o mostrarlos como dos ambivalencias.

A partir de lo anterior, aludir a la naturaleza de la mente como un elemento sustancial para desarrollar una propuesta, que incumba una aproximación a la historia de la psicología, resulta ser asertivo debido a la afinidad de diversos psicólogos con esta idea en diferentes momentos; Civera y otros (2006) afirman que ésta ha sido un espacio de reflexión constante que ha derivado en establecer una serie de conceptos dialécticos que refieren a lo psíquico y que guardan ciertas discordancias entre sí (monismo-dualismo, biologismo-logicismo y naturalismo-supranaturalismo), con ello, la comprensión con relación a la psicología difiere de acuerdo a los preceptos de cada concepción y conlleva a plantear diferentes objetos de estudio, métodos y modos de estudio de la psicología.

Estas dualidades se han presentado desde la época clásica por lo que las dudas que generaban obtuvieron respuestas de manera paulatina, la concreción sobrevino en el tiempo que las ciencias empezaron a delimitar sus criterios, es decir, con la llegada de la época moderna las directrices a las que se avocaba la psicología pasaron a constatarse como propósitos de la misma más no su objeto principal, por lo tanto, el énfasis que giró en torno a la naciente disciplina fue el proponer respuestas a través de un procedimiento científico y sopesar que la filosofía atendiese las cuestiones epistemológicas y que generaban conflictos ontológicos (Civera, *et al.* 2006).

A partir de lo expuesto en el párrafo anterior, es conveniente precisar que un sopesar en el bosquejo de una retrospectiva histórica de la psicología, es advertir el proceso que originó consolidarla como ciencia más no el refutar o despreciar pensamientos que en su momento histórico generaron propuestas que contribuyeron a su enriquecimiento disciplinar. En este sentido, se establecerá, en primer lugar, los ideales de la época clásica que conforman una base de importancia para la psicología; en segundo lugar, se exponen los principios medievales y en tercer lugar, se ahonda en los preceptos renacentistas que resulta determinante para su consolidación y posterior ramificación en otros ámbitos, como el educativo.

La psicología que se desarrolla en el contexto clásico no se erige con una identidad científica como establecen los propuestos modernos, no obstante, su constitución parte de premisas filosóficas que fungen como una base importante para discusiones posteriores, así, se entiende que la visión griega antepone al pensamiento y a la razón humana como elementos de gran valor, puesto que el concebirse como un ente perteneciente a una sociedad, da pauta a la creación de una serie de interrogantes que respondan su actuar en el mundo. Con relación a esta idea, los preceptos en la Grecia Clásica distingue al hombre como un ser capaz de tomar conciencia de sí mismo y de su entorno, con diferencia respecto a otras formas de vida y con dudas sobre su finalidad como ser, por ello, sopesa la posibilidad de hallar explicaciones en referentes mitológicos y fantásticos, así como en explicaciones de índole filosófica (García, Moya y Rodríguez, 1992). Advierten que la importancia de los sentidos y su relación con la mente son pensamientos que coadyuvan a la percepción de todo aquello que se les presenta en su cotidianidad.

En este sentido, entender al hombre como una entidad capaz de percibir la realidad externa conduce a entender su esencia como el punto clave de su actuar y de su realidad, por ello, Aristóteles acuña el término *psique* (alma) como una forma de dar cuenta de esta entidad y es plausible considerarlo como el primer objeto de estudio de la psicología (García, *et al.* 1992; Pérez y Tortosa, 2006). Aristóteles plantea a la *psique* dentro de una corriente filosófica naturalista, por lo que sus características corresponden a un plano meramente empírico, por tanto, la explicación sobre la interacción entre cuerpo y alma y las dudas que generaba sobre su reciprocidad o independencia era de mayor relevancia que un análisis relacionado al comportamiento humano.

Este pensamiento con respecto a la *psique* se mantuvo vigente hasta la Edad Media, no obstante, la visión gestada en esta época tuvo repercusiones distintas a las presentadas en el periodo clásico. La ideología que permeó este momento se orienta a la concepción del alma como un significante que es independiente de su cuerpo terrenal, esto se debe a la acepción con respecto a la existencia de un Dios que se plantea como una verdad suprema y a la cual, el hombre debe contemplar para reflexionar sobre sí mismo y los dilemas que le plantea la existencia de esta entidad con respecto a la suya.

Dicha filosofía se sustenta gracias a los propuestos medievales de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, el primero enfatiza la importancia de la mente humana (Shuttleworth, 2011), sostiene que ésta es responsable de hacer una mediación entre lo divino y lo terrenal, concibe al hombre como un ser capaz de diferenciarse de la naturaleza gracias a la introspección que puede realizar de sí mismo para lograr un entendimiento propio como divino; empero, el segundo sugería que la relación entre el cuerpo y el alma era indivisible debido a que ésta solo puede realizar actividades vitales si tiene una sustancia que la contenga (DeRobertis, 2011), ambos conceptos no poseen particularidades que den cuenta por sí mismos o permitan el actuar o pensar de manera independiente (facultades que corresponden a la persona) ya que forman una propia entidad dotada de un intelecto con la plausibilidad de actuar.

Estas visiones medievales tuvieron gran repercusión a lo largo de los siglos y se mantuvieron vigentes hasta la llegada de Renacimiento, momento en el que se decidió superar las aseveraciones con respecto a la unidad sustancial del hombre y el alma por propuestas afines a las observaciones concretas, es decir, se inicia una renovación ideológica de índole empírica que gesta el inicio del humanismo, cuyos planteamientos consistieron en superar los postulados de la Edad Media, el énfasis en esta nueva corriente se centró en colocar al hombre como el eje principal de cualquier interrogante en lugar de los planteamientos teológicos y divinos.

Lo anterior coadyuva a dimensionar nuevas miradas con relación a la *psique*, la importancia ya no enfoca su explicación sino el indagar cómo funciona (Pérez y Tortosa, 2006), esto propicia a contemplar a la psicología como un espacio con fines científicos. En este

entendido, las corrientes empiristas y racionalistas impactan de manera significativa en la conformación de este nuevo corpus de conocimiento al mismo tiempo que desatienden los saberes clásicos y medievales para dar paso a las nuevas proposiciones que estaban por desarrollarse.

La psicología empirista, de corte inductivo y cuyo máximo exponente fue Francis Bacon, planteó la búsqueda del funcionamiento de la mente humana a través de la experiencia sensible, esto sería posible al acatar una serie de momentos con respecto a un método que se orienta al principio de que la ciencia no es para conocerle sino dominarle (Verneaux, 1969), idea generada a partir de la creencia empirista que indica que la ciencia puede desarrollarse sólo si hay un control sobre los fenómenos que se estudian, es decir, que éstos no se presenten de manera natural y voluntaria sino dar cuenta de ellos a partir de un proceso de observación y de experimentación.

Por su parte, el racionalismo, cuyo representante fue René Descartes, se fundamenta en la razón pura que es ajena a cualquier experiencia (Pérez y Tortosa, 2006), es decir, un plano donde no hubiese cabida para márgenes de errores y que pudiesen ser consecuencia de las sensaciones producidas a través de los sentidos o la imaginación del hombre. Para llegar a una verdad absoluta el método preferido en esta línea de pensamiento será el que es afín a las ciencias matemáticas, puesto que es el más cercano a evitar cualquier interferencia producida por el mundo sensible además de tener preceptos que hacen que sus conclusiones sean válidas y verificables.

En el ámbito psicológico, las ideas de Descartes se formularon mediante la duda que suscitó el dilema de la interacción entre mente y cuerpo con respecto a su independencia o afinidad en cuanto a esencia (García, *et al.* 1992), Descartes las propuso como dos concepciones diferentes, no obstante, mencionó que si bien podían atisbarse independientes, ambas podían encontrarse e incidir una con respecto a la otra; entendió a la mente como aquella que suscitaba el pensamiento y la conciencia del hombre en tanto que al cuerpo lo propuso como la unidad mecánica que la ponía en contacto con el mundo exterior, con el entendido de que el cerebro funge como el punto nodal del encuentro entre la mente y el cuerpo.

Esta avocación fisiológica logró impactar en los estudios con relación a la psicología durante esta época y en años posteriores puesto que propició que ésta tomase posturas más objetivas y comprobables e incluso, se llegaron a proponer objetos de estudio para que ahondase más en ellos, por ejemplo, la conducta. No obstante, un problema significativo en estos campos de conocimiento fue, por un lado, que la fisiología comenzaba a distarse de sus objetivos principales y por tanto, ahondar en los estudios con relación a la mente era un problema a considerar debido a que esta ya se encontraba en un contexto diferente al que esta ciencia se especializaba y, por otro lado, la psicología estaba latente a ser encasillada como una extensión de la fisiología, la anatomía o ciencias afines, por ello el desarrollar

más propuestas para el desarrollo de la disciplina en las etapas históricas venideras contribuiría a establecer un cuerpo de conocimiento propio e independiente.

Entre las propuestas que se desarrollaron con fuerza, en los inicios del siglo XIX, el asociacionismo fue una corriente que, si bien fue propuesta en años posteriores y devenida de las ideas empiristas, se planteó con aceptación en este tiempo histórico, logra ser apoyada por estudiosos para entender la manera en la que se conectan los fenómenos mentales en los que inciden los sentimientos humanos (Pérez y Tortosa, 2006), no obstante, uno de los teóricos que seguían esta propuesta, James Mill, apuntó que en la asociación podían verse involucrados diversos factores sin que la mente repercutiese directamente.

Estas características del asociacionismo brindaron a la psicología bases diferentes para definir su objeto principal, por ello, Stuart Mill, hijo de James, refutó las aseveraciones positivistas que indicaban la posesión de un bagaje maleable de esta disciplina entre varios campos del conocimiento y por tanto, los métodos que se relacionaban a ella eran inciertos puesto que eran discordantes a los empleados por las ciencias (Pérez y Tortosa, 2006). Mill propuso que el método de auto observación, derivado de las visiones asociacionistas, era un sustento psicológico razonable debido a la presencia de la memoria como un elemento constitutivo para que el ser humano pudiese emplear la auto concepción en el momento oportuno, es decir, no originaba un lapso único y finito de sensaciones y por lo tanto, la mente contribuía a la realización de este hecho, logrando romper su visión pasiva que James Mill tenía al respecto.

Estas sugerencias repercutieron favorablemente en la aceptación de las disciplinas; en el caso de la psicología, las concepciones que giraban en torno a la mente lograron tener nuevos enfoques gnoseológicos y una ligera aprobación de la comunidad científica debido a la ligera semejanza que éstos guardaban con la química, el modelo correlacionado con las ciencias naturales aún era considerado el ideal a seguir, por consiguiente la dirección que siguió la psicología trastocó de nueva cuenta ámbitos relacionados con conocimientos científicos.

En este sentido, las primeras aseveraciones que manifestaron a la psicología como una ciencia provinieron de Alemania, empero, el sentido que le otorga a esta manifestación se desvincula al de las ciencias naturales, él no advierte a la psicología como una ciencia natural sino la percibe independiente de las particularidades que ésta presenta (Pérez y Tortosa, 2006); por lo tanto, se inclina a separar a la psicología tanto de la filosofía como de la fisiología, ámbitos en donde se ubicaba a esta disciplina, para determinar un punto intermedio entre la filosofía natural y la ciencia natural, con la reserva de enfatizar que el carácter experimental de la psicología decrece debido a que los fenómenos psíquicos y de la mente no son controlables como los suscitados en la naturaleza.

Por consecuencia, Herbart recurre a la cuantificación para respaldar su proposición con respecto al carácter científico de la psicología, mediante los métodos derivados de las matemáticas trata de demostrar que, al igual que sucede con los fenómenos naturales, lo relacionado con los procesos mentales también pueden regirse con esas leyes; Herbart manifiesta que cualquier evento que involucre una experiencia interna en el ser humano puede explicarse a través de este marco cuantitativo del mismo modo que se responden las interrogantes provenientes de lo externo al hombre, lo que es propio del mundo físico.

Para Pérez y Tortosa (2006), la concepción en este momento con relación a la ciencia era estudiar la realidad de acuerdo a como se percibe en la experiencia, en el caso de la interna, estas sustantividades se definen como representaciones que surgen mediante la interacción de la psique con la realidad, el mundo psíquico que expone a lo cognitivo capta estas representaciones y las mantiene en la conciencia de acuerdo al grado de impacto entre ellas y pueden llegar a tener un alto grado de afinidad para corresponderse o refutarse. Estos planteamientos originan que el bagaje con respecto a la científicidad de la psicología pueda potenciarse y se sugiera que el estudio de los procesos relacionados con la conciencia sea afín a cualquier estudio de índole psicológico.

Con relación en lo anterior, hacia la segunda mitad de los años 1800 comenzó a establecerse en Europa una serie de estudios correlacionados con la mente y el ser humano que comenzaron a arrojar resultados concisos y de cierto interés para la comunidad científica de la época, las acepciones con relación a la psicología comenzaron a girar en torno a la posible evolución de la disciplina, la cual se había conformado a través de los métodos sugeridos por parte de las ciencias exactas, sin embargo, también se advertía que el desarrollo psicológico también podía encontrar sus anclajes en las cuestiones filosóficas.

Los referentes químicos, fisiológicos y biológicos habían impactado en el ámbito de la psicología significativamente (Montañés, 1987), en especial, la presencia de la fisiología, concebida como una base para entender la manera en que los procesos psicológicos atañen la vida y conducta del hombre, comienza a proponer los primeros bosquejos para establecer el nacimiento de un campo de conocimiento independiente de las cuestiones metafísicas propias de años anteriores y que habían hallado respuesta a algunas de sus interrogantes a través de esta ciencia.

El panorama era difuso: por un lado, la psicología había sido objeto de polémicas con relación a los campos que se relacionaba, es decir, se percibía que esta disciplina incumbía a diversos propósitos de conocimiento pero también contenía fundamentos propios que la diferenciaban de ellos y, por otro lado, se suscitaban dudas con relación al método que debía seguir; el experimental era el más aceptado, por lo tanto, se empezaron a diseñar situaciones de esta índole que diesen cuenta que la psicología era afín a este tipo de métodos. Aunado a estos hechos, la aparición de líneas psicológicas como la reflexología rusa, la psicoterapia, la psicofísica, la psicofisiología y el evolucionismo fungieron como

mediadores para respaldar el posible estatus científico de la psicología (Civera, Pérez y Tortosa, 2006).

De igual manera, las cuestiones de índole sensitivas y perceptoras comenzaron a ser tratadas por la psicofisiología con mayor interés que en años anteriores e inclusive, algunos fisiólogos como Whilelm Wundt, comenzaron a proponer que el asunto de la percepción debía adherirse más a un estatus psicológico que fisiológico, con ello, la posible conformación de la psicología como una nueva ciencia resultaba inminente. Para lograr este objetivo, se comenzaron a arrojar teorías de interés relacionadas a las funciones cerebrales y el psiquismo, aparecieron varias propuestas experimentales en el terreno fisiológico, enfocadas a medir el psiquismo y que tuvieron gran repercusión en la psicología, entre las más relevantes se encuentran las encaminadas a la investigación de las circunstancias de los estímulos a través de los procesos mentales y las formulaciones psicofísicas de Fechner que introducen la experimentación con bases matemáticas para la demostración de la intensidad psíquica, esto es enclavar una relación entre cuerpo y psique, donde el énfasis se centra en la conciencia (Sprung y Sprung, 1983).

Hacia 1870 la psicología había comenzado a introducirse paulatinamente en el ámbito universitario en un modo empírico más no experimental. Además de los aspectos psicofísicos expuestos en el párrafo anterior, se habían abierto, sincrónicamente, líneas de estudio que fungieron junto con ésta como las propiciadoras de la psicología moderna, entre ellas se encontraban: la fisiología del alma, la psicología como ciencia del espíritu, la psicología como estudio experimental de la experiencia, lo psicológico como ciencia cuasi experimental, ciencia objetiva y los estudios con relación al psiquismo infantil (Civera, *et al*, 2006).

Grosso modo, la formación de lo psicológico se mantuvo por mucho tiempo arraigada en los referentes fisiológicos y las dudas pertinentes a la disciplina, como lo fueron las sensaciones, el espíritu, la mente, la conciencia o las percepciones, eran respondidas a través de la teoría sin que hubiese una demostración de lo dicho (Civera, *et. al*, 2006). En este marco, el mayor ahínco por parte de los psicólogos del siglo XIX fue demostrar a la comunidad científica que su disciplina podía crear una propia identidad, esto es, catalogar un objeto de estudio para ella y la aplicación de un método experimental que pudiese dar cuenta de él, por ello, la forma de investigar cualquier fenómeno que le incumbía tomó como punto de partida la creación de un espacio en donde los psicólogos pudieran trabajar y crear las condiciones óptimas para el estudio de la psicología, tal y como sucedía con las ciencias naturales.

Por consiguiente, en el ámbito psicológico se establece que el alemán Whilelm Wundt fue el primero en sugerir un modelo psicológico finiquitado, no obstante cabe mencionar que varios planteamientos de similar importancia relacionados a la psicología ya se formulaban no solo en Alemania, también en varios países europeos; consecuentemente, el hecho de

que Wundt instituyese el primer laboratorio para el estudio de la nueva disciplina en Leipzig (Danziger, 1980), logró que la comunidad científica aceptara la constitución de la psicología como una ciencia independiente, los objetivos que habían sido trazados a lo largo del tiempo, se habían concretado.

Otras consecuencias que originó la institucionalización de la psicología fueron: las publicaciones de artículos, textos y libros, la aprobación de postgrados psicológicos en las universidades y la aprobación de los psicólogos como investigadores (Pastor, Civera y Tortosa, 2006), esto también originó que la disciplina tuviera un respaldo académico y social, de los cuales había tenido problemas anteriormente; además, el modelo psicológico que Wundt perfeccionó en su laboratorio fungió como la base para extenderlo en todos los ámbitos universitarios que involucrasen a la psicología.

Wundt empleó una metodología acorde a las ciencias naturales para trabajar su propuesta de psicología experimental que, al mismo tiempo, fue flexible con las acepciones de corte filosófico dado que este complemento actuó, por mucho tiempo, como un importante soporte explicativo de los acontecimientos psicológicos, en su laboratorio logró atraer numerosos estudiantes para realizar prácticas concordantes con la nueva disciplina, los cuales, posteriormente, regresaron a sus países de origen para aplicar lo aprendido y así consolidar en toda Europa los nuevos contenidos, fuese con la creación de sus propios laboratorios o la divulgación científica en artículos publicados o, en caso contrario, discernir de las recomendaciones de Wundt y formular otras visiones novedosas (Pastor, *et. al.*, 2006).

En el caso de Wundt, sus proposiciones se bifurcaron en dos vertientes: por un lado, definió una psicología individual, orientada a un método experimental y por otro lado, introdujo la psicología de los pueblos, ésta se refiere a la comprensión de los procesos mentales que atañen una comunidad, es decir, lo relacionado al lenguaje, pensamientos o afinidades de un grupo de seres humanos y que serían discordantes de atenderse en términos individuales dado que estos encuentran su razón de ser entre la conjunción de un pueblo determinado tanto en su momento temporal como a través de otras etapas históricas (Tirado, 2003).

Sin embargo, con la aparición de la psicología como disciplina autónoma tanto en Europa como en otros territorios, los nuevos profesionistas optaron por seguir psicologías de corte explicativo y naturalistas, se apoyaron de las pruebas senso motoras y psico reactivas arrojadas de los laboratorios y elaboraron instrumentos de medición para respaldar sus suposiciones, las conclusiones que arrojaban sus trabajos pronto se extendían gracias a la divulgación que hacían las revistas científicas y los congresos relacionados con la disciplina que favorecieron la extensión, el intercambio y la formación de redes que involucraban a quienes enseñaban, investigaban y actuaban con fines psicológicos.

De acuerdo con Pastor y otros (2006), las líneas psicológicas que imperaron durante el auge de la disciplina concentraron su objeto de estudio en la mente humana, no obstante, propiciaron a delimitar qué era la psicología y los asuntos que le atañían o no le concernían, puesto que no era un concepto orientado a concebirse en un solo sentido y definido unánimemente por todos los psicólogos; en este sentido, las propuestas teóricas que comenzaban a desplegarse en Europa fueron una alternativa de desconcentrar la atención de la disciplina en un objeto único e imperante e inclusive, algunas de estas corrientes siguen vigentes hasta nuestros días.

1.2 Ramificación de la psicología: corrientes, objeto y metodología.

Antes de la detonación de la Primera Guerra Mundial la mayoría de los países europeos contaban con programas académicos de corte psicológico en sus universidades, además habían implementados sus propios laboratorios con una metodología propia y una rigurosidad científica cuyos resultados se daban a conocer mediante textos o los congresos internacionales (Civera, Pérez-Garrido y Tortosa, 2006), en el caso de los países americanos como Estados Unidos o Argentina, los primeros planteamientos psicológicos surgen a raíz de la emigración de psicólogos europeos a este continente debido a la guerra.

La psicología en el ámbito académico propiciaba principalmente al desarrollo de estudios de corte cuantitativo y experimental, además la psicometría empezó a aparecer con mayor énfasis en este ámbito, por ende, algunas problemáticas de índole social comenzaron a trastocar el campo y dieron paso a la conformación de los perfiles propios de un psicólogo, que en términos generales difirieron con respecto al contexto que se manifestaban en sus respectivos países o continentes (Civera, *et al.* 2006). En esta línea, una porción importante de psicólogos se avocaron a conformar perspectivas psicológicas acordes a los alcances de las ciencias exactas, es decir, que explicasen los procesos concernientes a la mente en detrimento de las propuestas afines a los preceptos humanistas y filosóficos.

La prioridad dada a la psicología de corte tradicional coadyuvó a la génesis de diversos estudios de corte técnico y relacionado a las sensaciones y funciones mentales, el ambiente propició a la creación de diversos instrumentos psicotécnicos como las pruebas sensoriales y los test que tuvieron un gran auge y perfeccionamiento durante el periodo que comprendió la Primera Guerra Mundial, sin embargo, la aparición de otras técnicas y modelos afines a la psicología como la hipnosis, fueron puestos en un estatus próximo a la disciplina más no dentro del eje central que concebía el ámbito académico con relación a este campo de conocimiento.

La psicología buscó durante esta época un dominio de la visión experimental con respecto a la especulativa, no obstante, los productos de ambas visiones marcaron el inicio de sopesar el desarrollo de la disciplina a través de distintas propuestas teóricas. Estas ramificaciones de la psicología suscitaron una gran variedad de opiniones, investigaciones,

experimentaciones y posturas que les ayudaron a conformarse y a caracterizarlas, el contexto europeo fue el propicio para la aparición de estas teorías que fueron altamente aceptadas y rechazadas por igual ante la comunidad científica, lo que las dota de un factor de diversidad que provocó que las teorías no se restringiesen y delimitaran en el marco europeo, sino fueron trasladadas a los otros continentes para su abordaje desde otros entornos y condiciones, a la vez que se establecían propósitos que eran acordes o discordantes de los que ya poseían.

Estas ideas fueron dispuestas a desarrollar lo concerniente a la psicología, especialmente se les otorgó la plausibilidad para desarrollar la investigación científica de la disciplina, además se acordó una libre cooperación entre los psicólogos para la difusión de los conocimientos, desarrollo de técnicas y conclusiones de sus estudios cualquiera que fuese su postura o corriente psicológica, el objetivo principal era otorgar sustentos de mayor significatividad a la nueva disciplina y extenderla en la mayor proporción posible (Civera, *et al.* 2006).

Las corrientes psicológicas aparecen en diferentes momentos históricos y contextos, sus objetos de estudio se adecúan de acuerdo a las finalidades que sus exponentes trazaron y además conciben metodologías propias para conseguirlas, por ello, las propuestas que más seguimiento tuvieron entre la comunidad científica y que en su mayoría permanecen vigentes en mayor o menor grado son: el Estructuralismo y el Funcionalismo, los postulados del Psicoanálisis, la Reflexología, el Conductismo, la Psicología de la Gestalt, la Psicología Humanista, la Psicología Genética y la Teoría Socio Histórica.

1.2.1 Los principios del Estructuralismo y del Funcionalismo

El mayor auge histórico con relación al estructuralismo deviene gracias al estatus que tuvo al ser la primera escuela psicológica que surgió en el ámbito académico, pudo constatar acciones que propiciaron una relación experimental separada de las ciencias naturales más cercanas a la psicología, además de delimitar su objeto de estudio en la conciencia, aspecto que propiciaría entender la estructura mental del ser humano, utiliza una metodología introspectiva, es decir, un estudio escrupuloso del hombre respecto a su interior, enfatiza en el análisis de los fenómenos conscientes en los componentes que lo constituyen, más que la síntesis de los mismos (Schultz y Schultz, 2008).

El exponente principal del estructuralismo fue Edward Titchener, un inglés discípulo de Wundt con quien compartió algunas ideas, fundamenta su teoría estructuralista en el principio que indica la priorización de los elementos estructurales antes de incidir en el funcionamiento de los mismos, con ello, se percibe que Titchener no desdeñaba las ideas funcionalistas pero enfatizaba los principios de su propuesta. En esta línea, planteó problemas relacionados con la psicología que, desde su punto de vista, debían atenderse: i) el reduccionismo de los procesos conscientes a sus componentes más simples y ii)

determinar propuestas por las cuales esos elementos conscientes pudiesen ser asociados (Schultz y Schultz, 2008).

Por consiguiente, la psicología debía analizar la organización consciente para hallar las unidades que dan cuenta de la conexión de esa consciencia, es decir, delimitar las sensaciones y las percepciones como los elementos sustanciales básicos en la conformación de la consciencia y la mente que le permitirán construir procesos más complejos de acuerdo a su desarrollo. Para Titchener, la realidad mental era algo dado, refería que no había necesidad de competirle una visión de significantes y por tanto debían ser independientes de la auto-observación para que esta fungiese solo como un hecho explicativo de lo experimentado (Civera, Pastor, Pérez-Garrido y Tortosa, 2006).

En la propuesta estructuralista, la psicología se encarga prioritariamente de entender la mente humana ordinaria, esto indica que cualquier otra que presentase alguna disfuncionalidad no tenía cabida en su teoría al igual que las mentes animales que, desde el punto de vista de Titchener, formaban parte de un organismo incapaz de crear procesos tan complejos como la mente del hombre. Sus posturas radicales, empero, fungieron como un gran avance en la conformación de la psicología puesto que la deslindaba de las disciplinas científicas y de las que no lo eran, y, a pesar de que la escuela estructuralista se disolvió tras la muerte de Titchener, el carácter científico de la misma acentuó la importancia de la experimentación en la psicología (Civera, *et al.* 2006).

Por otra parte, el funcionalismo propuso como objeto de estudio los propósitos y la función de los procesos mentales (Berríos, 2008), entre los precursores de esta corriente se encuentra William James, quien formuló una crítica en contra del estructuralismo al afirmar que limitar el enfoque de la conciencia a sus elementos más simples era un error y por tanto, se debía avocar al estudio de lo generado a partir de los pensamientos y las sensaciones que también daban cuenta de la parte dinámica de la mente, percibida como un agente mediador entre el organismo y el medio en el que se encuentra.

Lo anterior suscitó una réplica a las afirmaciones de Titchener con respecto al rechazo de las mentes infantiles, animales o con algún tipo de enfermedad; en este sentido, James Angell declara en 1907 que los objetivos de la psicología funcionalista se centran en la averiguación de la razón de los procesos mentales en lugar de enfocar las unidades de la consciencia y sus conexiones, tal y como aseveraba el estructuralismo (Civera, *et al.* 2006); de igual manera, argumentó que no podía concebirse a las sensaciones como una entidad que pudiese ser demostrada puesto que se trataba de un concepto en constante flujo, a diferencia de lo dicho por planteamientos estructuralistas.

Posteriormente, uno de los alumnos de Angell, Harvey Carr, expone que la psicología debía entenderse como el estudio de los procesos mentales de un organismo y que le permiten dar cuenta de su entorno, concebía a la mente como un recurso fundamental para que una

entidad pudiese bosquejar una conducta tanto adaptativa como biológica, el proceso mental de la misma sólo puede culminarse en el momento que el organismo se encuentre en homeóstasis con su realidad y queden satisfechas todas sus necesidades, en esta lógica, los preceptos evolutivos tienen influencia en la conformación de esta visión psicológica.

Para Carr, la psicología funcionalista no debía encasillarse a un solo modelo sino a varias propuestas de esta índole, no obstante, las características de éstas contenían aspectos en común como: i) la dinámica, los procesos mentales están en constante movimiento, no son estáticos ni se perciben en un momento determinado; ii) tienen referentes biológicos, enfatizan la necesidad adaptativa de un organismo en un medio determinado a partir de sus procesos conscientes, por ello, una manera de comprobar ese grado de afinidad es mediante la aplicación de tests; iii) es una psicología que se preocupa por los organismos con relación a sus actos y las finalidades de los mismos; iv) hay variedad metodológica, ya que es válido todo lo que se compruebe con relación al estudio de un ser y v) la psicología se entiende como una ciencia cuyos objetivos se dirigen al mejoramiento de las condiciones humanas y la vida misma (Civera, *et al.* 2006).

La psicología funcionalista refirió asuntos concernientes con la interacción entre el ser y su medio en los que potenció la importancia de la mente y sus procesos, sin embargo, no se constituyó de una manera categórica como el resto de las corrientes psicológicas que surgirían posteriormente, empero, asentó las bases para el desarrollo de algunas de ellas, y otorgó a la psicología líneas de estudio que imperaron de manera significativa en la disciplina e inclusive han trastocado en diversos planteamientos que se mantienen vigentes hasta nuestros días.

1.2.2 El caso del Psicoanálisis

Una de las propuestas que causó polémica en el momento que se mencionó fue el psicoanálisis. Sigmund Freud fue su principal exponente y los estudios que realizó en torno a esta teoría significaron el atender a la psicología desde otros puntos de vista y los cuales habían sido puestos en la periferia de la disciplina que, hasta ese momento, había sido fuertemente respaldada únicamente por explicaciones de corte experimental y demostrativo, por ello, los preceptos relacionados al psicoanálisis significaban volver a abrir líneas de investigación que hasta el momento no habían sido aceptadas.

La concepción del inconsciente no era un tema relativamente nuevo en el bagaje de conocimiento de la humanidad, se sabía que este tópico había sido objeto de interés por parte de diversas culturas y sociedades alrededor del mundo, es decir, no se restringía a un contexto determinado, sin embargo, los fundamentos que habían sido trabajados con relación al inconsciente jamás se habían relacionado con la sexualidad, aspecto que fue clave en los estudios de Freud y quien lo deslindó de aspectos meramente filosóficos y,

sobretudo, conscientes, pues afirmaba que los procesos acaecidos en la mente se vinculaban siempre al inconsciente (Bermejo, Mayor y Tortosa, 2006).

Estas acepciones también se distanciaron de aspectos de carácter fisiológico, aspecto que se introducía directa o indirectamente en el estudio de la mente y determinaron que cualquier fenómeno relacionado con ella se debía a las repercusiones por parte de afectos, sentimientos o emociones (Bermejo, *et al.* 2006). En esta línea, Freud introduce nuevas consideraciones como el ampliar los marcos psíquicos de la mente además de proponer un nuevo objeto de estudio para la psicología y un método coherente con sus ideas para respaldarlo, al cual concibe como *psicoanálisis*.

Freud (1915) introduce el concepto de psicoanálisis como un tratamiento dirigido a aquellas personas que padecen neurosis, acepta que no es fácil aplicar este método ya que conlleva un seguimiento de larga duración además de un grado de responsabilidad por parte del paciente, los resultados de este proceso tampoco son seguros o confiables; de igual manera, argumenta que el psicoanálisis debe ser entendido como una práctica en la que el psicoanalista y el paciente deben saber con certeza que la palabra entre los dos propiciaría una serie de confusiones debido al poder que esta encierra, por ello, el saber oír al otro es la parte medular del proceso psicoanalítico.

Como se mencionó en líneas anteriores, el psicoanálisis fue controversial, las argumentaciones que lo consideraban le orillaban a establecerse como una fuente de pensamiento paralela a la psicología de corte clínico y que imperaba en el desglose de la disciplina en esa época. La comunidad científica desconfió de los procedimientos psicoanalíticos debido a su evidente desapego de las metodologías más rigurosas para entender el psiquismo humano, en tanto los psicoanalistas defendieron su postura al manifestar que entender esta complejidad humana iba más allá de las manipulaciones de variables evidentes (Bermejo, *et al.* 2006).

En ese entendido, acontecimientos humanos como los sueños o las fantasías quedaban relegados de los métodos experimentales demostrables, sin embargo, éstos seguían presentes y los psicólogos estaban conscientes de ello a pesar de no contar con una directriz que les introdujese a su estudio (Bermejo, *et al.* 2006); en este sentido, el psicoanálisis freudiano no aparece como una metodología diseñada a partir de numerosas y exhaustivas investigaciones regidas por los modelos de las ciencias exactas, sino como una necesidad médica mencionada con anterioridad, es decir, a través de abordar casos de neurosis en los que se observó que los deseos reprimidos de los enfermos eran una causa del desarrollo de esta patología (Murguía y Reyes, 2003).

En el contexto de las explicaciones sobre el impacto del psicoanálisis en los casos neuróticos, Freud profundiza su interés con relación al impacto de los sueños y comienza a hacer una interpretación de ellos y los relaciona con una represión sexual del paciente

ligada a su infancia (lo que genera varias críticas en la comunidad científica), tras la obtención de conclusiones de interés y una avocación total al tema, Freud llega a proponer al psicoanálisis como una disciplina propia, empero señala que parte de sus referentes se construyen a partir de la intervención psicológica; para sustentar esta teoría propone seis principios que son: i) la existencia de procesos mentales desligados de la consciencia, esto significa que estos también se encuentran en el inconsciente; ii) las conductas del hombre son simbólicas, pues tienen una causa y un significado de ella; iii) las conductas están determinadas, no aparecen espontáneamente; iv) los conflictos de la personalidad hayan su cauce en las represiones sexuales de la infancia, lo que impide continuar con el flujo normal de la constitución de la persona; v) la conducta patológica deviene de los impulsos de los instintos y vi) el mundo real trastoca e impacta en la conducta del hombre (Bermejo, *et al.* 2006).

Estas teorías favorecen la construcción del aparato psíquico, propio de una visión metapsicológica (Freud, 1915) y que se organiza de acuerdo a la ubicación de las actividades psíquicas con respecto al inconsciente, preconscious y la misma consciencia. En el primero, se localizan todas las pulsiones y emociones reprimidas que buscan satisfacer el deseo; en el segundo, se encuentran ciertas impresiones que pueden traspasar a la conciencia, es decir, son bagajes que se entienden difusos pero que *están* presentes y el tercero, atiende todas las percepciones que dan cuenta del momento en que se manifiestan (Bermejo, *et al.* 2006).

Posteriormente, Freud bosqueja un segundo tópico con relación a la estructuración de la organización psíquica que difiere de la primera estructura en cuanto a que esta se avoca la personalidad del individuo y no en la localización de los estados de consciencia. Refiere al *ello* como el espacio psíquico concerniente a los deseos egoístas y que se rige siempre por el principio del placer, sus directrices son parte de la inconsciencia y, de igual manera, es consecuencia de las represiones, choca constantemente con el *yo*, dirigido al control de las percepciones y la mediación de los procesos internos y externos, en tanto, el *superyó* actúa como la parte moral que media al *yo*, permitiéndole exteriorizar o inhibir las latencias que ejercer el *ello* sobre él (Freud, 1923; Bermejo, *et al.* 2006).

A partir de lo anterior, Freud extiende su teoría psicoanalítica y se centra en nuevos problemas que, de acuerdo a su pensamiento, le competen. Así, se enfoca en aspectos como el estudio de las pulsiones y las etapas del desarrollo de la personalidad (oral, fálica y anal), los principios de placer-displacer, el principio de la realidad o la teoría de la personalidad (Bermejo, *et al.* 2006), los seguimientos de estos coadyuvaron a la aparición de escuelas psicoanalíticas que lograron la vigencia de su principal teoría hasta nuestros días y al igual que lo sucedido con el funcionalismo o el estructuralismo, arrojó argumentos valiosos para el desarrollo de la psicología en cuanto a las interrogantes relacionadas con el inconsciente, de igual forma, tuvo preceptos significativos que también impactaron en otras teorías psicológicas.

1.2.3 La Reflexología rusa

Durante los principios del siglo XX, la psicología se había extendido en diversos países y se había arraigado de tal manera, que los sustentos que comenzaban a aparecer en distintas regiones comenzaron a dotar a la psicología de diversos objetivos que ayudaban a un desarrollo importante de este campo de conocimiento. En el caso específico de la URSS, la culminación de la Primera Guerra Mundial la ratificó como una potencia y fue en ella donde se gestó una visión que refirió principios psicológicos que se direccionaron a atender la capacidad de interacción de las personas con su medio y las diversas conductas que manifestaban en él, todo ello con relación a procesos de condicionamiento (Martín del Río y Tortosa, 2006).

Esta reflexología tuvo como grandes exponentes a Iván Schehenov, Vladimir Bechterev y a Iván Pavlov quienes se apoyaron de principios tanto anatómicos como fisiológicos para el desarrollo de este pensamiento, principalmente, se interesaron en el estudio de los reflejos y su relación a los procesos mentales. Bechterev trabajó esta idea a partir de un condicionamiento motor mientras que Pavlov prefirió centrarse en un procedimiento diferente, retomó el condicionamiento salival de los animales que resultaba ser un método fiable para la concepción científica de la época pues sus experimentaciones podían controlarse adecuadamente en los laboratorios (Martín del Río y Tortosa, 2006).

Uno de los alumnos de Wundt en Leipzig fue Bechterev quien, a su regreso a Rusia fundó el primer laboratorio psicológico en ese país, concretamente en la Universidad de Kazan, fue un gran seguidor de las acepciones psicológicas clínicas, las cuales fueron un antecedente para la posterior formulación de la reflexología junto con las proposiciones de Schehenov, este nuevo pensamiento aludía al carácter unitario del ser humano, contrario a las ideas con relación al dualismo entre cuerpo y alma, no obstante, Bechterev era consciente que el influjo de los procesos no conscientes repercutían en la introspección de las personas, pero la falta de un método por parte de la psicología científica para corroborar estos aspectos hicieron que se deslindara de estas nociones (Zumalabe, 2003).

Por consiguiente, empezó a pugnar por el estudio de la conducta y su relación con el medio ambiente al ser dos especificidades que podía ser atenderse desde un método propio de las ciencias naturales, el objeto de estudio de su reflexología se centró en sostener la correspondencia de los organismos con su realidad externa (Martín del Río y Tortosa, 2006). En este entendido, estudió a la conducta a partir de las manifestaciones tanto culturales como biológicas del hombre, devenidas de su interacción con el medio, para Bechterev todo proceso tanto mental como biológico acaecido en el ser humano era resultado de un estímulo externo, lo que obligaba al hombre a responder ante este impulso.

En este marco, Bechterev realizaba diversos experimentos realizados tanto en humanos como en animales para lograr tener conclusiones sustanciosas a partir de sus aseveraciones; la amplitud de sus estudios generó respuestas variadas con relación a las respuestas de estos

organismos ante su mundo exterior, entre las que destacó un procedimiento basado en los reflejos de respiración a los cuales asoció un estímulo neutro (luz) y un estímulo dérmico (electricidad) a sus sujetos de prueba, observó que al aplicarles un choque eléctrico, se generaba un reflejo que fungía como defensor del organismo, consecuentemente, aplicó el mismo impulso eléctrico en conjunto con el estímulo neutro que propició una respuesta similar por parte del organismo, por ello, al aplicar varias veces el mismo procedimiento con el demérito del estímulo dérmico en algunos casos, se percató que el organismo generaba el reflejo de defensa ante el estímulo neutro, lo que generó una conclusión referente al condicionamiento del sujeto de prueba ante ese estímulo sin la necesidad de presentarle otro toque eléctrico, Bechterev había logrado determinar un asociacionismo entre dos estímulo al que llamó *reflejo asociado* (Zumalabe, 2003).

La idea de Bechterev dictaba que los organismos tanto humanos como animales tenían reflejos simples que aparecían ante cualquier impacto recibido por parte de su medio, pero concibió la idea de que al asociar dos reflejos simples ante un estímulo del exterior, uno lograra desembocar la presencia del otro (Martín del Río y Tortosa, 2006). En este contexto, y tras la profundización de esta línea de investigación, manifestó que a la psicología le competía indagar las reacciones del organismo y su relación con el medio además de dar importancia a las anteriores experiencia de ese ser con los factores que le han acontecido en ese contexto, todo ello bajo el principio experimental sin considerar aspectos de índole introspectiva (Zumalabe, 2003).

En otro tenor, la idea del condicionamiento clásico pavloviano es, sin duda, una de las corrientes con mayor relevancia tanto en el ámbito psicológico como en otros campos de estudio, no obstante, su gran aceptación ha sido también causante de diversos tópicos con relación a esta proposición que en su mayoría pueden ser falsos o mal direccionados. Los estudios de Pavlov deben situarse, primeramente, en el ámbito reflexológico, ocupado en atender al reflejo (unidad de análisis fisiológico) a partir de los estímulos de un medio y las respuestas de los seres vivos con respecto a ellos (Pérez y Cruz, 2003).

Debe especificarse que la visión de Pavlov con relación a la psicología no era completamente asertiva, no aceptaba ideas referidas a un enfoque que plasmase en sus finalidades el estudio de procesos referidos a la mente, sin embargo, aceptaba que la importancia de la misma en diferentes facetas del hombre era determinante (Martín del Río y Tortosa, 2006). Por consecuencia, el método utilizado por Pavlov para sus estudios referidos a la conducta fue el de las ciencias naturales, pues estaba seguro que un pensamiento podía explicarse a través de hechos demostrables y no mediante asuntos internos de los que no podían arrojar resultados fiables.

Instauró el método del reflejo condicional y para su análisis se apoyó en el condicionamiento salival que consistía en medir la fuerza de los reflejos en los conductos de las glándulas salivales, para ello, se presentaban dos estímulos, uno denominado

estímulo condicional y otro denominado *estímulo incondicional*, el primero no tenía una repercusión directa con el proceso de salivación (por ejemplo, los sonidos), mientras el segundo propiciaba la saliva (comida), se colocaba a un animal hambriento (como un perro) en una cámara y se le presentaba el estímulo condicional poco antes de introducir el estímulo incondicional, cuando ambos se introducían conjuntamente en un lapso determinado, en poco tiempo el estímulo condicional repercutía en la aparición de la salivación del animal sin que a éste se le presentase el estímulo incondicional, en la posteridad este proceso sería conocido como el *condicionamiento clásico* (Pérez y Cruz, 2003; Martín del Río y Tortosa, 2006).

Los estudios de Pavlov no se limitaron en el reflejo condicional, también favorecieron a la aparición de líneas de investigación en el ámbito de las neurociencias, por ello, la repercusión de sus teorías fueron determinantes en varios campos de estudio como la fisiología, la psiquiatría y especialmente, la psicología (Martín del Río y Tortosa, 2006). En esta perspectiva, los propuestos de la reflexología, si bien no son exactamente compatibles con los preceptos psicológicos, dieron a la disciplina importantes avances que serían abordados por otras corrientes, entre las que destacó el conductismo.

1.2.4 Los propuestos del Conductismo

A diferencia de los asuntos reflexológicos que enfatizaban la relación de los organismos con su medio y el impacto que esto generaba en los reflejos y las capacidades adaptativas, los primeros enunciados con relación al conductismo se establecieron rápidamente en indagar la razón por la que una persona se comporta de una determinada manera, de igual manera, se indagó la forma más plausible para que el hombre o cualquier ser vivo pudiese presentar una conducta a partir de la inducción de la misma (Skinner, 1974), ambas interrogantes relacionadas al comportamiento se constituyeron en una incógnita que la psicología podía atender.

Finalizada la Primera Guerra Mundial, los psicólogos empezaron a dirigir a la ciencia hacia un estatus completamente objetivo, en este escenario, los estudios de la conducta humana empezaron a profundizarse de tal manera que se llegó a un momento en el que pudieron controlarla e incluso predecirla, las experimentación aplicadas en organismos animales pronto empezaron a trasladar sus resultados en el comportamiento del ser humano (Civera, *et al.* 2006). Por ende, puede establecerse que la visión de los psicólogos con relación a esta conexión deviene de algunas semejanzas fisiológicas de los animales con las reacciones humanas, sin que se declare por completo una compatibilidad entre las mentes de ambos organismos.

Uno de los psicólogos con mayor relevancia en el conductismo, Edward Thorndike, principió sus experimentaciones con animales, uno de ellos se relacionó con la inserción de algunos seres como ratas o pollos en un sistema creado con la finalidad de que éstos

podiesen recorrer laberintos en busca de comida, la cual se localizaba en la salida; las primeras observaciones de Thorndike constaron que estos seres presentaban altos grados de tensión debido a la complejidad que les resultaba el recorrido del laberinto, sin embargo, esto decreció una vez que los animales lograban hallar la salida y por lo tanto, la comida, pues cada vez que se les colocaba en laberinto, le recorrían de manera más rápida y precisa, en suma, los animales habían aprendido el camino y sabían lo que les deparaba su final (Civera, *et al.* 2006).

Animado por los resultados arrojados de este experimento, Thorndike manifestó que los procesos asociativos por parte de los animales se correlacionan a la experiencia que tuvieron en el laberinto, por lo tanto, asegura que estos efectos asociacionistas generan un aprendizaje, el cual se potenciaba con la práctica (en este caso, las múltiples pruebas en el laberinto); en este entendido se puede aseverar que las condiciones creadas por los animales permitieron que pudiesen solucionar el problema que se les confería en la prueba que se les presentaba (Civera, *et al.* 2006).

Para esclarecer esa propuesta, Thorndike desarrolló un nuevo experimento que consistía en poner otros animales, como perros, ratas o gatos, en un espacio del cual no pudiesen escapar (por ejemplo, una caja), estos seres debían estar previamente hambrientos para que esta necesidad fungiese como un problema potente que les orillase a salir de ese recinto mediante el accionar de una palanca, dispuesta dentro de ese espacio, y que les otorgaba la salida (Vargas, 2007); Thorndike observó que los animales lograban encontrar el dispositivo que les permitía salir después de varios intentos frustrados, los cuales coadyuvaron a formar en el animal conexiones que les permitiesen asociar a un determinado punto, el resultado que ellos buscaban.

Tras la realización de estas pruebas, Thorndike concluyó que los organismos eran capaces de aprender tras la realización de una decisión acertada, es decir, este aprendizaje se acentúa si la finalidad que un ser pretende se resuelve de manera satisfactoria y puede alcanzar mejores resultados si la actividad emprendida conlleva a un premio (en el caso de los animales dispuestos en el espacio, se les daba comida tras accionar la palanca correcta), no obstante, si los resultados que obtiene no le causan placer al organismo y, al contrario, les genera algún tipo de molestia o rechazo, su esquema de aprendizaje no se desarrollaba (Vargas, 2007), grosso modo esta teoría de premio y castigo resultó ser un gran avance en el estudio de la conducta y enriqueció a la psicología, inclusive plantó directrices que trastocaron otros campos, entre ellos, el de la educación.

Por otro lado, el psicólogo estadounidense John Watson, divisó que su campo disciplinar debía estudiar la conducta desde referentes biológicos debido a que los resultados arrojados por parte de los experimentos del conductismo hallaban mayores argumentos sustanciosos en esa base que en las explicaciones del inconsciente (Civera, *et al.* 2006), observó que las conductas en el caso de los animales, tanto las innatas como las adquiridas, eran

imperfectas en el momento en que estas se manifestaban por primera vez, sin embargo, lograban perfeccionarse mediante la creación y repetición de hábitos.

Watson defendió la postura con respecto a la comparación de la conducta animal con la humana y sostuvo que el objeto que debía perseguir la psicología era el aprendizaje, puesto que sus propuestos conductistas podrían otorgar una forma de control a los educadores, con ello, tenía la esperanza de lograr instituir a la psicología como un campo científico propio de las ciencias naturales, sujeto a leyes que pudiesen demostrar todos sus propuestos y totalmente separado de los argumentos introspectivos contra los cuales ya se gestaban críticas severas (Civera, *et al.* 2006).

Afirmó que cualquier tipo de sentimiento o emoción podía explicarse a través de la acción en los sistemas nerviosos de los organismos, por ello, su conductismo se basó en el patrón de estímulo-respuesta que le permitió asegurar sus ideas con relación a las emociones y su génesis fisiológica, sin embargo, admitió que algunas de ellas aparecían de manera innata (como el amor y el enojo); sus investigaciones se centraron principalmente en el condicionamiento, por lo que en sus experimentaciones utilizaba ratas y niños, entre estos casos sobresalió el proceso que llevó a cabo con un bebé de 9 meses llamado Alberto (Vargas, 2007).

Este experimento consistió en demostrar que ciertos patrones de miedo o terror pueden ser aprendidos por el ser humano, desarrollados y, en muchos casos, transferidos. La prueba consistió, en primer lugar, presentarle al bebé una serie de elementos (un perro, una rata blanca, bloques, etc.) para observar su reacción ante ellos, Watson verificó que el bebé Alberto no sentía repulsión o miedo hacia ellos sino una curiosidad que le incitaba a manipularlos; en segundo lugar, tras dejar que Alberto jugara con esas entidades, comenzó a darle golpecitos o ruidos extraños cada vez que el bebé se acercaba a la rata blanca, el psicólogo logró verificar que Alberto empezó a temerle paulatinamente a la rata ya que asociaba con algo desagradable, y en tercer lugar, tras adoptar un miedo hacia la rata blanca, Alberto empezó a tener conductas similares con el resto de los objetos que se le presentaban, es decir, había transferido su miedo a la rata blanca hacia otros elementos (Beck, Levinson y Irons, 2009).

Lo anterior dio pauta para la profundización de los estudios conductistas en cuanto al condicionamiento y el descondicionamiento de ciertos hábitos, idea que marcó la manera de entender a esta corriente psicológica durante un lapso temporal determinado, sin embargo, el desarrollo de estos pensamientos se produjeron de manera paulatina y algunos llegaron a impactar a tal grado que varias propuestas conductistas empezaron a trasladarse a diferentes ámbitos como la educación, referida con anterioridad, por consiguiente conviene puntualizar que las proposiciones conductistas en este campo aún están vigentes.

1.2.5 Psicología de la Gestalt

La Psicología de la Gestalt, gestada en el contexto alemán del siglo XX, surge como una alternativa a la visión experimental y fisiológica que algunas ramas de la psicología enfocaban con mayor ponderación, en este entendido, Pastor, Sprung y Sprung (1997) conciben que el precursor de esta escuela fue Carl Stumpf, un psicólogo de Alemania que propuso conceptos básicos como el pensamiento *holístico* o la *sensación* que fueron, posteriormente, utilizados y profundizados por la Gestalt, no obstante, se señala que Stumpf no se proclamó como un fundador de esta escuela psicológica, de hecho se mostró un tanto crítico con algunos de sus propuestos aunque también admitió que esta corriente arrojaba ideas de sumo interés.

La palabra Gestalt se entendía como *forma, figura, conformación o configuración*, empero las acepciones aceptadas por los psicólogos que la estudiaban, terminaron por explicarla como: i) la figura o forma de alguna cosa; ii) la distribución de las partes que conforman esa figura y iii) la apariencia que resulta de esa conformación (Civera, Pastor, Sprung, Sprung y Tortosa, 2006). Fue una de las escuelas propuestas para ser la corriente hegemónica de la psicología, al igual que otras ramificaciones de la disciplina como lo fueron el estructuralismo, el conductismo o el psicoanálisis.

Aunque la Psicología de la Gestalt se propuso como una opción con respecto a las corrientes de la disciplina en auge de su momento histórico, su visión era meramente científica, no filosófica, no obstante su abordaje de estudio se relacionaba a la conciencia humana. El objeto de la escuela de la Gestalt fueron los procesos mentales de los individuos a partir de la vivencia de éstos con respecto a los elementos que se disponían en su realidad, es decir, los gestálticos se avocaban a la experiencia del sujeto y como lo representaba a través de su conciencia (Pastor, *et al.* 2006).

Los psicólogos gestálticos declaran que el ser humano no percibe las cosas que le rodean de manera unitaria y aislada, al contrario, crea relaciones entre ellas y las organiza en totalidades que le dotan de algún significado, se hace mención de que el sujeto estructura sus percepciones, lo que conlleva a crear una relación entre los objetos de una experiencia con respecto al plano en el que se encuentran (figura-fondo), en este entendido, se percibe que, en un primer momento, la Gestalt se ocupa de dar explicación a las figuras externas a partir de los sentidos innatos del individuo como la vista o el oído, en lugar de ocuparse de las percepciones generadas por los sentimientos o las emociones (Burga, 1981).

Para lograr estudiar estas percepciones, la Gestalt utilizó diferentes métodos experimentales, entre los que se encontraban: i) el análisis fenomenológico experimental, que propicia un seguimiento empírico de fenómenos y su explicación precisa de la experiencia y el control de las condiciones en donde aparecen y ii) el experimento biótico, consistente en plantear un evento experimental a partir de la observación de los individuos

en su ambiente cotidiano, lo que conllevaba a suprimir cualquier elemento que pudiese alterar ese espacio de estabilidad (Civera, *et al.* 2006).

En este marco, la Gestalt entendió que la percepción conforma los estímulos y les otorga un significado y una estructura, esta comprensión perceptiva se bifurca en los elementos de figura y fondo referidos en líneas anteriores, sin embargo, la percepción no se restringe a esta dualidad puesto que la figura se relaciona con otros términos que la Gestalt determinó como *leyes*, dichos principios se encargarían de organizar a los estímulos en configuraciones simples que les dota de una significación y que tienen una continuidad, grosso modo rigen estos preceptos: i) *proximidad*, los estímulos próximos entre sí mismos, se agrupan; ii) *semejanza*, se perciben asociados todos los estímulos semejantes entre sí; iii) *clausura*, las figuras inacabadas se perciben finiquitadas, esto para dotarles de un significado y no altere de manera considerable el bagaje obtenido por la experiencia con relación a estas figuras; iv) *destino común*, los elementos de un grupo menor en movimiento, con respecto a uno mayor y que se orientan hacia la misma dirección, se perciben agrupados; v) *dirección*, los objetos inmóviles de un grupo menor respecto a otro mayor, también se atienden de manera conjunta; vi) *buena continuación*, se tiende a mantener la estructura de un sistema determinado y viii) *concisión*, la cual trastoca los otros principios (Wagemans, *et al.* 2012).

La psicología de la Gestalt mantuvo estas ideas durante un lapso importante de tiempo, además logró abrir nuevas líneas de estudio que se avocaron a continuar el estudio de la percepción, sin embargo, cuando los psicólogos de esta corriente empezaron a emigrar a otros países (especialmente, Estados Unidos) su propuesta tuvo un gran dilema de desarrollo debido a la predilección en los nuevos territorios por los fundamentos psicológicos de corte conductista, en ellos, la Gestalt tuvo una aceptación media pero no se logró asimilar como un apoyo psicológico significativo (Civera, *et al.* 2006).

En este entendido, la Gestalt quedó sin el respaldo del que gozaba en Alemania y se sopesó la posibilidad de que sus principios fuesen congruentes únicamente en ese país, por ello se reparó en la posibilidad de que esta corriente hubiese quedado en el olvido a través del tiempo, no obstante, Wagemans y otros (2012), opinan que este pensamiento es erróneo y las investigaciones relacionadas al campo de las agrupaciones perceptuales y la figura-fondo han tenido avances significativos y diferentes a las proposiciones gestadas en el auge de esta escuela psicológica, en esta lógica, es válido considerar que la Psicología de la Gestalt ha otorgado a la disciplina sustanciosos avances científicos.

1.2.6 Psicología Humanista

La llamada tercera fuerza de la psicología (se había considerado al conductismo y al psicoanálisis como las otras dos) se gestó en los Estados Unidos de América, alrededor de los años 50 y 60 del siglo XX y rápidamente se caracterizó por su constitución científica,

filosófica y cultural, Abraham Maslow fue su principal exponente, aunque consideró que la instauración de esta corriente se debía al trabajo realizado por los psicólogos a quienes les interesó esta propuesta, y la definió como una filosofía de vida direccionada a conocer otras concepciones y facetas del hombre fuera de un contexto regido por leyes medibles y cuantitativas (Villegas, 1986).

Las características de la Psicología Humanista suscitó gran interés por parte de los jóvenes de su época, quienes tras experimentar el paso de las Guerras Mundiales y las consecuencias que ésta trajo a la humanidad vieron en este pensamiento una oportunidad de rescatar la esencia humana y centrar el objeto de estudio psicológico en el hombre, fuera de los ámbitos que proponían otras teorías psicológicas como la conductista (Villegas, 1986), por consiguiente, puede señalarse que esta psicología se orientó a dignificar tanto al ser humano como a sus acciones.

En este comprendido, Maslow refirió que las bases de la psicología humanista provenían de algunas acepciones por parte de la Gestalt, igualmente las corrientes fenomenológicas, existencialistas y humanistas impactaron en su psicología, por lo tanto, una definición acotada con relación a la idea de Maslow resultaba ser variable debido a las diferentes acepciones que contraían los psicólogos humanistas hacia esos conceptos; igualmente, se vinculó a características sociales y culturales, con la finalidad de interesarse por las personas que se encuentran en esas sociedades y su desarrollo a lo largo de su vida (Mayor y Tortosa, 2006).

También se considera que esta psicología pretendió definir una nueva postura de la disciplina hacia el accionar del hombre en el mundo, apoyó eliminar la postura mecanicista donde las personas eran vistas como un conjunto de engranajes y no como seres humanos, los psicólogos de la corriente humanista, al contrario de sus colegas inmersos en otras ramas de estudio, se interesaron en manifestar sus ideales abiertamente, exigieron a la psicología deslindarse de la rigidez que había adoptado en los últimos años y recuperar la idea del hombre como su motor y objeto principal, fuera de cualquier control o experimentación (Mayor y Tortosa, 2006).

En ese sentido, se expuso que la visión de la psicología hasta ese momento, mostraba una faceta muy reducida del hombre, así, las proposiciones humanistas buscaban excavar la naturaleza del mismo hacia sus potencialidades creativas y naturales, apoyaban la libertad del hombre y creían que se podía dar una cuantiosa explicación de su condición si se avocaba a este tipo de seguimiento, totalmente ajeno a uno controlado por aspectos propios de las ciencias exactas y los cuales eran abordados por parte del psicoanálisis y especialmente, el conductismo (Villegas, 1986).

Se entendía que la aparición de la Psicología Humanista fue una respuesta ante el alto grado de deshumanización que atravesaban las sociedades de la mayoría de los territorios

alrededor del mundo, el contexto de crisis que se vivían en las sociedades aunado con los problemas culturales y de pensamiento orillaron a esta psicología a rescatar los principios de la filosofía y de la historia de la psicología (Mayor y Tortosa, 2006), pues no se olvidaba que varios de los sustentos de esta disciplina devenían de los enunciados filosóficos. En esta idea, puede divisarse que el corpus de la Psicología Humanista no se definió puntualmente, es más, ésta parecía integrarse a varias de las corrientes psicológicas, a las que incitaba a reparar en la naturaleza humana sin importar sus procedimientos, objetos y metodologías.

Además de Maslow, la Psicología Humanista tuvo en Carl Rogers a un exponente significativo, aludía a la persona como un ente que debe desarrollarse tal y como es, es decir, debe reflexionar seriamente cuáles son sus objetivos en la vida y su meta principal en la misma, por lo tanto, debe evitar fungir en aspectos o conductas que le son ajenos y que en ocasiones son impuestos por la presión social para que la persona pueda agrandar y encajar en su comunidad, el problema que confiere esto dependerá del grado de empeño por parte del hombre de querer lograr todo lo que se ha propuesto y perseguir lo que en verdad quiere.

Los principios de la Psicología Humanista repercutieron de manera importante en su momento histórico, sin embargo, los cambios que ha sufrido la humanidad en años recientes han orillado que estas visiones pierdan la potencia que ostentaron anteriormente, la aparición de la psicología cognitiva también influyó en este declive (Mayor y Tortosa, 2006). A pesar de estos hechos, se debe advertir que las ideas de la Psicología Humanista permearon el ámbito de esta disciplina y, aunque hubo críticas debido a su indeterminada postura científica, debe entenderse que esta corriente nunca pretendió encajar con las acepciones cuantificables.

En suma, los preceptos humanistas dieron a la psicología un saber que, a pesar de haber estado latente a lo largo de muchos años, no se había tratado de rescatar y al contrario, empezaba a difuminarse entre los muchos procedimientos y técnicas que aparecían en este ámbito. El recuperar el valor humano supuso una nueva forma de direccionar a la psicología y repercutió a tal grado, que pudo trastocar las diferentes teorías que se gestaban en la disciplina además de fungir como una base importante para el desarrollo de nuevas corrientes psicológicas.

1.2.7 Psicología Genética

Las primeras ideas de la Psicología Genética mencionan que el principio de bienestar de los organismos vivos es la homeostasis, es decir, coexisten en un equilibrio entre sus necesidades y su entorno (Vera y Tortosa, 2006). En este sentido, se advierte que las representaciones que los seres vivos acotan de su contexto les impactan de tal manera que propician una organización en su interior con respecto a sus funciones vitales básicas así

como de sus procesos conscientes, tras estructurar adecuadamente estos elementos, se elabora una respuesta de acuerdo a lo presentado en el mundo exterior.

El precursor de la Psicología Genética fue Jean Piaget, quien en un principio era partidario de las ideas del Psicoanálisis debido al contexto en el que se formó, sus intereses de estudio pronto se centraron en el pensamiento infantil al cual propuso ahondarlo a través del método clínico propio de las corrientes psicoanalistas, para Piaget, además del pensamiento, también importaba la inteligencia pues creía que ésta no solo era importante en la interacción del ser humano con la naturaleza, también era un gran trasfondo de las ideas morales, propuesta que Piaget defendía considerablemente y a las que relacionó como parte vital para la relación cordial y equilibrada de los hombres (Vera y Tortosa, 2006).

Debe aclararse que Jean Piaget hizo aportaciones de gran relevancia en el terreno de la *psicología* infantil, puesto que se le ha relacionado a otros campos de conocimiento de manera errónea, no obstante las disciplinas relacionadas de manera directa o indirecta a la psicología, como la pedagogía, pueden encontrar bases que coadyuven a estructurar un trabajo de carácter interdisciplinario. Las preocupaciones principales de Piaget se centraban en la epistemología, es decir, la manera en que se gestan conocimientos de índole natural o social sea de manera empírica, a priori o a partir de la construcción propiciada por ciertos esquemas mentales (Castorina, Fernández y Lenzi, 1997).

La obra de Piaget se generó a través de diferentes momentos, en un principio su postura era mayoritariamente genética, observa que la edad de los niños corresponde a lo esperado por la sociedad, dicho de otro modo, declara en un inicio que los infantes empiezan a construir sus propios prospectos internos ante una realidad después de que éstos asimilan la necesidad de expresarse de un modo diferente al determinado, aunado a este hecho, la concepción moral también se desarrolla de acuerdo a diferentes estadios, primero para acatar lo esperado por los adultos y segundo, al entender que forman parte de un mundo constituido por reglas (Vera y Tortosa, 2006).

Piaget advirtió que al momento de crecer, los niños empiezan a tener la exigencia de representar sus pensamientos por medio del lenguaje, por ello propone que su desarrollo atravesará diferentes momentos evolutivos, incluso desde las nociones anteriores a los primeros rastros del habla por parte del infante (Vera y Tortosa, 2006). En este entendido, se detecta que las observaciones de Piaget traen como resultado la formulación del desarrollo cognitivo del niño atisbado como un progreso constante, en el que la incidencia social y cultural va relacionada de acuerdo al momento de desarrollo más no como un factor discordante de lo biológico.

Por consiguiente, el valor que le da a la entidad social queda ajeno a cualquier interpretación que la coloque como el centro de la psicología genética, al contrario, ésta se condiciona de acuerdo a la etapa en la que el niño se halle, es decir, el factor social es

acorde a la edad y al desarrollo del niño y es a raíz de estos dos conceptos por los que se determina su impacto en el infante, incluso sopesa la posibilidad de que estos factores sociales sean consecuencia de la estructura lógica y por tanto, biológica de los niños (Vera y Tortosa, 2006).

Los argumentos de la Psicología Genética impactaron de tal forma que sus principios siguen vigentes en mayor o menor grado, la obra de Jean Piaget derivó líneas de investigación que siguieron el patrón relacionado con las etapas evolutivas en los niños y algunas llegaron a proponer cuestiones que competieron a disciplinas que eran acordes a la visión de esta psicología, como se he referido anteriormente, en la pedagogía se permearon las ideas piagetianas al grado de ejercer algunas de ellas en su campo, de esta manera, esas teorías devenidas de esa visión psicogenética, si bien son de gran relevancia en ese campo de estudio, debe enfatizarse que corresponden inequívocamente a la psicología.

1.2.8 Teoría soviética socio histórica

Resulta curioso que el apelativo de una corriente psicológica se correlacione con el contexto en el cual fue planteada, sin embargo, se debe aclarar que el marco bajo el cual se desarrollaron los pensamientos psicológicos en la U.R.S.S. daban cuenta de un sistema que había determinado que todo producto de conocimiento se relacionase con la ideología de la estructura política imperante en ese momento, por lo tanto, el carácter determinado que pudiese percibirse con el marco soviético no respondía únicamente a un territorio que buscaba modelar teorías que respondiesen solamente a él, pues el trasfondo impactaba en varias esferas sociales (Vera y Tortosa, 2006).

La teoría socio histórica de Lev Semionovich Vygotsky es posiblemente una de las corrientes de la psicología que más impacto ha generado en la disciplina, sus postulados han enriquecido de manera significativas algunas líneas como el caso de la psicología educativa, la manera en que se aborda la naturaleza del hombre y la formación de sus procesos mentales dan un giro a los planteamientos psicológicos que hasta ese momento se habían gestado, no obstante, es de advertir que la obra generada por Vygotsky, alcanza un gran auge después de su muerte puesto que las condiciones sociales y políticas de su época no le permitieron difundir la teoría psicológica en su momento.

Vygotsky detectó que un gran problema de la psicología se fundamentaba en la avocación científica que buscaba explicitar cualquier asunto a partir de métodos estrictamente rigurosos, descriptivos y explicativos, desde su punto de vista, mencionó que las consideraciones unitarias de un bagaje psicológico ya establecido eran totalmente incomprensibles debido a la falta de aceptación crítica por parte de ciertas interrogantes filosóficas, las cuales se habían negado a considerar por parte de la comunidad psicológicas, en este tenor, Vygotsky acata las ideas marxistas para concretar una propia

explicación de la psicología, asimismo, recurre a los fundamentos reflexológicos de Pavlov para modelar una línea propia de pensamiento (Vera y Tortosa, 2006).

Esta propuesta contiene elementos básicos que conformarían, posteriormente, la teoría socio histórica, entre ellos destaca la visión de la psique como un sistema que conecta dos principios esenciales: el cerebro y el mundo que le rodea, conformado por un estatus declaradamente social, responsable de la constitución paulatina de la mente (Chaves, 2001; Vera y Tortosa, 2006), en este entendido queda claro que la idea de hombre de Vygotsky halla su anclaje en la relación de éste con su entorno, es decir, las interacciones que se suscitan en su medio cultural.

La suposición anterior conlleva a Vygotsky a plantear su estudio con los niños, tanto su desarrollo psicológico como su historia cultural, refiere que sus primeros caracteres conductuales se sobrentienden si se rescatan los principios reflexológicos de Pavlov, no obstante, declara que el peso determinante para la configuración primaria del infante es el peso social que conlleva junto con los adultos que le rodean, los responsables principales de colocarlo en un contexto específico y que *median* con otros factores de índole cultural como podría ser el lenguaje; mientras el niño se desarrolla de manera paulatina, organiza en su conciencia los elementos que los adultos y su contexto le otorgan con la finalidad de lograr articular este bagaje y reconocerse como miembro de una sociedad específica (Vera y Tortosa, 2006).

Para que la conciencia del niño pueda conformarse adecuadamente, éste debe perfeccionar los elementos que adquiere a través de su relación con el mundo, Vygotsky asegura que los signos culturales acatados por el infante no deben quedarse en un plano superficial, al contrario, debe internalizarlos pues son sus únicos vínculos con su sociedad, su acción *con* ella y sobre sí mismo, en este entendido, se asegura que el niño primero se apropia de los elementos sociales y luego se trasladan a su aparato psíquico, lugar donde los interioriza para recrearlos nuevamente con su cultura (Chaves, 2001).

En este marco, Vygotsky entiende que una herramienta vital para el desarrollo del niño es el lenguaje pues le relaciona inequívocamente con su realidad, es el principal responsable de regular sus acciones además de ser la característica principal que dota a todos los seres humanos de una concepción propia (Vera y Tortosa, 2006). Por consiguiente, las construcciones que realicen los infantes en su realidad y las asociaciones e interacciones que sostengan con los individuos de su sociedad siempre van con relación al lenguaje que expresan y que ellos mismo se encargan de formular tras haberlo apropiado.

Las ideas expresadas en los párrafos anteriores señalan los aspectos claves de la teoría socio histórica construida por Vygotsky, pensamiento que trastocó de gran manera la forma en la que se constituyó la psicología y dio un vuelco importante a los preceptos relacionados con la misma en el momento histórico que se formuló; a pesar de que Vygotsky murió a una

temprana edad, su teoría psicológica sigue vigente significativamente y ha propiciado alternativas que son de gran utilidad en varias disciplinas, especialmente en la pedagogía donde las teorías del aprendizaje devenidas de la posición socio históricas han permitido establecer diferentes miradas que han nutrido a esa disciplina, sin embargo, y como se ha referido en otros apartados, debe puntualizarse que estas propuestas, a pesar de su evidente interdisciplinariedad, pertenecen al campo psicológico.

1.3 Las directrices psicológicas en Estados Unidos y América Latina

Delimitar y establecer un tiempo específico de la aparición de la psicología en el continente americano resulta confuso debido a las aseveraciones que únicamente aceptan referentes de tratamientos experimentales con relación a la disciplina como parte de un método que da cuenta de la significancia psicológica (Civera, *et al.* 2006), lo que coadyuvó a soslayar un detrimento a las posturas de carácter reflexivo y filosófico (vistas en apartados anteriores como una base potente para el desarrollo y la constitución psicológica) debido a su falta de sustento “*demonstrable*”, no obstante es pertinente indicar que las manifestaciones psicológicas acaecidas en América, tanto de índole filosófica como experimental, contribuyeron a expandir los propuestos de la ciencia hacia otros contextos diferentes a los europeos y de igual manera, a enriquecer, difundir y preservar los planteamientos de la psicología.

El desarrollo de la psicología americana tuvo sus primeros exponentes en los Estados Unidos de América, Civera y otros (2006) refieren que hubo un acelerado incremento de investigadores afines a la psicología nacidos en este país durante los años finales del siglo XIX y que propusieron establecer los lineamientos de la disciplina en un ambiente encaminado a la formación de psicólogos que pudiesen ahondar en investigaciones que diesen como resultado una serie de cuestiones que enriquecieran a la psicología mediante la aplicación de condiciones científicas, así, algunos de los primeros esbozos estadounidenses delinearon directrices de la disciplina como la psicología comparada, la experimental y la histórica.

En este marco, la aparición de asociaciones americanas en las que se discutían las propuestas anteriores lograron consolidar a la disciplina psicológica en ese territorio, además de suscitar diferentes discusiones en torno a ella en las que participaban investigadores que posteriormente serían un punto de referencia inequívoca para la psicología, como el caso de William James quien la entiende desde un punto de vista funcionalista y la define como una ciencia natural, además plantea una interrelación entre mente y medio que origina un esquema de estímulos y respuestas que posteriormente, resultaría ser una base importante para los planteamientos del conductismo (Civera, *et al.* 2006).

La migración de investigadores europeos al continente americano también influyó en el rápido progreso de la psicología de Estados Unidos pues tuvieron la plausibilidad de discutir sus planteamientos con sus colegas norteamericanos y así incrementar el bagaje de la ciencia, en este sentido, es plausible señalar que el mayor crecimiento de la disciplina, así como la aparición de nuevas visiones y aplicaciones de la mismo, osciló en el siglo XX, antes, durante y después de finiquitarse la Segunda Guerra Mundial, entre ellas puede contarse la consolidación de la psicología clínica como un espacio plausible de formación del psicólogo y la validación de la psicoterapia como un apoyo a esta proposición que había sido catalogada como una mera vertiente técnica hasta ese momento de la historia (Díaz y Núñez, 2010; Pickren, 2012).

Aunado a lo anterior, el desarrollo psicológico de los Estados Unidos en los años posteriores a la Segunda Guerra se vio favorecido gracias al incremento de estudiantes de psicología que venían, inclusive, de territorios diferentes al país norteamericano y de Europa. Durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 se observó la constitución de un gran número de estos profesionistas formados en diferentes áreas disciplinares como psicólogos sociales, clínicos, investigadores o neurocientíficos que se encargaron de difundir las teorías psicológicas que se habían formulado hasta ese momento en los países de los que eran originarios, especialmente las posturas conductistas y cognitivas (Pickren, 2012).

Por otro lado, la aparición de la psicología en América Latina tiene sus referentes más próximos en el siglo XIX, se le concibe inicialmente como una disciplina plausible de ser un apoyo hacia campos de conocimiento como la educación, además tenía la influencia filosófica que se había presentado igualmente en Estados Unidos (Ardila, 1969). En este sentido, la concepción psicológica se dirigía en específico hacia una visión interdisciplinaria cuya conformación se originaba a partir de un proceso de pensamiento y de reflexiones que originaban los primeros planteamientos devenidos de esta región del continente.

Sin embargo, la concepción científica de la psicología europea impactó de manera significativa en las propuestas latinoamericanas, de este modo, la fundación del primer laboratorio psicológico en esta región del continente fue en 1898 por Horacio Piñero en Buenos Aires, Argentina (Ardila, 1969), y se constituyó como un centro de investigación de suma importancia que se avocó al estudio de casos afines a procesos psicológicos relacionados con las sensaciones y las percepciones, las cuales fueron de interés para la comunidad internacional que posicionó a Argentina como un punto importante de desarrollo psicológico.

En el caso de Brasil, la emigración de psicólogos europeos de la parte este del continente favoreció el desarrollo de la psicología en este país, se fundaron laboratorios afines a las pretensiones de la disciplina en las ciudades más importantes como Sao Paulo o Río de Janeiro y se estudiaron las psicologías experimental y general (Ardila, 1969; 2006), entre

los estudios ahondados por los psicólogos extranjeros y brasileños se encontraban los relacionados con las sensaciones y las percepciones, trabajados igualmente por los argentinos, sin embargo, lograron introducir las ideas referentes de las propuestas cognitivas y el desarrollo humano que lograron arrojar puntos de vista de interés con relación al aprendizaje (Ardila, 2006).

En México, Ezequiel A. Chávez fue uno de los pioneros en la introducción de la psicología en el país, partidario de las ideas positivistas de su momento histórico, fue el encargado de traducir al español los principios estructuralistas de Titchener y fue el encargado de impartir cursos psicológicos en el laboratorio establecido en la Escuela de Altos Estudios, los cuales se avocaron a una psicología de corte experimental, regida por un método que fuera congruente con un método riguroso propio de las ciencias naturales y que fungía como un sustento potente de la psicología de carácter positivista (Ardila, 1969; Carrascoza y Manero, 2009).

La psicología experimental fue el apartado disciplinar más investigado en los países latinoamericanos, prueba de ello es la institución de laboratorios para su estudio, sin embargo, las críticas generadas por el evidente predominio de la corriente positivista propiciaron que el enfoque experimental de la psicología latinoamericana tomara en cuenta aspectos de índole humanista y filosófico para lograr construir proposiciones cuyo alcance superase los referentes observables y controlables y no se limitara a explicar aspectos que, en algunos casos, carecieron de impacto en el contexto en el que se desarrollaron (Alarcón, 2004; Ardila, 2006).

Lo anterior originó que los psicólogos de América Latina consideraran intervenir en otros espacios psicológicos además del aspecto experimental como la psicología educativa, laboral o clínica, por ello, el encontrar formas de aplicar los resultados originados de sus investigaciones en el medio social de sus países de procedencia fue una prioridad que encontró respuestas en la psicotecnia proveniente del marco europeo y que adaptaron de acuerdo a las condiciones presentadas en los países latinoamericanos, e inclusive se diseñasen propuestas particulares, esto coadyuvó a que el estudio de lo psicológico no se concentrara únicamente en Argentina, Brasil o México, sino que se extendiese a otros territorios como Chile, Colombia, Perú y Uruguay, al igual que las regiones de Centroamérica y del Caribe (Ardila, 2006).

En este encuadre, las investigaciones con mayor fuerza en el ámbito latino fueron las vinculadas con la educación, así los principales estudios de esta línea psicológica se relacionaron a aspectos como los problemas del aprendizaje o el desarrollo de los niños y adolescentes, por lo tanto, la creación de pruebas que diesen un fundamento internacionalmente aceptado a estos elementos educativos constituyeron un aporte significativo de América Latina a la psicología; además fue importante la introducción de

algunas teorías psicológicas a esta zona del continente como el conductismo o el psicoanálisis que tuvo un gran auge, especialmente en Argentina (Ardila, 2006).

Sin embargo, es necesario advertir que la psicología latinoamericana estuvo grandemente influenciada por las ideas provenientes de Europa y de los Estados Unidos debido a la falta de condiciones que permitiesen a estos países consolidar una visión propia de la psicología, la gran mayoría de los argumentos latinos estaban delimitados por los estándares marcados por los países con mayor tradición psicológica (González, 2009; Molina, 2009) lo que ha repercutido hasta la actualidad al encasillar a la psicología en aspectos ya superados en lugar de intervenir en los enfoques y tendencias emergentes de esta ciencia (González, 2009).

En suma, puede detectarse que la difusión de la psicología hacia las regiones americanas resultó necesaria para el desarrollo de la ciencia y su consolidación debido a las notables aportaciones devenidas de este continente, la confrontación de los ideales europeos ante un contexto que resultó novedoso para desglosar su psicología propició que diversos enfoques con relación a la ciencia lograran dar giros importantes a las escuelas psicológicas de mayor auge e inclusive, se logró trazar una posición propia con relación a esas teorías como el caso del conductismo, de igual manera se especificaron nuevos alcances psicológicos que permitieron extender los conocimientos de la disciplina hacia una perspectiva interdisciplinar, además de sentar las bases para el posterior esclarecimiento de un marco que ahondase en lo concerniente al aprendizaje.

1.4 El impacto del desarrollo psicológico y el aprendizaje

Los constantes avances que ha dado la psicología hasta los años más recientes demuestra su alto grado de consolidación y el interés por desglosar nuevos contenidos que acrecienten el acervo científico, en esta lógica, el interés psicológico se ha perfilado recientemente hacia el estudio de diversos elementos constitutivos del hombre, por lo que se percibe que la psicología confiere un equilibrio entre significantes como la conducta y los procesos mentales, ambos considerados como objetos de estudio de la psicología por las corrientes más apoyadas de esta disciplina (Mestre, Nácher, Samper y Tur, 2006).

Los sujetos que están dotados de una organización interna y que responden a sus conductas, estructuran acciones que le son significativas, por consecuente, se sabe que el hombre es un ser que se encuentra en constante interacción con su mundo, al que percibe de diversos modos y en el que influye de acuerdo a la manera que le resulta más sustanciosa, sin embargo, dentro de este engomado también resaltan aquellas incidencias de corte afectivo (como las motivaciones) y de información (entre las que destaca el lenguaje), por lo tanto, es entendible que los individuos que dan cuenta de su realidad, poseen una *mente* que coadyuva a su adaptación al entorno, al procesamiento de la información que recibe de él y que le dan significado su accionar (Mestre, *et al.* 2006).

En este contexto, se pone en relieve la cuestión relativa al procesamiento de la información que hacen los seres humanos en su constante reflexión sobre sí mismos y su mundo, es claro que limitar al lenguaje y todas las apropiaciones que conlleva como el elemento esencial de ese entender resulta un reduccionismo del conglomerado holístico de los hombres, por ello, es necesario enfatizar la importancia del aprendizaje como un proceso vital para el desarrollo de los seres humanos y su constitución cultural, la noción del aprendizaje resulta complejo pues nunca se concibe *finito* (Mestre, *et al*, 2006).

La mente se entiende, entonces, como la responsable de procesar todo tipo de información que recibe del exterior además de crear las condiciones necesarias para la construcción de aprendizajes, esta complejidad ha propiciado que la visión de la psicología le tome un foco de atención en estos momentos y sea el principal motor para generar explicaciones que den cuenta de él. En este entendido, ahondar los principios que dan cuenta del aprendizaje resulta ser la parte medular para comprender lo complejo que resulta el estudio del ser humano, al mismo tiempo, que alude facetas que ya no competen únicamente a los despliegues de la psicología.

Se ha expuesto, a lo largo de este capítulo, una relación histórica de la conformación de la psicología como una disciplina científica, encaminada a socavar los preceptos más importantes de los procesos mentales, el comportamiento y las relaciones de los hombres en su contexto, de igual manera, se presentaron de manera sintética las principales teorías psicológicas que han fungido significativamente en el desarrollo psicológico, así como sus principios, objetos de estudio y las metodologías que utilizaron para su estudio. En este sentido, conviene puntualizar que los elementos generados por estas corrientes psicológicas han repercutido en el objeto principal de la psicología, inclusive trastocan en otros campos, entre los que destaca el educativo.

El aprendizaje puede entenderse desde diferentes puntos de vista, una ejemplificación de ello la da Jeanne Orrmord (citada en García y Fabila, 2011), quien percibe al aprendizaje en dos vertientes: primera, como un cambio permanente en la conducta debido a la interacción del hombre con su realidad y segunda, como una serie de asociaciones y construcciones mentales originadas por la experiencia, ambas perspectivas buscan dar cuenta de la manera en la que el ser humano es propenso de recibir información y lograr asimilarla para propiciar un constructo que anteriormente no poseía, no obstante, el percibir de una forma delimitada la complejidad que supone el aprendizaje, origina que éste sopesa reduccionismos que en la posteridad pudiesen permear inadecuadamente.

En esta línea, el aprendizaje alude siempre a un proceso interactivo en el que median diversos elementos como lo son la existencia de una cultura afín a cada ser humano, la presencia de los otros y sobre todo, el reparar en la concepción de uno mismo (Molero, Otero y Nieves, 2007), por consiguiente, este proceso de aprender coadyuva al continuo desarrollo del hombre en sus diferentes facetas, es entendible que la propia cotidianidad sea

un espacio inequívoco que propicie el generar nuevos constructos sobre aquello que se poseía con anterioridad o que resulten novedosos para la mente.

Asimismo, este proceso de aprendizaje se entiende como un elemento permanente, es decir, aboga por una constante construcción y reconstrucción de la vida de las personas en su devenir histórico y solo podría finiquitarse en un plano en el que el hombre ya no responda a estos acontecimientos (Molero, *et al.* 2007). Por lo tanto, el aprendizaje se asume como una comprensión de la realidad y para su mejor entendimiento debe ahondarse en la acción más significativa de las culturas, la *educación*, espacio en el que converge una participación activa de los sujetos que integran una comunidad y quiénes son los principales responsables de incidir en el aprendizaje.

En esta lógica, cabe apuntar lo expuesto por Mariana Miras (2002) quien refiere que la mente del ser humano no debe concebirse como una “*tabla en blanco*”, aspecto que se creía en los primeros años de la conformación psicológica, al contrario, los hombres tienen un bagaje que se ha elaborado de acuerdo a su actuar y su reflexionar con y sobre el mundo además de la importancia cultural generado por los miembros de la misma, por ende, la autora explicita, desde un enfoque constructivista, que el entender al aprendizaje debe ir más allá de una delimitación conductual o un choque de experiencias, este proceso refiere aspectos complejos, específicamente aquellos que atribuyan un sentido o construyan un significado con relación a los aprendizajes.

Molero y otros (2007), apuntan que los aprendizajes pueden concebirse de distintas maneras, conciben, en primer lugar, a aquellos que se orientan a la aceptación de uno mismo, vivir con los demás y ante la vida misma; en segundo lugar, están los aprendizajes relacionados a la convivencia con los demás, la expresión de la creatividad, la comunicación y la convivencia además de la aceptación cultural con relación a los fines de la misma así como sus normas; y en tercer lugar, contemplan a los aprendizajes relacionados con la construcción de pensamiento por parte de los sujetos que propicien a entender mejor su realidad.

En síntesis, el proceso de aprendizaje es una cuestión que, si bien puede entenderse desde el ámbito psicológico, halla una gran explicación en el terreno educativo, por ello, resulta importante atender las cuestiones generadas por la psicología educativa en torno a la construcción de los aprendizajes a través de diferentes posturas. Las teorías psicológicas ya referidas en anteriores apartados han arrojado datos de sumo interés para explicar este hecho inherente del ser humano, por ello, el desarrollo y la proposición de las teorías del aprendizaje devenidas de estas corrientes explican la manera de entender estos constructos de acuerdo a su propia concepción respecto al hombre.

1.5 La psicología de la educación y la conformación de las teorías del aprendizaje suscitadas en el marco conductista, cognitivo y constructivista.

Se entiende como psicología de la educación a todas las pertinencias, alcances y propuestos de la psicología centrados en la exploración y explicación de la teoría y práctica educativa, y cuyo objetivo primordial es proponer otros puntos de vista con relación al fenómeno educativo y el proceso de enseñanza relacionado a él (Coll, 1990). En este marco, se entiende que, dentro del contexto general de la psicología explicitado en las líneas anteriores, una de las directrices que ha resultado determinante en uno de los ámbitos fundamentales del hombre es el comprender la educación y se ha concebido, que la psicología refiere argumentos sustanciosos para dar cuenta de este hecho.

Para generar estas perspectivas, la psicología de la educación ha hecho uso de los principios científicos que ayudaron a la psicología a constituirse como un cuerpo científico, sin embargo, queda claro que la educación es un plano que no se restringe a las pautas con las que se desarrolla esta ciencia, su complejidad engloba aspectos de diversa índole como lo son los marcos políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales deben ser contemplados por la psicología de la educación para desarrollar sus propuestos, al mismo tiempo que responde al carácter de la psicología en su acepción general (Coll, 1998).

Entendido ese dilema, resulta necesario comprender si el bagaje producido por la psicología de la educación se orienta solamente a reproducir estándares y patrones ya dictaminados por las teorías psicológicas o si el fenómeno educativo es tan relevante que resulta necesario percibir a esta línea psicológica de una manera independiente (Coll, 1998), es decir, que propicie una serie de reflexiones para la conformación de un cuerpo de conocimiento particular, cuyas metas se direccionen a gestar nuevos conocimientos centrados en la educación y todos sus procesos, en lugar de trasladar preceptos ya delineados con anterioridad con situaciones y contextos distintos.

Por lo tanto, el atender que la psicología educativa puede ser una disciplina con características específicas, y plausible a desarrollar sus propios contenidos no resulta discordante con relación a sus sustentos si en el proceder de esas ideas se es congruente con los principios de la psicología científica; no obstante, es estimable que, en el momento de establecer un marco del cual partan las explicaciones con relación a la psicología de la educación, existan discrepancias con relación al aspecto a considerar como el eje medular de esta psicología (Coll, 1990).

Debido a esa variedad de posturas con respecto al proceder de la psicología educativa, se han logrado concretar supuestos que han enriquecido el bagaje de conocimientos con relación a esta directriz, al grado de establecer un plano donde la psicología de la educación se articule de manera armónica y congruente con los principios de otras disciplinas cuya vertebra principal es el entendimiento de la educación, *en el cual se percibe a la pedagogía como el campo de conocimiento con mayor repercusión y trascendencia dentro del estudio*

de este fenómeno y el escenario ideal para desarrollar, en conjunto, saberes que impacten de forma determinante el hecho educativo.

Los primeros atisbos en los que se encontraron matices que relacionaban a la psicología con la pedagogía devinieron, incluso, mucho antes de la aparición de las primeras teorías psicológicas, pues en el transcurso del siglo XIX se afirmaba que, para llegar a un conocimiento determinado, la confluencia entre la pedagogía y la psicología resultaba una dualidad que podía lograr por completo el arribo a ese bagaje, la primera delinearía las pretensiones últimas de ese conocimiento con respecto a un marco previamente delimitado y la segunda proporcionaría las pautas más pertinentes para que esa perspectiva pudiese abordarse, desarrollarse y finiquitarse (Coll, 1990; 1998).

En esta línea, una vez establecida la psicología como una ciencia, las teorías psicológicas que comenzaron a gestarse lograron bosquejar ciertos matices que involucraban el aspecto educativo como una entidad que debía atenderse, entre los ejemplo más pertinentes de estos propuestos, destacan los principios conductistas de Thorndike, uno de los pioneros en el advenimiento relacionado a los procesos que influían en la educación quien concebía que toda pauta interdisciplinar entre la psicología y la pedagogía únicamente debía suceder si ambas posturas partían desde un enfoque experimental, y por otra parte, los referentes constructivistas, refirieron el caso de la conceptualización de elementos pertinentes a la realidad y cotidianidad de los individuos que incidían significativamente en su proceso educativo (Coll, 1990; 1998), además sus estudios contemplaban que la educación, trabajada bajo el enfoque de ambos campos de conocimiento, explicaban elementos que no podrían entenderse si la pedagogía y la psicología se percibían por separado.

Estos aspectos suscitaron un interés por parte de la comunidad científica, notaron que la comprensión de ambas posturas lograba concretar respuestas variadas que atañían a la educación, de hecho, esa interdisciplinariedad vislumbraba que no sólo el aspecto psicológico era quien se retroalimentaba a partir de las bases pedagógicas, también la pedagogía llegaba a recuperar ciertos planteamientos psicológicos para establecer sus visiones relacionadas a la educación como fue el caso de algunas las propuestas devenidas de la Escuela Nueva (Coll, 1990; 1998). Por tanto, queda claro que el percibir estos dos cuerpos de conocimiento, en la complejidad educativa, resulta sustancioso gracias a los diferentes niveles y ámbitos que trastocan para conformar una idea que dé cuenta de lo acaecido en ellos.

Sin embargo, es un aspecto clave el enunciar que, si bien los alcances de la psicología de la educación logran amalgamar puntos de vista que nutren varias implicaciones del fenómeno educativo, también es una aseveración válida el concebir que no logra dar explicación a todas las complejidades de la educación, aspectos que logran tener una aproximación gracias a la presencia de otras disciplinas o ciencias que, al realizar una acción conjunta con la pedagogía, pueden dar cuenta de otras problemáticas (Coll, 1990). Por lo tanto, en el

marco de las ciencias de la educación, resulta pertinente posicionar una mirada que atienda a la psicología educativa como un espacio que responde a ciertas cuestiones educativas más no a todo el fenómeno, por lo que resulta ser una mirada entre varias.

Atendido este aspecto, puede establecerse que el estatus que ostenta actualmente la psicología de la educación indica que esta disciplina puede establecer sus propios procedimientos sin soslayarse bajo las líneas establecidas por otros enfoques a pesar del grado importante de trabajo interdisciplinario que pueden lograr desarrollar y, del mismo modo, centrarse en conocer el contexto donde las ideas psicoeducativas se desglosan y cómo se puede intervenir en él de acuerdo a los principios establecidos por la misma psicología educativa, es decir, el delimitar cuáles procesos pertinentes a la educación deben considerarse como objetos de estudio de la psicología de la educación coadyuva a dirigir las propuestas hacia una orientación específica y no emprender situaciones que llegasen a resultar difusas debido a una discordancia con respecto a su sustento principal (Rigo, Díaz-Barriga y Hernández, 2005).

En este punto, ha de referirse que los aspectos retomados por la psicología educativa, sea desde los planteamientos devenidos por las teorías psicológicas y otras miradas competentes a esta ciencia o mediante los sustentos propios de la pedagogía, las ciencias de la educación u otras disciplinas afines al campo educativo, deben focalizar un aspecto que tradicionalmente se ha pasado por alto: el reconocer la importancia que suscitan todos los enfoques y propuestas centrados en explicar la educación en lugar de invalidar cada uno de ellos de manera categórica (Rigo, *et. al*, 2005), si bien es reconocible que muchas visiones pueden llegar a presentar limitaciones y en un momento determinado proponerse alternativas que logran superarlas, es conveniente identificar los elementos que aportan conocimientos significativos al bagaje educativo y proponer nuevos planteamientos a partir de esos componentes que, en una prospectiva, repercutirán favorablemente al entendimiento de la educación.

Lo expuesto en estos párrafos logra inferir que la psicología de la educación puede enfocarse en diversos procesos que logran anclar aportaciones sustanciosas a la teoría y práctica educativa, sea desde su propio marco referencial o una construcción realizada tanto con sus preceptos como los desarrollados por otros campos disciplinares, en esta lógica, se advierte que existe una gama de procesos a considerar por este enfoque de la psicología, sin embargo, el que compete al desarrollo de este trabajo es el que atiende la manera en que los seres humanos conforman sus propios conocimientos, ideales, críticas o reflexiones y la manera en que esto impacta en su contexto y en sí mismos, es decir, el proceso del aprendizaje.

Concebir el aprendizaje no es un acto sencillo, las perspectivas que lo refieren pueden variar de acuerdo a la visión que tengan para la construcción de este proceso, dicho de otro modo, la complejidad del aprendizaje trastoca diversos escenarios como lo son: el

entendimiento del ser humano, la posición que se le otorga a un docente y a sus estudiantes con relación a un ámbito educativo y los roles que presentan, el objeto de estudio que los diversos enfoques sopesen como el más significativo para el advenimiento del aprendizaje, el contexto en que se desarrolla así como las comunidades que confluyen en él, las características de las tareas delegadas y el tipo de relaciones establecidas entre iguales y el entorno, todos esos elementos logran que el aprendizaje se comprenda de múltiples formas (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

Debe entenderse que estos enfoques devienen del campo psicológico, sin embargo, no todas las corrientes o escuelas generadas en el marco de esta ciencia, desarrollaron estudios que diesen cuenta del aprendizaje. Esclarecido este aspecto, es pertinente señalar que las teorías que sí lograron trastocar este aspecto aún permanecen vigentes, en menor o mayor grado, y en concordancia con ideas anteriores, esas propuestas propiciaron a comprender la manera en que sucedía el aprendizaje independientemente de sus bases conceptuales. Por lo tanto, intentar demeritar los alcances obtenidos por estas proposiciones resulta inequívoco, independientemente de sus métodos y visiones establecidas, esas perspectiva lograron conformar y esclarecer varios aspectos ininteligibles del aprendizaje.

Las teorías psicológicas que desglosaron perspectivas del aprendizaje fueron: el conductismo, la psicología cognitiva psicogenética y el constructivismo sociocultural. El primer enfoque percibe que el aprendizaje es un aspecto completamente externo al individuo, el cual capta diversos estímulos devenidos de su entorno a los cuales da una respuesta, su aprendizaje se contempla como una mera transmisión de información y es observable, medible y previsorio, igualmente, se especifica como necesaria la noción de la figura de un individuo experto, como lo puede ser el docente, para conducir loablemente a los sujetos inexpertos durante su aprendizaje (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

El segundo enfoque (la psicología cognitiva psicogenética) introduce aspectos que logran superar, en cierta medida, a las referencias conductistas, se establece que el aprendizaje no es producto de la interacción pasiva del sujeto con su entorno, sino es un proceso más complejo en el que intervienen habilidades cognitivas construidas individualmente, el papel que desempeña la figura del docente es mediar la convergencia entre el alumno y el contenido que debe atender, esto logra facilitar el aprendizaje del estudiante y no confrontarlo en una situación de crisis en donde no comprenda cual es la finalidad de su proceso mental (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

Por último, la tercera visión relacionada al constructivismo sociocultural afirma que el aprendizaje no se comprende como una reproducción del entorno realizada por un individuo, sin embargo, es significativo referir al contexto donde se desenvuelve puesto que ahí se suscitan diversas interacciones que impactan en el plano relacional y afectivo de los discentes, en esta lógica, el aprendizaje se vislumbra como un proceso que atañe el plano social y cultural, las interacciones que establece con otras personas resulta determinante

para propiciar procederes más significativos para su aprendizaje, además, la imagen del docente se presenta como un mediador entre los elementos sociales y sus estudiantes (Chadwick, 1999).

Estas tres posturas psicológicas han desarrollado estructuras de conocimiento cuya relevancia impacta al grado de percibir las independientemente de su primera base teórica, aunque el sustento primordial recae en los objetos de estudio de esas tres corrientes. Lograr diferenciar las finalidades de una teoría *psicológica* y una teoría *psicológica del aprendizaje* ha propiciado que, por un tiempo representativo, se llegase a validar que ambas concepciones eran sinónimas e incluso, llegar a aseverar que los principios de otras corrientes de la psicología comprendía el fenómeno educativo, aún cuando la historia de la conformación de la psicología no se desarrolló bajo la necesidad de dar respuesta a la educación y a sus respectivos procesos, entre ellos, el aprendizaje.

En este marco, las propuestas que se presentan a continuación deben ser entendidas como las *teorías psicológicas del aprendizaje*, las cuales representaron una importancia de acuerdo al contexto y las condiciones bajo las cuales fueron desarrolladas, por lo tanto, rescatar las ideas más sustanciales de cada teoría resulta conveniente y ayuda a bosquejar el porqué se suscitó cada una, es decir, cómo se contemplaba al ser humano a través de la temporalidad histórica y qué sucedía en su contexto para llegar a plantear un modo de atender su aprendizaje.

| TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE | | |
|---|--|--|
| Teorías planteadas desde una visión conductista | Teorías pertinentes al marco cognitivo psicogenético | Teorías devenidas del constructivismo sociocultural |
| Teoría de la Tecnología Educativa | Teoría del Procesamiento de la Información | Teoría Sociocultural del Aprendizaje: Zona de Desarrollo Próximo |
| Teoría de la Instrucción | Teoría de los Modelos Mentales | Teoría del Andamiaje |
| | Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento | Teoría de la Participación Guiada |
| | Teoría del Aprendizaje Significativo | Teoría de la Presencia Docente |

Imagen 1. Teorías Psicológicas del Aprendizaje.

1.6 Teorías del aprendizaje planteadas desde una visión conductista.

En apartados anteriores, se especificaron los referentes que dieron pauta al desarrollo del conductismo como teoría psicológica, desde las primeras bases arrojadas por la Reflexología rusa hasta la constitución de esta corriente de acuerdo a su objeto de estudio: la conducta humana. La direccionalidad que siguió el conductismo durante el periodo en el

que tuvo un gran auge repercutió de manera significativa no sólo en los aspectos concernientes a la psicología, también en otras disciplinas que vieron en los propuestos conductistas una alternativa para trabajar sus campos de conocimiento.

En este escenario, el conductismo logró desarrollarse al grado de aceptar la introducción de propuestas devenidas por parte de otras teorías psicológicas como la cognitiva, el psicoanálisis o la Psicología de la Gestalt, no obstante, la rigurosidad tanto del aspecto teórico como metodológico de la visión conductista permeó estas visiones de acuerdo a sus finalidades y referentes teóricos para lograr estudiar una serie de conceptos pertinentes de ahondar y los cuales podían hallar explicaciones a través de los principios del conductismo como lo fue el aprendizaje, (Sos y Tortosa, 2006).

No obstante, el plantear los propuestos del aprendizaje resultó un tanto contraproducente para el conductismo debido a una serie de discordancias con respecto a los procesos empleados para este objetivo y que le hicieron blanco de diversas críticas, entre ellas, se apuntaba que sus sustentos teóricos y metodológicos eran endeble al momento de explicar conductas humanas superiores y más complejas que las estudiadas hasta ese momento y se aludía al reduccionismo de estos comportamientos a una serie de conexiones por asociación, es decir, se vislumbraba que acciones como la comunicación o la interacción con respecto a un dilema suscitado en las personas no podían ser explicadas únicamente con la observación de sus reflejos naturales e innatos también tenía que existir un respaldo por parte de sus procesos mentales que el conductismo no contemplaba; de igual manera, el generalizar hacia los seres humanos los resultados obtenidos en los animales sometidos a pruebas conductistas era un asunto que se consideraba erróneo y latente a revisión para el desglose de una propuesta del conductismo (Sos y Tortosa, 2006).

Por consiguiente, el conductismo necesitaba delimitar una propuesta que dejase en claro que la concepción de hombre que proponía, así como los procedimientos que empleaba para dar respuesta a ello, tenía un fundamento específico que permitía el desglose de esta teoría psicológica en diferentes campos de conocimiento, asimismo, el disipar estas dudas con relación a sus planteamientos orillaba a los psicólogos conductistas a consolidar sus propuestos al momento de dirigir sus estudios hacia otras perspectivas que siguiesen esta línea psicológica y no fuese superada por la introducción de las ideas cognitivas, gestálticas, el psicoanálisis e incluso humanistas.

La conformación de una teoría del aprendizaje compuesta por los principios conductistas refiere desde las bases que conciben este proceso como una serie de asociaciones que realizan los seres humanos de acuerdo a las condiciones que se presentan en su entorno y la manera en que respondan a ellas, esto debe adecuarse a partir de un condicionamiento que evidencie las respuestas directas de las personas en lugar de ahondar en los procesos mentales que acontecen en ellos durante ese procedimiento, esto es consecuencia del apego

del conductismo con el método que utiliza que valida los aprendizajes observables y que son plausibles de ser medidos y controlados (Sarmiento, 2007).

El reto que enfrentaban los psicólogos conductistas debía considerar todos los escenarios posibles para que la teoría no flaquease al momento de dictaminar su teoría del aprendizaje, por lo tanto, la Teoría de la Tecnología Educativa formulada por Burrhus Skinner, caracterizado por la radicalidad de sus formulaciones y su idea de enfocar cualquier estudio de acuerdo a su nivel de complejidad (Burton, Moore y Magliaro, 1996) y la Teoría de la Instrucción, se constituyeron rápidamente como dos apuestas completamente acordes a las pretensiones del conductismo y lograron superar cualquier espacio de crítica que buscara contradicciones entre lo estipulado por la corriente psicológica y su visión del aprendizaje.

1.6.1 Teoría de la Tecnología Educativa

Burrhus Frederic Skinner es considerado una figura importante de la psicología estadounidense y del mundo, influenciado enormemente por los postulados teóricos de las corrientes Reflexológica (Pávlov) y Conductista (Thorndike y Watson), Skinner realizó estudios con relación a estos planteamientos desde una perspectiva particular, es decir, en lugar de direccionar sus investigaciones en una línea similar a la de estos teóricos, se propuso a integrar esas visiones psicológicas al campo de la educación en el que pudo desarrollar proposiciones que se caracterizaban por su determinante sentido de practicidad y de carácter técnico (Smith, 1994).

Los pensamientos de Skinner entendían que la psicología debía ocuparse de ahondar en los procesos acaecidos en los seres vivos entre su individualidad y su entorno, en lugar de involucrar aspectos inherentes a la mente y dictaba que todos los organismos podían percibirse como un conjunto, es decir, no asumía diferencias o particularidades entre el tratamiento que debía llevar un ser con respecto al otro como lo habían propuesto algunos psicólogos de su época, en este sentido, percibía que cualquier tipo de experimentación de carácter conductista podía ser aplicable a cualquier organismo fuese este un animal o un hombre y los resultados presentados en la investigación eran pertinentes de generalizarse hacia otros seres (Smith, 1994).

En este marco, pueden suscitarse críticas o pensamientos discordantes con relación a las ideas de Skinner, no obstante, es conveniente indicar que estos supuestos, si bien no son afines a las bases que sustentan otras escuelas de pensamiento tanto de la psicología como de otras disciplinas, sí guardan congruencia con los objetivos dictaminados por la teoría conductista, sustento principal de la obra de Skinner y la cual, de acuerdo con Gros (2001), ha sido un modelo considerado en diversas situaciones para desarrollar propuestos, especialmente en el terreno educativo a pesar de la existencia de argumentos que logran superar estas visiones.

Para Skinner, la conducta era el motor principal para explicar sus planteamientos, por ello, resultaba de suma importancia el disponer de elementos que lograsen atenderla para su previsión y control, con ello, y de acuerdo a lo expresado en párrafos anteriores, estaría en condiciones de generalizar sus propuestas en cualquier escenario que considerase. En esta lógica, Skinner desarrolló un mecanismo que le permitiese realizar sus investigaciones y que condicionó para que fungiese como un modelo en el cual se hallaran todos los estímulos posibles a los que un organismo pueden presentársele (Smith, 1994), y de esta manera trasladar los resultados hacia cualquier situación que involucrara seres vivos, esto fungiría como preludeo para la constitución de sus estudios posteriores.

Hasta este punto se ha bosquejado que la conformación de un modelo conductista tenía ciertos patrones como: i) la rigurosidad y objetividad de sus pretensiones, ii) la necesidad de poner a experimentación a los organismos para observar todas sus pautas de comportamiento, iii) la aseveración de que el contacto de los seres con su entorno se regía a partir de la dualidad del estímulo del medio y la respuesta que se daba por parte del organismo y iv) cualquier tipo de conocimiento era generado a partir de la relación estímulo-respuesta (Gros, 2001). En este entendido, las exposiciones de Skinner con relación al ámbito educativo hallaron un sustento en estas directrices por lo que la composición de su teoría del aprendizaje guardaría congruencia con la teoría psicológica conductista.

Las primeras intenciones de Skinner de involucrarse en los aspectos del aprendizaje se suscitaron, de acuerdo con Smith (1994), en el momento en el que revisó los acontecimientos acaecidos dentro de un aula escolar a la que su hija asistía, en donde advirtió una serie de discordancias en el ambiente escolar al percibir el desinterés de los docentes por implantar las condiciones necesarias para que los alumnos aprendiesen de acuerdo a sus individualidades, debido a su formación conductista, Skinner comenzó a definir un modelo que permitiese el aprendizaje de los alumnos a partir de una serie de reforzamientos que se presentasen de manera rápida y no se pospusieran como aquellos que había visto en el salón de clases.

Devenido de estas observaciones, Skinner principió por construir un dispositivo que siguió ciertos elementos de su anterior mecanismo de estímulos y respuestas y en la cual, desarrolló de manera cuidadosa el proceso de reforzamiento y la manera más adecuada para presentárselos a las personas que entraban en contacto con el artefacto, con ello, Skinner había logrado diseñar una manera de enseñanza con la cual aseguraba un proceso de acomodación de los elementos presentados a los alumnos para que impactase en su aprendizaje, en lugar de elegir desinteresadamente los elementos sin tener fortalecimiento alguno, es decir, los estudiantes eran capaces de armar sus aprendizajes a partir de una serie de reforzamientos inmediatos (Smith, 1994).

Esta máquina consistía en una caja cuyo tamaño debía aproximarse a un tocadiscos y hecha de madera, en la parte superior del dispositivo debía encontrarse una pequeña ventana en donde se hallaba escrita una interrogante en una pequeña hoja de papel, el estudiante debía responder a los problemas al oprimir teclas inmersas en la misma caja cuya numeración iba del número cero al nueve, si la respuesta dada al problema era correcta, el estudiante podía girar un botón parecido al dispuesto en los televisores o radios para modular la frecuencia y que estaba ubicado en la caja para que se le presentase la siguiente pregunta, si la respuesta era errónea, no se podía mover el botón, lo que orillaba a los alumnos a volver al problema y responderlo acertadamente; esta caja también podía presentar algunas variantes como la introducción de sonidos que indicaban una respuesta correcta o ubicar un contador de errores para que el estudiante supiese al término de la actividad en que aspectos debía reforzar sus conocimiento (Skinner, 1970).

Skinner (1970) aseguraba que el uso de esta caja tenía muchos beneficios para los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo: las situaciones de error que los chicos podían ofrecer encontraban una respuesta inmediata y les propiciaba a enmendar su fallo al instante, igualmente los mecanismos dispuestos en la caja fungían como reforzadores del aprendizaje puesto que podían direccionarse hacia un refuerzo agradable para ellos como es el caso de dar una respuesta acertada o desagradable, correspondiente a los errores, con ello también se daba la plausibilidad de que los alumnos pudieran avanzar de acuerdo a sus características sin la necesidad de mantenerlos a todos bajo un esquema homogéneo.

Estas prácticas hicieron posible que Skinner pudiese ser concebido como un psicólogo capaz de introducirse en campos de conocimiento diferentes a los que se le ha representado constantemente en el bagaje cultural propio de la teoría psicológica conductista, pues al desarrollar el trabajo explicado en los párrafo anteriores se advierte que presentaba resultados sobre el cómo podían aprender las personas, esto le propició el esbozó de los primeros principios de la enseñanza programada que resultaría ser un respaldo determinante para la constitución de su teoría del aprendizaje: la tecnología educativa (Smith, 1994; Gros, 2001).

La tecnología educativa, también conocida como diseño instructivo, es la teoría del aprendizaje cuyo objetivo esencial es planificar los procesos más adecuados y pertinentes para el alcance de aprendizajes previamente delimitados, dicho de otro modo, los aprendizajes deben estar claramente definidos para que el docente pueda diseñar el proceso bajo el cual su enseñanza logre impactar a los estudiantes. De acuerdo a Gros (2001), otros aspectos que involucran a la tecnología educativa son: el desarrollo lógico que ha de llevar el procedimiento elegido para la enseñanza, acorde a los tiempo y la sucesión de los contenidos a enseñar; las actividades que coadyuvan a reforzar los aprendizajes y la disposición de momentos de motivación para que la disposición e interés de los estudiantes no decline además de diseñar las pautas necesarias para una posterior evaluación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

Esta teoría del aprendizaje también ha impactado significativamente en el ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación por lo que el diseño de los programas utilizados en estas herramientas deviene de los principios de la tecnología educativa y se centra, en especial, en dictar las instrucciones necesarias para la elaboración de modelos para la enseñanza y el aprendizaje y el proceso de formación tanto de los estudiante como de los profesores (Gros, 2001), por consiguiente, puedes establecerse que algunos principios de la tecnología educativa siguen presentes en la actualidad, no obstante, cabe señalar que algunos de sus referentes han sido superados por las propuestas de otras teorías del aprendizaje, por lo que la decisión de remitirse al diseño instructivo para propiciar los aprendizajes debe considerarse pertinente siempre y cuando existan las condiciones para su desarrollo y la conciencia de los sustentos que propusieron esta teoría.

1.6.2 Teoría de la Instrucción

La teoría de la instrucción es una propuesta cuyos inicios se encuentran fundamentados en la década de 1960 y que se explica, en un primer momento de su concepción, a partir de las visiones conductistas del aprendizaje (Bellach, 2012), no obstante, este sustento se supera en años posteriores para enfocar sus directrices y determinar sus procedimientos a partir de otras posturas de corte psicológico, es decir, esta teoría del aprendizaje se explicaría partir de los planteamientos de corrientes distintas al conductismo como lo fueron el cognitivismo y el constructivismo.

De acuerdo a Bellach (2012), los primeros esbozos con relación al diseño de la instrucción se caracterizaron por su linealidad, sistematicidad y su carácter prescriptivo además de contemplar los objetivos con relación al aprendizaje desde una postura en la que éstos pudiesen ser observables y medibles. En este sentido, algunos de los alcances a seguir del diseño de la instrucción comprendía aspectos como: la identificación de metas a alcanzar en el aprendizaje, la observación de las conductas y los objetivos específicos que se esperaban de ellas, la elección de los procedimientos idóneos para llevar a cabo la enseñanza, el uso de refuerzos para incentivar la motivación del aprendizaje y la introducción del binomio estímulo – respuesta para lograr desarrollar aprendizajes simples a otros más complejos.

Se considera que el impulsor de la Teoría de la Instrucción es Robert Gagné, que entiende al aprendizaje como un cambio permanente de las capacidades humanas y en el que inciden procesos variados además del propio desarrollo de las personas (Gutiérrez, 1989). En esta línea, se infiere que esa permuta dicha por Gagné incide directamente en la conducta de las personas, puesto que es una condición plausible de ser observada y analizada una vez que al individuo se le ha presentado un contexto en el que pueda aprender y donde acontecen diversas situaciones que resultan imposibles de ser evadidas.

El impacto del medio en el que un ser humano se encuentra inmerso permea en él de una manera significativa, al grado de suscitar transformaciones en su conducta de tal forma que

logra superar un estado anterior o adquiriera una nueva capacidad, es decir, las personas tienen la disposición de dar una respuesta a los eventos que se les presenta en su relación con el mundo que logran dotarles de un aprendizaje que resultaría inamovible. Esta lógica de estímulo – respuesta advierte que las condiciones para el desarrollo de un aprendizaje dependen, por un lado, de aquello que sucede en el ámbito físico y que se encuentra externo a los sujetos, y por otro lado, de la respuesta que generen las personas para responder a esas disposiciones que pueden tener la plausibilidad de tener esquemas anteriores que competan a la situación que se le presenta y logre modificar su bagaje o resulte un hecho inédito que le proporcione un nuevo aprendizaje (Gutiérrez, 1989).

De acuerdo con lo anterior, resulta evidente que la visión de Gagné contiene elementos congruentes con los postulados del conductismo, sin embargo, el desarrollo de la teoría de la instrucción logró, posteriormente, involucrar caracteres cognitivos (Sánchez, Ramírez y Rincón, 2008), empero sus bases conductistas atienden de manera importante la relevancia de los refuerzos en la configuración de los aprendizajes de los seres humanos y que, de acuerdo con Gagné (citado en Gutiérrez, 1989), no pueden construirse únicamente en el desarrollo natural pues se necesitan de otros factores para que el aprendizaje pueda aparecer o modificarse.

Con relación a lo anterior, la Teoría de la Instrucción señala que las condiciones para el aprendizaje se perciben en dos vertientes: la interna y la externa. Las condiciones internas se denotan como el desarrollo necesario de los aprendizajes para que las personas puedan obtener un nuevo esquema de determinada situación y que encuentran su fundamento en la interacción entre el medio y los seres humanos, con ello, se determina la información que el sujeto ha de adquirir así como las fases por las que atraviesa para lograr apropiarse del aprendizaje (condiciones externas), en este sentido se percibe que los elementos de corte conductista entran en contacto con aquellos que devienen del cognitivismo para desarrollar estas ideas (Guerrero y Flores, 2009; Sánchez, *et al.* 2008; Duffé, 2003).

Las ocho etapas o fases por las que debe atravesar el sujeto para obtener sus aprendizajes son: i) *motivación*, cuya relevancia se avoca a la necesidad de implicar a la persona con el aprendizaje, asimismo se introducen las circunstancias necesarias que coadyuven a potenciar el interés del sujeto; ii) *comprensión*, se atienden las particularidades de los estímulos que logren estar acordes al aprendizaje que se pretende, es decir, la persona debe tener la capacidad de enfocar sus sentidos a los elementos que son el foco principal para entender la situación que se le presenta; iii) *adquisición*, etapa en la que el aprendizaje permea en el sujeto y logra ser percibido y almacenado en la memoria, aunque en diversos casos este proceso no corresponda al estímulo inicial del que devino el aprendizaje; iv) *retención*, el aprendizaje logra encontrarse en el bagaje del sujeto y permanece en corto o largo plazo; v) *recuerdo*, el aprendizaje es evocado para que la persona pueda responder a una necesidad sin tener que adquirir el elemento nuevamente; vi), *generalización*, los nuevos dilemas a los que se enfrenta el sujeto pueden abordarse de acuerdo a los

aprendizajes que ya ha adquirido aunque se hayan generado ante otra situación; vii) *ejecución*, puede observarse el resultado de un aprendizaje y viii) *retroalimentación*; el aprendizaje adquirido es plausible de reforzarlo a través de determinadas acciones (Duffé, 2003; Guerrero y Flores, 2009).

En este marco, Gagné planteó un modelo de instrucción que compete al ámbito escolar acorde a las etapas o fases aprendizaje ya explicadas en el párrafo anterior y el análisis de las tareas indispensables para la obtención del aprendizaje que contempla, tanto el resultado que los alumnos desean alcanzar de acuerdo a los aprendizajes que poseen, así como las características de esos estudiantes, el medio en el que se instruirán y su bagaje con la finalidad de que el alumno pueda conducirse idóneamente hacia el alcance del aprendizaje que desee adquirir (Guerrero y Flores, 2009).

Este modelo de instrucción consta de nueve etapas, las cuales son: i) *Ganar la atención del alumno*, el profesor debe lograr que el alumno tenga interés y curiosidad por el aprendizaje a obtener a través de una serie de elementos significantes que logran apoyarse de los recursos didácticos idóneos para atraer al alumno; ii) *Informar al alumno los objetivos del aprendizaje*, el docente debe presentar a los estudiantes las finalidades del aprendizaje y adecuar la información que impartirá de acuerdo a las características de los alumnos; iii) *Estimular conocimientos previos*, el profesor necesita recuperar los aprendizajes anteriores de sus alumnos con relación a la temática que maneja para que coadyuven a la adquisición de un nuevo conocimiento; iv) *Presentar el contenido*, se presenta a los estudiantes la información necesaria para lograr los aprendizajes y debe enfatizarse la necesidad de que esta parta desde lo más simple a lo complejo; v) *Guiar el aprendizaje*, el profesor debe atender que el conocimiento se recibe adecuadamente, para ello puede apoyarse de diferentes estrategias de aprendizaje para que el alumno retroalimente el aprendizaje; vi) *Producir la conducta*, debe evidenciarse la posesión del aprendizaje mediante el uso de estrategias de aprendizaje que orillen a los estudiante a aplicar sus saberes; vii) *Proporcionar retroalimentación o feedback*, el docente constatará que el estudiante haya adquirido los aprendizajes y diseñará las pautas necesarias para que estos puedan potenciarse y adecuarse a diversas problemáticas; viii) *valorar o evaluar el desempeño del estudiante*, el profesor medirá los resultados proporcionados por los estudiantes una vez que estos apliquen sus aprendizajes y ix) *Propiciar la retención y la transferencia*, el alumno retendrá la información siempre y cuando aplique de manera constante sus aprendizajes en situaciones reales en las cuales está en condiciones de transferir esos aprendizajes (Guerrero y Flores, 2009; Sánchez, et al. 2008).

Estos nueve momentos de la instrucción otorgan a los docentes la posibilidad de adecuar su diseño instruccional de acuerdo a las condiciones que se presentan en su ambiente educativo y a las capacidades de sus estudiantes (Guerrero y Flores, 2009), con ello, se pretende que el modelo instruccional se perciba como un elemento que supere la visión propia de la teoría conductista y además permite que los aprendizajes puedan desarrollarse

con un apoyo en los recursos y auxiliares didácticos para facilitar la asimilación de los conocimientos en los alumnos para que éstos puedan advertir su significatividad en diferentes situaciones de su vida. Para sintetizar estos planteamientos con relación a las fases de aprendizaje y los momentos de la instrucción, se presenta el siguiente esquema.

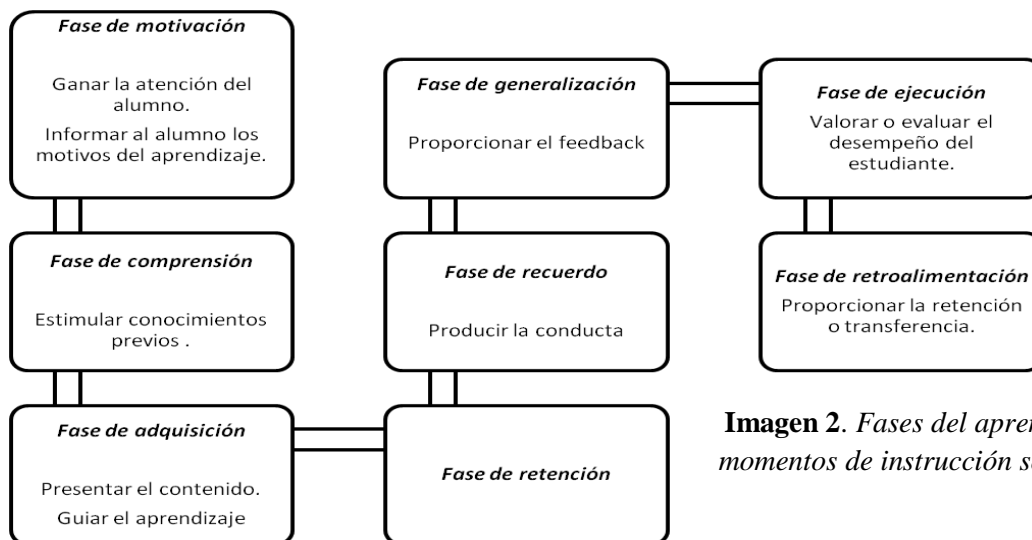


Imagen 2. Fases del aprendizaje y los momentos de instrucción según Gagné.

La imagen anterior muestra las ocho fases del aprendizaje propuestas por Gagné (motivación, comprensión, adquisición, retención, recuerdo, generalización, ejecución y retroalimentación) así como los nueve momentos de instrucción que son congruentes a cada una de esas etapas, se observa que cada uno de los momentos desencadena o conlleva a la realización subsecuente de los demás, por lo tanto, el docente debe abordar idóneamente cada una de las fases para que el proceso del aprendizaje resulte adecuado e impacte en sus estudiantes, para ello, el diseño instruccional que se plantee es flexible en cuanto a los procedimientos y recursos o auxiliares didácticos utilizados para concretar los objetivos planteados.

Igualmente, Gagné plantea las condiciones externas a los sujetos necesarias para el aprendizaje además de las condiciones internas ya referidas, en este entendido, todo lo que acontezca en el entorno en el cual una persona se desenvuelva son elementos que repercuten en el aprendizaje, empero no todos los focos externos a los individuos impactan sobre ellos de la misma intensidad, es decir, es necesario concebir que incidencias del medio son plausibles de generarles a los seres humanos un aprendizaje determinado y cuáles no inmiscuyen en él, de este modo, el diseño instruccional debe adecuarse a estos elementos para que pueda alcanzarse el aprendizaje pretendido (Guerrero y Flores, 2009).

Estas condiciones externas, al confluir con las internas, originan consecuentes que impactan en el aprendizaje y que son denominados como capacidades que, al contrario de las fases de aprendizajes, no se perciben como un conjunto donde sus componentes impacten entre sí,

estas capacidades tienen la característica de entenderse independientes y obedecen de acuerdo al tipo de aprendizaje que se busca. Estas cinco capacidades son: las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas, la información verbal, las destrezas motrices y las actitudes, cuyos principios se advierten desde otro campo de conocimiento ajeno al conductista y por lo tanto estos planteamientos corresponden a las proposiciones cognitivas (Sánchez, *et al.* 2008).

No obstante, además de los planteamientos de Robert Gagné, hubo diversas visiones con relación a la teoría de la instrucción devenidas de planteamientos netamente conductistas, Góngora y Martínez (2012) refieren que una de estas proposiciones fue el planteamiento de Dick y Carey, quienes proponían un proceso de aprendizaje cíclico cuyo punto de referencia partía de la detección de los objetivos instruccionales y terminaba con un aplicación evaluativa de carácter sumativa; los objetivos tenían que guardar afinidad con los comportamientos adquiridos por parte de los estudiantes puesto que resultaban de suma importancia para el desarrollo de las habilidades que éstos debían adquirir en el transcurso de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, los conocimientos adquiridos por el estudiante al finalizar su instrucción únicamente podían ser validados de acuerdo a los procesos de memorización que lograban realizar después de presentárseles los conocimientos a adquirir, igualmente, este bagaje tenía que demostrarse correctamente, es decir, a través de una valoración que pudiese demostrar que el estudiante no poseía saberes de manera indiscriminada (Góngora y Martínez, 2012). Por lo tanto, la manera más plausible para demostrar esto era la realización de pruebas o exámenes cuyos resultados eran acumulativos para la superación del estudiante de acuerdo al nivel de instrucción en el que se ubicara.

Otro modelo que sobrevino de la Teoría de la Instrucción fue la proposición de Gerlach y Ely quienes contemplan al aprendizaje como una circuito de elementos que debe atenderse en momentos específicos, es decir, plantear una serie de pasos donde la conclusión de uno desencadenara el inicio del próximo, de este modo se aseguraba una captación más idónea de los conocimientos, también promulgaban por una especificidad rigurosa en cuanto al planteamientos de los objetivos de aprendizaje sin dar lugar a un margen de disparidad que desentonara el alcance entre ellos, en esta lógica, su concepción con relación a la evaluación acataba que ésta debía realizarse de acuerdo a un tema a tratar, al contrario de las afirmaciones de Dick y Carey cuya evaluación era sumativa y al finalizar el proceso de aprendizaje (Góngora y Martínez, 2012).

Gerlach y Ely también afirmaban que los objetivos a tratar tenían que estructurarse una vez determinada la situación y los comportamientos bajo los cuales se pretendían aplicar, para acatar, si esas reacciones eran congruentes con las finalidades planteadas (Góngora y Martínez, 2012), dicho de otra manera, la relación entre el comportamiento del alumno y el objetivo específico para el aprendizaje se concebían como una dualidad que tenía como

finalidad introducir cambios en el estudiante plausibles a ser observables y por lo tanto, medibles, en ese entendido, el profesor determinaba la manera más idónea para transmitir los conocimientos a los estudiantes y además era quien definía el rol que estos tendrían dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La última visión relacionada con el conductismo de la Teoría de la Instrucción es el denominado *Component Display Theory* de David Merrill, esta postura refiere que el aprendizaje debe percibirse en dos momentos: contenido y comportamiento, con ello apunta que este binomio coadyuva al desarrollo instructivo del estudiante al otorgar una especificidad con relación a los objetivos del aprendizaje, es decir, una vez planteados esos objetivos puede delimitarse con claridad las reglas o pautas a seguir durante el proceso de aprendizaje que además debe apoyarse en una serie de elementos para reforzar los contenidos aprendidos como la memorización, la repetición o la ejemplificación (Merrill, 1983; Góngora y Martínez, 2012).

Empero, la propuesta de Merrill no se sustenta únicamente de los principios del conductismo, puesto que introduce elementos pertinentes a la teoría cognitiva que logró desarrollar una mirada particular con respecto a la Teoría de la Instrucción y que planteó su concepción de aprendizaje y todos los elementos que le competen de acuerdo a sus principios, no obstante, las perspectivas del conductismo aportaron al campo educativo elementos que resultaron de gran importancia, que competieron a las condiciones y al contexto en el que se planteaban y, a pesar de que estos planteamientos fueron objeto de crítica y en la actualidad se considere que algunos de sus sustentos hayan sido superados, resulta necesario entender estos supuestos para comprender la complejidad que encierra el abordaje del aprendizaje.

1.7 Teorías del aprendizaje pertinentes al marco cognitivo psicogenético

La teoría cognitiva psicogenética se constituye como una de las corrientes psicológicas que otorgó al ámbito de la educación bases importantes para concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo, es plausible aseverar que las consecuencias que atañó el cognitivismo psicogenético originaron que se establecieran directrices para especificar de qué manera podía comprenderse el aprendizaje a través de la formulación de teorías pertinentes tanto a los sustentos de la teoría, como la repercusión que tendrían una vez aplicadas, por ello, uno de los principios que guiaron la formulación de las propuestas psicogenéticas del aprendizaje fue que el conocimiento debía concebirse como representaciones simbólicas en la mente de las personas, al contrario de la visión conductista que aludía al hecho de que el conocimiento se generaba a partir de las respuestas de los sujetos ante los estímulos presentados en su medio (Sarmiento, 2007).

Por ello, es comprensible que los elementos que potencian las teorías del aprendizaje con un sustento de esta corriente contengan referentes con respecto a la manera en la que los

individuos comprenden su realidad, su medio y como lo interiorizan, es decir, los seres humanos tienen la capacidad de interpretar su cotidianidad de acuerdo al esquema ya estructurado por la sociedad en lugar de ejercer acciones mentales de otra índole para aprender los significados de su grupo social, por ejemplo, el lenguaje es la estructura simbólica con mayor anclaje en los individuos y es comprensible que sea su herramienta principal para entender su contexto (Vera y Tortosa, 2006).

Toda construcción generada en la mente se orienta a que los seres humanos se encuentren en homeostasis en su entorno, pues mediante la adquisición de los elementos simbólicos se encuentra en condición de organizar preceptos de carácter teórico, de actitud o aplicativo ante las situaciones que se le presentan en su vida cotidiana (Sarmiento, 2007), con ello, se entiende que el sujeto tiene la característica principal de interactuar con su medio, sea para impactar en él de manera acorde a sus necesidades, esté de acuerdo con su estructura o genere un proceso de crítica que logre incidir en cambios o reestructuraciones.

Para Piaget, el teórico con mayor repercusión en la psicología genética, el aspecto social solamente era un factor que, si bien tenía presencia en la constitución de las personas, era la adaptación y asimilación de éste quien definía su correspondencia con el entorno de una manera más determinante que la sociedad, en sus explicaciones referentes al desarrollo humano especificaba que todo proceso de pensamiento deviene a partir de la interacción con el entorno y su propio proceso evolutivo (Vera y Tortosa, 2006), en este entendido, se sobrentiende que la adquisición de conocimientos es continua y con una gran influencia del aspecto interaccionista de los individuos con su realidad (Durán, 2009).

En esta concepción, es válido aseverar que la teoría cognitiva psicogenética otorgó referentes que coadyuvaron a la aparición de algunas propuestas que se interesaron en desarrollar estos sustentos para comprender al aprendizaje de un modo diferente a las acepciones de corte conductista, con ello, las teorías del aprendizaje con referentes psicogenéticos que lograron impactar son: la teoría del procesamiento de la información, la teoría de los modelos mentales, el aprendizaje por descubrimiento y la propuesta del aprendizaje significativo.

1.7.1 Teoría del Procesamiento de la Información

La teoría del procesamiento de la información surge después de la mitad del siglo XX. Sus orígenes refieren, primordialmente, aspectos claves del aprendizaje humano y, aunque es una teoría con una base definida en la teoría psicogenética, también ha utilizado principios del ámbito tecnológico para explicar sus propuestas, se caracteriza por concebir al hombre como un procesador que se encuentra inmerso en una realidad en específico y de la cual recibe información que llega a impactarle de tal manera que la elabora internamente para poder actuar en su entorno una vez procesada esa información que ha concebido (Gagné, 1970).

El concepto de información puede entenderse como los significados que los seres humanos le otorgan a los elementos con los que confluyen constantemente, ésta se recibe gracias a la interacción del individuo con su contexto y que capta a través de sus sentidos, éstos propician el anclaje de manera interna y, a través de una serie de conexiones y reacciones mentales, coadyuvan a generar el conocimiento pertinente a cualquier situación que se le presente, además, los sujetos tienen la capacidad de poder almacenar esos conocimientos y utilizarlos en momentos futuros pues les son significativos (Cabrera, 2009), esta perspectiva del procesamiento de la información suele denominarse “metáfora del ordenador” ya que propone una analogía entre la manera en la que las computadoras y los seres humanos pueden recibir, procesar, almacenar, recordar y aplicar sus conocimientos pero no propone que la mente humana proceda de manera idéntica a la de estas máquinas (Gagné, 1970; Berger, 2007).

Por lo tanto, esta acepción del procesamiento de la información llega a organizar el aprendizaje de acuerdo a las finalidades de los sujetos en su continuo actuar en el mundo, por ello, el punto nodal para el entendimiento de esta teoría es ubicarla en el nivel de los procesos mentales y la manera en que permean las estructuras de conocimiento de las personas, en esa lógica, los que competen al ámbito en el que se desarrolla el procesamiento de la información son: la percepción, la atención, la comprensión, la codificación, el almacenamiento y la recuperación (Cabrera, 2009).

En el contexto que concierne al procesamiento de la información, la percepción se atiende con ciertas diferencias en cuanto a las directrices que propuso la Psicología de la Gestalt, es decir, no se concibe que los individuos doten de significado ciertos elementos para desestructurarlos y analizarlos posteriormente, sino que este proceso funge como el pilar principal para el desarrollo de otros conceptos tales como la memoria o el pensamiento, al contemplarse bajo el principio de observación, puesto que esta vía es la más propicia para que las personas reciban la información del exterior y posteriormente la interioricen (Cabrera, 2009).

Con relación al significado de la atención, Slate y Charlesworth (1988) indican que es un proceso cuya importancia radica en el hecho de causar la génesis de un aprendizaje, es decir, si los acontecimientos que suceden en el exterior no representan trascendencia alguna para las personas, éstos no pueden interiorizarse y mucho menos generar significantes que propicien un aprendizaje, en esta línea, la analogía del hecho hacia un proceso de enseñanza que no propicie la atención de los alumnos, hará que éstos no se apropien de los conocimientos y el aprendizaje no pueda concretarse, por ello, el disponer de estrategias para despertar la atención de los estudiantes resulta determinante en el desarrollo de este proceso.

Por lo tanto, se percibe que la atención desencadena que un aprendizaje pueda comprenderse o no, pues si se atiende como significativo, el individuo tendrá la plausibilidad de codificarlo de acuerdo a las categorías simbólicas organizadas por él

mismo y de acuerdo a la representación que le origina la previa percepción de lo que va a aprender (Pérez, 1992). Gracias a este proceso de codificación, la información se verá almacenada de acuerdo a la importancia que le otorgue el sujeto, es decir, se ubicará en una memoria de corto o largo plazo.

El concepto de memoria resulta relevante en la explicación del procesamiento de la información, puesto que su presencia se inicia, inclusive, desde el proceso de la percepción donde las personas identifican sensitivamente qué aprendizajes les resultan importantes y cuáles no, por ello, una vez elaborados y procesados, la memoria refiere si la temporalidad del aprendizaje es corto o duradero; el corto plazo refiere un estatus de la memoria como un elemento activo y consciente, dicho de otro modo, esta memoria se procesa al mismo tiempo en el que recibe nueva información y si el sujeto no dispone estrategias que permitan un anclaje con mayor durabilidad de esta información, la perderá en muy poco tiempo.

En tanto, la memoria a largo plazo se diferencia debido a la disposición de los elementos de acuerdo a la relevancia que el sujeto les determine, en lugar de recuperar la información mientras necesita resolver o atender una situación pasajera (Lutz y Huitt, 2003). Para ello, es necesario identificar que los procesos de retención y recuperación impactan en la memoria de largo plazo pues el primero involucra aspectos claves de la codificación y de la asimilación de los aprendizajes de los sujetos, mientras que la recuperación implica reconstruir ciertos elementos a partir de su nivel organizativo (Pérez, 1992).

Puede observarse que los planteamientos de la teoría del procesamiento de la información enfatizan la necesidad de bosquejar un sistema organizativo cuya complejidad radica en la manera que las personas entienden su mundo, por ello, se recalca que los procesos mentales y la significatividad que se le otorga a lo acaecido en el medio depende de la individualidad y entendimiento de cada sujeto, por lo tanto, la reestructuración del esquema organizacional y significativo de sus aprendizajes dependerá de las consecuencias que generen los mismos (Pérez, 1992).

No obstante, el procesamiento de la información ha sido objeto de ciertas críticas que indican que sus sustentos tienen ciertas limitantes, por ejemplo: i) la analogía entre el hombre y el ordenador referida en párrafos anteriores, a pesar de que se ha especificado que el uso de esta relación se percibe como una metáfora; ii) la teoría no da cabida a los aspectos de índole afectiva o emocional de los seres humanos y los cuales no deben desatenderse al entender un proceso de aprendizaje; iii) sus planteamientos pueden originar que los procesos mentales se vean encasillados en un modelo que no da cuenta de su complejidad y iv) al trasladar la teoría a un entorno escolar, se da cuenta que la explicación entre el desarrollo y la acción en un estudiante no basta para entender su proceso aprendizaje, puesto que el desentendimiento de los procederes emocionales origina lagunas en la comprensión de las acciones del estudiante (Pérez, 1992).

Empero, puede enfatizarse que la teoría del procesamiento de la información, a pesar de no tomar en consideración algunos elementos que coadyuvan al proceso de aprendizaje, logra rescatar elementos que otras teorías habían omitido como la importancia de la subjetividad de los individuos al referir que el proceso de aprendizaje es de carácter individual, por lo tanto, otorga directrices que posibilitan propuestos que pueden potenciar el desarrollo de conocimientos y repercutir en una reestructuración de los aprendizajes, además, clarifica la importancia de la memoria durante la elaboración de la información que posibilita el entendimiento del exterior y la manera en que se puede accionar en él (Lutz y Huitt, 2003; Pérez, 1992).

1.7.2 Teoría de los modelos mentales

Explicar la necesidad de atender los conocimientos previos que posee un estudiante resultó, por mucho tiempo, una problemática que las teorías del aprendizaje no habían podido desarrollar completamente, la falta de claridad con respecto a la conceptualización del aprendizaje aunada a la incapacidad de comprender la complejidad de los discentes suscitó que, desde una postura psicológica cognitiva, se propusieran a los patrones de la mente como una forma de atender la manera en que son producidas las representaciones mentales y la postura que mejor defendió esta exigencia fue la teoría de los modelos mentales propuesta por Jhonson Laird (Rodríguez, Marrero y Moreira, 2003).

Moreira (1997) define a las representaciones mentales como la manera en que se interpretan las condiciones de un mundo externo, en este entendido, se deduce que las personas no captan de manera directa las disposiciones de su entorno sino construyen diversas categorías representativas de éste para su mejor comprensión; por ello, el autor refiere que existen dos tipos de representaciones mentales: i) las *analógicas*, que son compartidas, concretas y vistas de acuerdo a la manera en que fue hallada la información recibida y ii) las *proposicionales*, cuyo carácter es individual, abstracto y que entienden de distintas formas la información requerida.

La teoría de los modelos mentales buscaba sopesar la importancia de ambas posturas más no decantarse por una de ellas, estos modelos mentales pueden entenderse como constructos cognitivos que tienen la plausibilidad de combinarse entre sí mismos y además, dar pauta a otros procesos de recombinación, representan la situación que experimentan los individuos y éstos los utilizan para entrar en un espacio de razonamiento que propicia una toma de decisiones, cada modelo se entiende como una posibilidad de raciocinio que posibilite la reproducción de situaciones y fenómenos externos que hayan tenido un mayor impacto para sus reproductores (Soláz y Sanjosé, 2008).

Dentro de los propuestos de la teoría de los modelos mentales se establecen tres tipos de representaciones mentales: las ya referidas representaciones proporcionales y modelos mentales e involucraban un nuevo elemento: las imágenes, que en conjunción permiten a

las personas razonar, deducir, proponer prospectos inferenciales, comprender y entender su mundo (Soláz y Sanjosé, 2008). La primera refiere que los individuos son capaces de abstraerse y simbolizar en su mente los elementos concernientes a lo establecido en un lenguaje (Moreira, 1997), por ejemplo, cuando alguien refiere alguna frase, en nuestra mente se configura una idea de la intención de esa oración en lugar de ocupar situaciones verbales para comprender el mensaje, no obstante, al reaccionar es inequívoco que la respuesta se establecería de un modo verbal; la segunda era análoga de acuerdo a lo representado en el exterior, es decir, no daba cabida a una abstracción como en el caso de las representaciones proporcionales sino el impacto es de acuerdo a la propia concepción del elemento, fuera de toda delimitación sintáctica; en tanto la tercera, señala que son el consecuente del proceso de percepción aunado a la imaginación del observador de todo aquello que componga al mundo real (Moreira, 1997; Rodríguez, Marrero y Moreira, 2001; Moreira, Greca y Rodríguez, 2002).

Estos planteamientos, enfocados al proceso de aprendizaje, discuten ideas de sumo interés para explicar este fenómeno, los modelos mentales se comprenden dentro de los elementos procesados por la memoria de corto plazo, es decir, logran concretarse en el momento que confluyen los elementos percibidos por el individuo, en esta línea, el acto del razonamiento ante una situación determinada puede resolverse de una manera idónea y rápida siempre y cuando se involucre un solo modelo mental, no obstante, si en el raciocinio se ven involucrados más modelos mentales, los resultados a los que llegue la persona pueden ser imprecisos o erróneos, en este tenor, Moreira y otros (2002) ejemplifican este argumento con las fallas que algunas personas pueden obtener al momento de elaborar un silogismo, donde se les presenta una situación que involucra el uso de dos o más modelos mentales en lugar de uno solo.

Los modelos mentales se componen de elementos o entidades y de relaciones que representan un binomio analógico-estructural, donde las bases estructurales que atañen un modelo mental se corresponden a las que poseen los objetos percibidos que buscan ser representados por medio de esos modelos mentales, esta dualidad nunca debe carecer de significado puesto que el propósito del razonamiento para generar un aprendizaje se perdería, grosso modo, el modelo mental con relación a un objeto debe impactar en la esencia del mismo para poder desarrollarlo y potenciarlo, es decir, el objeto puede dirigirse hasta sus últimas consecuencias sin que el modelo mental que le concierne varíe (Moreira, 1997).

En esta teoría del aprendizaje, el constructo puede generarse a partir de diversas perspectivas, por ello Soláz y Sanjosé (2008) refieren a un par de ellos como: la construcción de modelos generados a partir de enunciar un problema o para involucrar a estudiantes en la resolución de problemas a partir de dos momentos como lo son la integración del mismo para su posterior ejecución, además, los autores refieren que los modelos mentales repercuten en un proceso de aprendizaje más condescendiente que

aquellos que involucran modelos conceptuales, creados por una comunidad investigativa y cuya significatividad se restringe hacia un determinado sector.

Se ha bosquejado, de manera general, los principios que emanan de la teoría psicológica del aprendizaje de los modelos mentales y puede observarse que, las acepciones orientadas a la impresión que un individuo advierte de su entorno, son fundamentales para que éste logre representar en su mente un modelo que guarde pertinencia con el elemento percibido y que coadyuve a la génesis de una serie de reflexiones que le conduzcan a la obtención de un razonamiento, el cual impacte en su aprendizaje al dotarle alguna reestructuración o, en otro caso, adquirirlo, siempre bajo el principio de que el modelo mental propiciador de esa conclusión contenga la esencia del objeto representado.

1.7.3 Teoría del aprendizaje por descubrimiento

Dilucidar que el hecho educativo es un elemento que debe entenderse de acuerdo a los procesos psicológicos de los niños resultó, por mucho tiempo, una problemática que se presentaba en el ámbito de la enseñanza debido a la creencia que indicaba un mayor entendimiento de los alumnos en proporción con la cantidad de información que se les presentaba, por ello, el comprender la manera con respecto al desarrollo mental de los estudiantes, para que fungiese como un sustento determinante para el impacto y aprendizaje de los conocimientos, originó que se desarrollasen nuevas propuestas que lograsen explicar cómo se presentaba ese aprendizaje (Ferreya y Pedrazzi, 2007).

En este escenario, Jerome Bruner, un psicólogo estadounidense que había desarrollado indagaciones que competían al aprendizaje, manifestó que este proceso debía indicarse como un elemento activo, es decir, el aprendizaje poseía connotaciones como la inducción y la comprensión que favorecían su desarrollo de acuerdo con el conocimiento que se presentaba, para ello, se debía concebir un esquema bajo el cual ese bagaje se plantease desde sus elementos más concretos hasta su desglose general; por lo tanto, la acepción de Bruner sobre el aprendizaje se orientaba a que éste debía descubrir los elementos en su marco más amplio a partir de la estructura de los conocimientos (Castejón y Navas, 2010; Mesonero, 1995).

El aprendizaje, al ser concebido como un elemento inductivo, tenía como finalidad que los alumnos comprendiesen la necesidad de alcanzar el grado general de un conocimiento en concreto a partir de la exhaustiva búsqueda de las conexiones de los elementos más simples del mismo y la manera en que se conectaban para alcanzar ese propósito (Castejón y Navas, 2010). Bajo este esquema, se aseguraba que los estudiantes participasen en la construcción de su aprendizaje en el momento que descubrían los conceptos esenciales de una cuestión y sus nexos, en lugar que permaneciesen en un estado pasivo, donde las explicaciones de su profesor con relación a una temática fuese el único referente para su bagaje (Woolfolk, 2006).

No obstante, la propuesta del aprendizaje por descubrimiento no contempla la participación del docente como un observador, puesto que debe propiciar a los estudiantes diferentes tipos de guía para que éstos puedan comprender la significatividad de los conceptos que descubren e interrelacionan para conformar el marco general de la temática, por tanto, el esquema contempla que el profesor presente a sus alumnos ejemplos del tema que se va a tratar, asimismo es pertinente que establezca los principios o conceptos más elementales para que el estudiante pueda establecer, por sí mismo, el modelo más idóneo en el que confluyen estos conceptos para bosquejar un principio que los contenga y, además, sean congruentes y no se establezcan discordancias entre las bases y el resultado (Castejón y Navas, 2010, Woolfolk, 2006).

El aprendizaje por descubrimiento también sugiere que los alumnos potencien su capacidad para organizar sus propios conocimientos y aquellos que se le presentan, con la plausibilidad de que estos puedan atender el problema principal que los atiene y se creen conexiones entre el bagaje propio y la nueva información, se infiere que los conceptos por sí mismos no representan un elemento significativo para el aprendizaje si estos no encuentran una relevancia de consideración devenida de los nexos generados por el estudiante, por tanto, se advierte que el contenido generado por el docente no es innato sino debe construirse a partir del proceso de descubrimiento (Mesonero, 1995).

La importancia de comprender los elementos esenciales que conforman los conceptos más elementales de un problema o tema, coadyuva a que los alumnos generen estructuras que les permitan atender la información en una prospectiva más amplia, es decir, el aprendizaje no se limita a aplicarse en el momento determinado donde el profesor presenta la problemática a tratar, sino llega a impactar de tal manera que los estudiantes pueden correlacionar la importancia de su aprendizaje ante situaciones de la vida cotidiana que sean pertinentes a los principios de esa información (Mesonero, 1995), no obstante, puede recuperar ese aprendizaje para aplicarlo en escenarios distintos.

En este contexto, y de acuerdo con Barrón (1993), la teoría del aprendizaje por descubrimiento puede contemplarse a través de estos principios: i) el ser humano tiene la característica de poder generar procesos que impacten favorablemente en su aprendizaje y en los cuales involucra esquemas que traspasan la individualidad como pueden ser los factores sociales o afectivos; ii) el resultado final del descubrimiento deviene de un proceso cognitivo en el cual los aprendizajes se construyen a partir de la confluencia entre aspectos propios e información novedosa; iii) la generación de problemáticas favorece al aprendizaje por descubrimiento pues permite a los sujetos configurar constantemente su información de acuerdo con los resultados que se obtengan, en este entendido, el aprendizaje por ensayo y error es pertinente a los principios del aprendizaje por descubrimiento; iv) esta perspectiva también indica que el aprendizaje no se reproduce o aplica de una manera repetitiva y sin sentido, el individuo tiene la condición de desarrollar su aprendizaje de una manera creativa y afín a su pensamiento y v) el aprendizaje por descubrimiento contiene principios que

pueden permear en el ámbito pedagógico, al rescatar elementos que guardan discordancia con procesos mecanicistas y al contrario de ellos, involucran múltiples facetas de la persona que van más allá de concepciones sistemáticas y restringidas hacia un foco en concreto.

Los propuestos del aprendizaje por descubrimiento han generado aceptación en el ámbito de la enseñanza debido a la concesión realizada para que el estudiante pueda involucrarse en su propio aprendizaje, le permite potenciar sus habilidades y desarrollar sustanciosamente sus conocimientos en espacios diversos, además impacta benéficamente en su motivación pues esta teoría le permite entender las problemáticas de acuerdo a su desarrollo cognitivo (Castejón y Navas, 2010); empero, algunas críticas hacia esta propuesta, señalan que ésta debe involucrar aspectos que indiquen un esquema concreto que dictamine sus directrices y sus alcances puesto que esta teoría no se rige bajo una sistema previamente determinado como se especificó en el párrafo anterior.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento puede percibirse como una proposición que, si bien es acorde con los principios del cognoscitivismo psicogenético debido al énfasis que adhiere a los procesos de aprendizaje generados por el propio estudiante de acuerdo a sus capacidades, también logra rescatar factores que otras propuestas no consideraban como es el caso de la importancia de la afectividad que coadyuva a que los alumnos se motiven para emprender la búsqueda de sus propias pautas de actuación que impacten en gran medida en su conocimiento para que pueda representar una alta significatividad en sus acciones y entendimientos cotidianos.

1.7.4 Teoría del aprendizaje significativo

El discurso que impactaba en el contexto de la educación había referido, durante mucho tiempo, los principios emanados por las teorías del aprendizaje que resultaban acordes de acuerdo al espacio y tiempo donde se aplicaban, por lo tanto, se infiere que el impacto que tuvieron en la manera de entender el desarrollo del aprendizaje llegaron al grado de dar pauta a la generación de otras formas de entender este proceso tan complejo (Moreira, 1997); en este sentido, las teorías cuyo pilar central se sustentaba en las directrices del cognoscitivismo psicogenético comenzaron a contemplar que el aprendizaje debía entenderse más allá de la transferencia de conocimientos, es decir, la información presentada debía conllevar connotaciones que le resultasen representativas a los individuos.

La teoría del aprendizaje significativo puede considerarse como una alternativa a la visión que se cernía sobre aspectos meramente memorísticos y el cual concebía que toda la información que debía proporcionarse consistía en dictar sus principios básicos sin la necesidad de que el alumno crease esquemas que le permitiesen encontrar correlaciones entre los conceptos que configuraban el conocimiento a aprender ni la manera en que éstos podían asociarse a situaciones de su cotidianidad, en tanto que el aprendizaje significativo no consideraba solamente el hecho de aprender en un escenario cuya directriz central fuese

la transmisión de conceptos, pues éstos debían socavar en el bagaje de los estudiantes para propiciar una conexión entre los elementos que ya poseían con anterioridad (Veglia, 2007).

Los primeros esbozos con relación al aprendizaje significativo fueron elaborados por David Ausubel durante la década de 1960, concebía que el aprendizaje se podía entender como una adecuación de los conocimientos mediante una configuración de los mismos, se partía de la explicación que refería la existencia de *un bagaje preexistente en las personas* y el cual se organizaba a partir de las relaciones que éstos generaban, más que el número de conocimientos que los sujetos poseían, además, esa organización se concebía jerarquizada, es decir, las concepciones partían desde una perspectiva general y de acuerdo a su grado de abstracción (Martí y Onrubia, 2009).

En concordancia con lo anterior, pueden desprenderse dos acepciones del aprendizaje significativo: en primer lugar, la *no arbitrariedad* de los conocimientos, que refiere que éstos no se interrelacionan de manera azarosa con el esquema ya configurado de los sujetos, sino con aquellos elementos con los que guarda mayor relevancia, ya que esa asociación permite que el conocimiento sea potencialmente representativo y por lo tanto, encuentre un anclaje que permita la apropiación de la información en una perspectiva amplia y en segundo lugar, la sustantividad, la cual refiere que aquello que se configura al bagaje previo simboliza la esencia del conocimiento adquirido más no la representación literal del mismo (Moreira, 1997).

En este esquema, se deduce que el aprendizaje significativo dista de concebir una asimilación de conocimientos de manera mecánica, donde la significatividad de los conocimientos permanezca en un plano inferior a la mera transmisión de saberes, por ello, Ausubel planteó dos esquemas que concebían maneras de atender a los aprendizajes: por un lado, bosqueja la manera en cómo el estudiante recibe los conocimientos, sea de una manera en que pueda descubrir por sí mismo la esencia de la información y por tanto construir el aprendizaje a partir de esa estructura o en un plano donde los conocimientos se le otorgan de forma terminada, sin la necesidad de generar procesos propios para desarrollar la información y, por otro lado, una dimensión que explicita el tipo de proceso para el aprendizaje, donde puede apreciarse como significativo o mecanicista de acuerdo al nivel de interrelación e importancia entre el nuevo contenido y la estructura ya conformada (Martí y Onrubia, 2009).

En esta lógica, la teoría del aprendizaje significativo, alude al hecho de priorizar tanto la estructura previa de los estudiantes como los contenidos a aprender, por lo tanto, explicar la manera en que sucede ese proceso remite a establecer dos momentos que intervienen en esta propuesta: i) la noción del concepto *incluso*, comprendido como el bagaje del alumno que fungirá como base para la nueva información y el cual, después de construir el aprendizaje, quedará modificado o adecuado de acuerdo al grado de significatividad concebido por el alumno y ii) la noción de *asimilación*, donde el aprendiz amalgama la

información presentada a su estructura cognitiva y que coadyuva a apropiarse del aprendizaje por una periodicidad duradera y en la cual, esa información puede variar al incorporar nuevos conocimientos que den lugar a otros aprendizajes significativos (Martí y Onrubia, 2009).

De igual manera, en esta propuesta se consideró poner atención a los factores propios de las personas como sus pensamientos, acciones y sobretodo, sentimiento, por ello, Joseph Novak, un seguidor de los principios del aprendizaje significativo, sugirió que durante el proceso del aprender, dentro de un hecho educativo, puede generarse una serie de modificaciones tanto en el plano del pensamiento como en el afectivo y que esto puede interferir en el binomio profesor-alumno de manera positiva o negativa, por lo tanto, acatar estas características humanas innatas coadyuva a que la comprensión de la teoría del aprendizaje significativo en un contexto donde se empiezan a proponer otras alternativas que faciliten el aprendizaje (Moreira, 1997; Veglia, 2007).

Cuando se contextualiza a la teoría del aprendizaje significativo en un espacio áulico, conviene indicar que es permisible encontrar la manipulación de elementos propios de la estructura cognitiva desde un enfoque que competa actitudes que funjan más allá de lo establecido por el ámbito psicológico en dos sentidos: primero, *sustantivamente*, donde se parte por identificar los contenidos a enseñar para organizar los conceptos o explicaciones más potentes para impactar el contenido en cuestión y segundo, *programáticamente*, cuya directriz manifiesta una secuencia que atienda la manera en que planifica el desarrollo de un contenido para que el aprendizaje se perpetre adecuadamente (Moreira, 1997). Grosso modo, el entendimiento de un aprendizaje significativo bajo esta visión, es el trabajar tanto con el contenido a enseñar como focalizar la estructura cognitiva de los estudiantes, por lo que resulta fundamental identificar los momentos más relevantes de un contenido para evitar involucrar a los alumnos con concepciones que resultan innecesarias para un aprendizaje significativo.

En este entendido, se infiere que no todos los elementos contemplados en un contenido son pertinentes de enseñarse a los alumnos, pues éstos se alejarían de identificar los conceptos más importantes que coadyuvan a que generen sus nexos entre la nueva información y sus propios conocimientos, además resulta importante denotar que la secuencia por la cual se trabajarán los contenidos propiciarán que los estudiantes puedan establecer un proceso que facilite la asimilación del nuevo aprendizaje puesto que, en caso contrario, este podría dificultarle (Moreira, 1997), también se debe socavar el hecho de que la información proporcionada esté acorde al desarrollo de los estudiantes, es decir, no resulte sumamente complejo de acuerdo a la estructura cognitiva que presentan.

En suma, la teoría del aprendizaje significativo, al igual que el aprendizaje por descubrimiento, hace partícipe al estudiante como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje y también llega a proponer que, además de la importancia de la

estructura mental, la incidencia de los factores de índole afectiva pueden considerarse como un elemento que trastoca de manera decisiva el desarrollo de los aprendizajes, no obstante, este aspecto sería defendido con mayor ahínco por las teorías del aprendizaje que derivaron a partir de los propuestos derivados de la teoría sociocultural y que se explicitarán en el siguiente apartado.

1.8 Teorías del aprendizaje bajo la perspectiva constructivista sociocultural

La tesis central que gira en torno a las teorías del aprendizaje cuyo sustento halla su anclaje en las proposiciones de la teoría psicológica sociocultural refiere que, en el sentido más amplio, el proceso de aprendizaje debe entenderse a partir de la interacción de las personas con su entorno y sus semejantes, es decir, todos aquellos elementos que se suscitan en la cotidianidad son propensos a impactar en los sujetos de una manera determinante donde el peso cultural de lo que confluye en los ámbitos donde las personas se desenvuelven, también resulta fundamental para los individuos que coadyuvan a que otro construya su conocimiento (Rodrigo, 1997).

Por tanto, puede establecerse que las características principales para el desglose de una teoría del aprendizaje con implicaciones socioculturales son: i) un contexto, entendido como un espacio que se ubica en una situación y tiempo determinados donde conviven individuos con una serie de particularidades que son afines entre todos los miembros de su comunidad; ii) la presencia de factores de índole emocional como la importancia de la motivación, afectividad o pautas de relación que establecen las personas en su contexto y que interfieren en su proceso de aprendizaje y iii) la generación de representaciones relacionadas al entorno en donde los individuos cohabitan, cobran significatividad en el momento en que éstas son compartidas entre la comunidad (Rodrigo 1997).

Con base en lo anterior, la teoría sociocultural enfatiza que el aprendizaje incide en el nivel de desarrollo de las personas e impacta en su estructura cognitiva, sin embargo, es determinante el papel que juegan los símbolos asimilados y pertinentes a la cultura para que el aprendizaje logre un desglose adecuado, los individuos tendrán la capacidad de inmiscuirse en la construcción de sus conocimientos gracias a la confrontación con sus iguales y a las pautas de reflexión que dispone constantemente gracias a su socialización continua (Tünnermann, 2011).

En este contexto, la lógica indica que las personas que se desenvuelven dentro de una cultura, desarrollan diferentes esquemas que les otorgan herramientas que coadyuvan a la generación de estrategias de carácter relacional que resultan determinantes en su proceso de socialización, además, esta característica influye en la forma y grado que los factores de índole afectivo se involucran en la interacción continua entre los individuos (Rodrigo, 1997; Tünnermann, 2011). En consecuencia, cabe señalar que las acepciones devenidas del pensamiento sociocultural centran su interés en ese continuo espacio de socialización del

cual dependería el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los sujetos y la manera en que éstos entienden su aprendizaje.

La teoría psicológica elaborada por Vygostksy ha repercutido de manera favorable en el ámbito de la educación, prueba de ello son las teorías del aprendizaje que se han centrado en los planteamientos de este enfoque y que encuentran aceptación gracias a sus planteamientos. Por tanto, las ideas que explican el aprendizaje a partir de la teoría psicológica vygotskiana son: la perspectiva sociocultural del aprendizaje escolar donde se enfatiza la concepción de la Zona de Desarrollo Próximo, la teoría del andamiaje, la teoría de la participación guiada y la teoría de la presencia docente.

1.8.1 Teoría sociocultural del aprendizaje: Zona de Desarrollo Próximo

La postura constructivista sociocultural se ha entendido de diversas maneras en el devenir de los años, no obstante, su punto de focalización no dista ni se contrapone con los sustentos fundamentales de esta teoría; en el caso del aprendizaje, las explicaciones pueden dar pauta a una serie de confusiones al denotar a una teoría del aprendizaje del mismo modo que la teoría psicológica bajo la cual se desarrolla (Coll, 1996), en este entendido es pertinente especificar que la utilización del término resulta multifacético y sus finalidades no se contraponen al utilizarle tanto en el marco más general como en el contexto que establece una perspectiva relacionada al proceso de aprendizaje.

Entre los aspectos más característicos de la comprensión del constructivismo en el aprendizaje, se contempla un énfasis con relación a los preceptos de la educación como lo son su naturaleza, función y particularidades, con ello, se busca establecer las coordenadas que confluyen en este ámbito para observar la incidencia que tienen durante el análisis y explicación del aprendizaje (Coll, 1996); por tanto, el atender este aspecto propicia a identificar ciertas pautas que se presentan en la construcción del conocimiento de los estudiantes y los elementos mediadores, como las actividades mentales, que llegan a impactar en el aprendizaje así como la manera en que pueden aplicarse a los contenidos curriculares ya definidos mediante una generación de significados y sentidos congruentes a esos conocimientos formulados.

El planteamiento vygotskiano indicaba que la parte medular del constructivismo sociocultural era la acción de los seres humanos mediada por los elementos culturales que giraban a su alrededor como el lenguaje u otros simbolismos culturales y prácticas sociales, en el caso del terreno educativo, esa función se desarrollaba mediante la intervención del profesor y las disposiciones cooperativas que influyese en sus estudiantes, lo que originaba que el aprendizaje se construyese, inclusive, a través de la interacción entre los alumnos; en este sentido, el impacto en el alumno debía ser acorde a la cultura a la cual pertenecía sin caer en el extremo de orientarle a ser un mero reproductor de las prácticas relacionadas con su grupo social, al contrario, la promoción con respecto a una conformación tanto

socializadora como individual resultaba fundamental para que los discentes pudiesen construir una identidad propia sin omitir las condiciones de su contexto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En este marco, se sobrentiende que la influencia y dinamismo de la cultura es una parte importante para la construcción del conocimiento y por ende, en el proceso de aprendizaje, por ello, el establecimiento de la concepción de Vygotsky referida a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) señala la posibilidad de generar un desarrollo en el aprendizaje de los niños si a éstos les son otorgadas ayudas proporcionadas por los adultos de su grupo social, es decir, se concibe a la ZDP como aquella que se bosqueja entre el nivel de desarrollo de los infantes y sus respectivas capacidades acordes a ese plano y un escenario latentemente potencial en su desarrollo y aprendizaje, al cual pueden acceder si se les provee de las ayudas necesarias (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat, 2004).

Con relación a esa acepción, es pertinente referir que la mente de los niños es, de cierto modo, dinámica y bajo ninguna circunstancia puede percibirse estática, indica que el desarrollo cognitivo de los infantes puede variar hacia múltiples directrices de acuerdo a las condiciones que se le presenten en el transcurso de su vida, asimismo su involucramiento en las prácticas sociales a través de los miembros de su grupo social es transcendental para la apropiación de nuevos aprendizajes; por consiguiente, se afirma que la Zona de Desarrollo Próximo no es un elemento que se establezca ni en el individuo más experimentado dentro de una cultura ni en el sujeto que se desarrolla paulatinamente en ese contexto, sino es una construcción entre ambos donde la incidencia de los símbolos culturales y la comunicación resultan determinantes para que los infantes puedan comprender las ayudas de los adultos (Vygotsky, 1978; Hernández, 1999).

Igualmente, algunas especificaciones relacionadas la Zona de Desarrollo Próximo señalan cuatro aspectos a considerar durante el proceso de aprendizaje: i) se debe tener la conciencia que las ayudas otorgadas a los infantes por parte de las personas más experimentadas cederán en un determinado momento cuando el niño pueda desarrollar la actividad de manera autónoma; ii) el aprendizaje internalizado por el infante coadyuva a reafirmar sus funciones psicológicas superiores (atención, memoria, formulaciones, etc.) cuando muestra disposición para establecer comunicación e interacción con las personas que le rodean sean sus iguales o individuos con mayor experiencia; iii) el desarrollo del niño y su aprendizaje es un binomio cuyas incidencias repercuten entre sí y logra constituir con mayor auge las funciones psicológicas superiores y iv) las ayudas de los más expertos deben orientarse hacia la generación de un buen aprendizaje, pues no todas las interacciones logran establecer un ambiente para que este proceso se desarrolle de manera óptima (Baquero, 1997).

De lo anterior se deduce que la teoría del constructivismo sociocultural no atiende únicamente el aspecto del aprendizaje, enfatiza de una manera importante la relevancia que

tiene el papel de la enseñanza para que el proceso fluya de manera laudable, por ello, el entendimiento de la Zona de Desarrollo Próximo no se restringe únicamente a la instrucción dentro de un ambiente escolar, también puede ubicarse en distintas situaciones en las que la dualidad de enseñanza y aprendizaje estén presentes donde, inclusive, pueden producirse prácticas (como el juego) que son acordes a la función socializadora propuesta por este enfoque (Baquero, 1997).

La teoría sociocultural del aprendizaje se ha concebido como un enfoque cuyos propuestos otorgan elementos considerables a los problemas pertinentes de la educación, por tanto, es una perspectiva que ha sido ampliamente aceptada para concebir la marcha de este proceso, puesto que su visión agrega la importancia que tiene la participación del contexto en la conformación del aprendizaje de los individuos que impactan en él, si se transfiere esta acepción a un marco educativo, puede recalcarse la importancia que tiene tanto la participación del docente como de sus alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, además, ha permitido el desarrollo de otras posturas que se han encargado de enriquecer el bagaje de esta teoría del aprendizaje sin contradecir los principios establecidos por Vygotsky.

1.8.2 Teoría del andamiaje

Las concepciones que dieron lugar a la teoría del andamiaje fueron propuestas por Jerome Bruner y se establecieron dentro de la línea sociocultural debido a la pertinencia que hacía con respecto a la socialización como el principal sustento de la explicación del andamiaje, en lugar de focalizar el estudio de la estructura cognitiva. Este concepto se entiende como una categoría, que puede definirse como una de aquellas pautas bajo las cuales el hombre puede organizar, clasificar y responder a su realidad; en términos distintos, realizar una categorización coadyuva a que las personas reduzcan, de acuerdo a sus propios elementos, la complejidad de su contexto (Bruner, 2001).

De forma similar, el entender a la categorización del entorno facilita a los individuos a identificar los objetos plasmados en su realidad y a discernir a qué estratos de importancia les corresponde ubicarse; también resulta fundamental el advertir que la formulación de categorías corresponde a un atenuante en cuanto al proceso de aprendizaje, es decir, al realizar este tipo de acción el sujeto evita generar vastos aprendizajes de manera constante ya que estará posibilitado de generar modificaciones o adecuaciones de acuerdo a la información que ha categorizado anteriormente (Bruner, 2001).

Bajo este esquema, entender al andamiaje como una de estas categorías posibilita diferenciarle de otras propuestas que, en su esencia, pudiesen contener información que pareciese similar, pero la diferencia radica en que el andamiaje manifiesta un escenario donde existe una situación que involucra una confluencia entre dos o más individuos y en la cual uno de ellos se encuentra en un espacio que indica su dominio en ciertos saberes o

conocimientos al contrario del otro u otros sujetos, dicho de otro modo, se percibe la interacción entre un experto y un inexperto en la cual, el proceso de socialización, logrará de manera paulatina que el inexperto se apropie de los conocimientos del experto (Pinaya, 2005).

En este marco, el andamiaje funge como un sustento o soporte que permite, en un contexto educativo, que el estudiante pueda desarrollarse más allá de lo planteado por sus propias capacidades, es decir, ese apoyo que denota en su profesor hará que desarrolle por sí mismo su involucración en las tareas que se le encomiendan con la certeza de que el soporte del profesor estará en constante cambio y detrimento de acuerdo a las directrices que lleguen a presentarse (Pinaya, 2005), en otras palabras, la tarea que atiende el alumno estará en un primer momento a cargo de los planteamientos expresados por su profesor y, en un segundo momento, el maestro delegará, cada vez con mayor pertinencia, el desarrollo de la tarea a su estudiante.

La razón por la cual se le denomina a esta propuesta teoría del andamiaje, es debido a la analogía existente entre este término con los andamios de una construcción y su explicación se dirige en cinco sentidos: primero, se concibe la idea de apoyo con relación a lo ya estructurado por el docente con las nociones de los estudiantes; segundo, sirve como una herramienta que propicia la construcción de un aprendizajes; tercero, amplía el alcance del estudiante una vez que se le otorga una mayor participación en la tarea que se le encomienda; cuarto, permite la avocación de los discentes en un trabajo que le resultaría difícil de comprender si se les otorgase todo el bosquejo del mismo sin la participación del profesor y quinto, se introduce la noción de selectividad, que resulta útil a los alumnos al momento de discernir que pautas de actuación le resultan más efectiva para llevar a cabo la tarea (Schunk, 1997).

La teoría del andamiaje también apela a la necesidad de entender que el apoyo dado por el profesor hacia sus alumnos debe tener sentidos de ajustabilidad y temporalidad; es ajustable porque el soporte debe ser congruente al bagaje presentado por el estudiante, sin la intención de hacer un menoscabo a sus capacidad o, en caso contrario, sea lo bastante compleja para su no comprensión y es temporal porque el docente, una vez que observe que sus estudiantes pueden llevar a cabo la tarea de una forma adecuada, retirará su apoyo al grado de concederles el peso de toda la actividad, además, cabe mencionar que este proceso debe ser atendido por los estudiantes incluso antes de su desarrollo, para que éstos comprendan los momentos coyunturales que atravesarán para lograr su meta (Pinaya, 2005).

En este sentido, el andamiaje se ha percibido como una propuesta que puede ser llevada a varios contextos educativos dado que sus principios no delimitan un caso en específico ni se dirige a una situación en particular, se atiende las particularidades de los discentes así como sus capacidades, motivaciones, inquietudes y propósitos para que el profesor delinee

las pautas más pertinentes para otorgarles su apoyo y las tareas encomendadas faciliten su aprendizaje o se generen conocimientos aún más complejos de los presentados inicialmente; por ello, es importante que el profesor sea empático con sus alumnos y manifieste las actitudes necesarias para que el aprendizaje del estudiante no se trunque debido a una mal desarrollo del principio del andamiaje, debe tenerse en cuenta que la finalidad primordial es que el alumno sea el coordinador de sus aprendizajes (Schunk, 1997).

Esta teoría resulta de suma utilidad cuando el profesor detecta en sus estudiantes algunas lagunas en sus conocimientos y a las que se necesita dar una respuesta, para ello, se les proporciona información adecuada para que los estudiantes desarrollen, por sí mismos, los esquemas mediante los cuales se apropiarán de esa información e inclusive lleguen a superar su aprendizaje inicial (Schunk, 1997); un ejemplo de esta idea puede resultar el diseño de un proyecto investigativo, donde el profesor iniciará por informar a sus discentes con respecto a los elementos más importantes que constituyen dicho proyecto y trabajará con ellos los aspectos que resulten complejos o de difícil entendimiento, una vez que el profesor ha observado que los estudiantes están en condición de continuar el desarrollo del proyecto por sí mismos, empezará a retirar su apoyo para trasladarlo a asesorías continuas y finalmente, al separar su soporte, los estudiantes habrán aprendido la manera más plausible para desarrollar su proyecto investigativo.

Grosso modo, ha de considerarse que la teoría del andamiaje resulta una perspectiva de sumo interés puesto que otorga tanto al profesor como al estudiante un papel activo en el proceso de aprendizaje y además, establece principios de índole emocional como lo son el establecimiento de una relación entre el docente y los estudiantes además de considerar los pensamientos de éstos últimos con relación a la tarea que emprenderán, de igual manera, se observa que el profesor disminuirá su influencia en los alumnos una vez que ellos logren generar un aprendizaje que responda a la necesidad que se les plantea.

1.8.3 Teoría de la participación guiada

Entre las múltiples comprensiones generadas del constructivismo sociocultural, existen aquellas que se avocan en la línea que compete al desarrollo de los individuos a partir del análisis de sus procesos personales, interpersonales y los que involucran a la comunidad donde se desenvuelven, en esta perspectiva, Bárbara Rogoff (1997) entiende a estos escenarios como apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, manifiesta que su comprensión debe entenderse como una unidad inseparable puesto que cada uno de esos planos impactan significativamente entre ellos además de ser los que organizan las actividades inherentes de una comunidad.

En este entendido, se concibe que, en el momento en que un niño asimila que forma parte de una comunidad, debe interactuar con otros niños o personas adultas en diversas

circunstancias y para ello, necesita involucrarse en facetas que requieran establecer procesos de índole colaborativo con otras personas, estén presencialmente junto con el niño o en un proceso previamente estructurado y las cuales le permitan desarrollar un aprendizaje que propicie su ejercer en situaciones posteriores, sean similares al escenario ya presentado o distinto y que involucren su participación con los otros (Rogoff, 1997).

El término de participación puede tener varias acepciones, sin embargo, aquella que compete a la teoría del aprendizaje, principia por entender a este concepto como aquél proceso que involucra comunidades de niños en un contexto educativo y los cuales comparten proyectos de manera colectiva (Galceran, 2005), por tanto, la participación refiere asuntos de corte cooperativo y colaborativo que competen a grupos determinados quienes a través del diálogo, la aceptación de ideas, la refutación de las mismas o la retroalimentación les permiten establecer colectivamente una perspectiva con relación a aquellos que desean realizar una tarea, además, la participación se bosqueja como un proceso que no se finiquita una vez presentado un consenso, pues éste también será objeto de discusión por parte de los participantes del grupo.

La participación no es un proceso que se genera de manera difusa y poco esclarecedora, sus sustentos llegan a impactar en el ámbito del aprendizaje puesto que resulta una perspectiva cuyos procederes resultan gratamente relevantes en la comprensión de este hecho, por ello, el trabajar aspectos participativos de manera continua en un marco educativo, propicia que los estudiantes puedan desarrollar diferentes tipos de socialización, sea con sus iguales, su familia, comunidad e incluso, culturas distintas y, de igual manera, este proceso les permite enfrentar situaciones cualesquiera sean sus circunstancias (Galceran, 2005).

A partir de lo anterior, el elemento primario que desglosa la teoría del aprendizaje con relación a éste ámbito dictamina que, para lograr el desarrollo de este proceso se requiere la participación de un adulto para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades autónomas en un marco prospectivo (Galceran, 2005), es decir, la participación de los alumnos no puede dejarse a la deriva sin que un docente o un alumno más experimentado con relación a sus compañeros se involucren en la actividad, además esta participación debe contener ciertos matices de contraste que logren romper una visión simétrica entre el profesor y los discentes a través de las capacidades entre uno y otros, el objetivo principal es guiar a los estudiantes de acuerdo a las necesidades que requieran y una vez se hayan enseñado aspectos claves de la tarea a desarrollar, la participación se deposita completamente en los alumnos para que ellos puedan orientar la actividad de manera autónoma.

Por lo tanto, el concepto de participación guiada se entiende, de acuerdo a Bárbara Rogoff (1997), como todo proceso que involucre sujetos participantes en una actividad que les resulta altamente significativa y dónde la interacción presencial no es un elemento determinante para el desarrollo de dicho proceso, puesto que la concepción de los

individuos implicados en la participación puede suscitarse en espacios no presenciales (a distancia), los elementos que guiarán esa participación se encuentran tanto en la cultura en donde se inserta la actividad a desarrollar, así como la intervención de los individuos que la conforman.

En el mismo plano de este término, la aparición de la apropiación participativa da cuenta de la manera en que se desenvuelven los participantes de la actividad en cuestión y su proceso de transformación personal que les permite enfrentar en situaciones futuras cualquier tipo de tarea en la que se requiera una coordinación con otros miembros de un grupo específico (Rogoff, 1997). Con ello, se visualiza que el significado que atañe a la apropiación participativa, da cuenta de un desenvolvimiento meramente personal con relación a situaciones de participación anteriores que les repercutieron en algún sentido y que resulta altamente notable en el momento que emerja una actividad interpersonal que implique la participación guiada.

Debe especificarse que al referir la participación guiada, ésta se comprende como una perspectiva para analizar las situaciones interpersonales que se suscitan en el momento de una actividad en grupos como son las relaciones creadas entre los participantes o el grado de compromiso con respecto a la actividad en cuestión, más no como un encuadre con detalles específicos y que respondan a unos sustentos previamente esclarecidos, el objetivo principal de la participación guiada es comprender cómo se aborda y desarrolla el aprendizaje de los miembros del grupo así como la incidencia de sus vínculos afectivos en la actividad desarrollada (Rogoff, 1997; 2003).

En esta línea, se deduce que el giro que otorga la participación guiada en un ambiente de aprendizaje no se limita a abordar únicamente las situaciones que se desglosan de manera amena y laudable, también se involucra en aquellos momentos en los que aparecen sesgos de discordancia entre los participantes de un grupo que también impactan en el desarrollo de sus nociones, por lo tanto, es válido aseverar que la participación guiada concibe al aprendizaje como un proceso de participación cambiante, concebida en actividades que contemplen relaciones interpersonales que coadyuvan a la generación de responsabilidades y adquisición de diversas facetas en los miembros del grupo (Rogoff, 2003).

La participación guiada, por tanto, enclava concepciones como la comunicación y la coordinación como dos aspectos potentes para el desarrollo del aprendizaje (Rogoff, 2003), ya que vislumbra diversas variables como la resolución de conflictos interpersonales, asimilación de responsabilidades y actitudes entre los participantes de un grupo, cual sea su nivel educativo, que logra propiciar una noción de responsabilidad compartida, necesaria para que la tarea a llevar cabo se realice de una manera loable y sea benéfica para su proceso de aprendizaje.

En suma, la comprensión de la participación guiada arroja propuestos significativos que entienden a las relaciones interpersonales de un grupo específico y la manera en que interiorizan y asimilan las guías otorgadas tanto por su contexto como de las personas que se encuentran en él como un aspecto clave en el aprendizaje, se entiende que tal proceso puede alcanzar escenarios sumamente beneficiosos si la guía resulta adecuada e involucra la participación de todos los miembros de una colectividad, quienes deben estar plenamente conscientes que los resultados serán proporcionales de acuerdo al grado de responsabilidad que asuman durante la realización de la actividad establecida.

1.8.4 Teoría de la presencia docente

La presencia docente se entiende como el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognitivos y sociales, cuyo objetivo principal es dar cuenta de una serie de aprendizajes que resulten significativos para los individuos, tanto personalmente como educativamente (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001). Bajo esta acepción, se difumina que la introducción de este significante a las teorías que se enfocan en el aprendizaje, principia por proponer que las acciones ejercidas por los docentes trastocarán a sus estudiantes en diferentes grados, y de acuerdo a los referentes que tengan para desarrollar las condiciones necesarias para elaborar un aprendizaje.

Este concepto no puede entenderse sin especificar con anterioridad los términos de “*presencia cognitiva*” y “*presencia social*”, acuñados por Terry Anderson y Randy Garrison (Onrubia, Colomina y Engel 2008), ambos pueden ubicarse en dos contextos: el presencial, referido a las condiciones dispuestas donde el docente y sus alumnos se ubican en una temporalidad y espacio definido y el no presencial, un entorno donde las relaciones interpersonales confluyen en espacios como pueden ser los medios virtuales y realicen una actividad específica de manera síncrona o asíncrona, asimismo, las interacciones realizadas en ambos contextos contendrán una significativa carga de condiciones afectivas y sociales que competerán, en gran medida, el desarrollo del aprendizaje.

La presencia social es pensada como la capacidad en la que una persona es capaz de establecerse a sí misma en las relaciones que genera con otros individuos, esta presencia tiene tres características fundamentales que son: la comunicación efectiva, la comunicación abierta y la cohesión de grupo y es debido al énfasis en estos aspectos que resulta un elemento primordial para investigar el aprendizaje que se suscita en ambientes online donde los estudiantes comprenden que su participación en el grupo no responde únicamente a razones sociales y su sentido de comunidad se sustenta en propósitos comunes, sin embargo, la presencia social no llega a su marco más general si el aprendizaje consiste en una simple adquisición de información sin que se genere una colaboración entre los alumnos que les repercute significativamente, una vez atendidos todos los puntos de vista (Garrison, 2006; Arbaugh, 2007).

En este sentido, el establecimiento de la presencia cognitiva se oriente al espacio propicio para desarrollar pautas de creatividad, pensamiento y argumentos críticos con relación al ambiente dispuesto por la presencia social y que sólo puede ser desarrollado por los estudiantes dispuestos en un grupo, es decir, los aprendices son capaces de construir y confirmar significados a través de un proceso de reflexión y discusión propiciado por ellos mismos, que permite que su aprendizaje se potencie de acuerdo a las pautas de argumentación que puedan establecer, dicho de otro modo, los estudiantes son responsables de desarrollar procesos cognitivos importantes si su nivel de interacción enfatiza un proceso de discusión entre acuerdos y discordancias que les repercutan en conclusiones altamente briosas (Garrison, 2006; Arbaugh, 2007; Bustos, 2011).

Hasta este punto, queda claro que la propuesta parte, desde un punto de vista general, de las condiciones necesarias que dan cuenta de la participación y la involucración de los estudiantes en el momento que crean los requerimientos necesarios para relacionarse entre ellos y que resultarán de utilidad para encontrarse en un marco en el cual ya estarán en condiciones de empezar a elaborar conocimientos que concluirán en aprendizajes para los estudiantes de acuerdo al grado de discusión que haya generado. Entendido esto, la introducción de la presencia docente clarifica que, los estudiantes no están solos durante su aprendizaje, pues la importancia de la enseñanza en el ambiente creado por los discentes atenderá diferentes factores que repercuten en el desglose de su actividad (Bustos, 2011).

Para la conformación de la presencia docente, hay que entender las bases que constituyen el enfoque constructivista sociocultural, además de enfatizar el sistema de ayudas así como sus respectivos ajustes para el ámbito educativo; la teoría del aprendizaje que se desprende de esta presencia concibe a este proceso dentro de un contexto formal, el aprendizaje resulta a partir de dos pautas de construcción: por un lado, una que atienda la elaboración de actividades realizadas tanto por el profesor como sus alumnos con relación a los conocimiento, contenidos y tareas de aprendizaje y, por otro lado, la necesidad de construir significados y atribuirles un sentido a esos contenidos y tareas (Coll, Bustos y Engel, 2011).

Una vez esclarecido que el aprendizaje escolar se orienta a esa construcción de significados y atribución de sentido, es oportuno hacer mención que éstos solamente pueden aparecer gracias a las ayudas presentadas entre los alumnos y, sobretudo, por la intervención del profesor durante el desarrollo de las actividades encomendadas (Coll, *et. al.*, 2009), en el momento que otros participantes intervienen en el proceso de construcción de significados e impactan en el grupo para principiar la atribución de sentido se convierten en personajes clave en el proceso educativo de sus iguales y favorecedores de su aprendizaje, sin embargo, estas asistencias devienen, en un principio, por parte del docente que es el principal responsable de planear, diseñar y llevar a cabo la estrategia para el aprendizaje.

No obstante, cabe puntualizar que la presencia docente no permea ni aparece de manera innata si los participantes en cierta actividad no le dedican la atención suficiente, es decir,

la posibilidad de aprendizaje solamente puede sopesarse si los estudiantes entienden que es necesaria su participación sea en un entorno presencial o no, por ello, deben acotar las indicaciones presentadas por su profesor previo a la actividad que van a desarrollar para que su participación resulte significativa entre ellos y coadyuve a su proceso de aprendizaje, además, cabe entender que la presencia docente pierde su esencia si esa participación otorgada por los participantes es irregular y no se realizan aportaciones de manera constante (Coll, *et al.* 2009).

Anderson y otros (2001) especifican que el desarrollo de la presencia docente atiende la forma en que se perciben las relaciones establecidas por los estudiantes así como el advenimiento sobre el discurso en desarrollo, por ello, delinean tres directrices por las cuales esta teoría del aprendizaje se potencia: en primer lugar, diseño y organización, el cual refiere una visión propia de los entornos virtuales donde el docente debe sopesar con detenimiento las estrategias que utilizará para el desglose adecuado de las actividades a establecer en ese espacio, es decir, advierten procesos que van desde la implementación del curso hasta la evaluación de los resultados alcanzados por los alumnos, por tanto resulta indispensable que el docente sea muy explícito y coherente al momento de presentar el modo de llevar a cabo las actividad para evitar cualquier tipo de confusión que impida el aprendizaje de sus estudiantes.

En segundo lugar, se propone la facilitación del discurso y se enfatiza que es la parte medular que trastoca no sólo la presencia docente, también es fundamental en la presencia social y la presencia cognitiva. Si la facilitación del discurso es endeble, el aprendizaje puede verse claramente afectado, por tanto es crítico que este aspecto sea lo suficientemente impactante para el estudiante mantenga una participación constante, se motive e induzca a sus compañeros a involucrarse en la tarea a desarrollar de tal manera que repercuta en sus aprendizajes, en esa línea, el papel del docente no sólo corresponde a ser un mediador para que la calidad del discurso desarrollado en el espacio propuesto a los estudiantes se potencie con cada participación, también deben propiciar la conducción de estos elementos hacia el plano esperado a través de ejemplificaciones o modelos que faciliten la comprensión de los alumnos con respecto al tema pertinente (Anderson, *et al.*, 2009; Coll, *et al.*, 2009; Bustos, 2011).

Y en tercer lugar, la enseñanza directa especifica la manera en que el profesor se involucra en la tarea al grado de proveer a sus estudiantes su bagaje intelectual y sus propias consideraciones para el abordaje de la misma, por ello, la enseñanza directa va más allá de la mera participación y puntualización con respecto a las aportaciones de los estudiantes para considerar cómo se les presentan los contenidos y establecer las ayudas necesarias por si se necesita esclarecer ciertos elementos que pudiesen conducir de manera inadecuada los conocimientos y dificulten el aprendizaje (Anderson, *et al.* 2009; Bustos, 2011).

Resulta claro que la teoría del aprendizaje sobre la presencia docente es una concepción que no se delimita únicamente a un plano presencial que requiera la confluencia de los alumnos y el docente en un espacio delimitado, pues el proceso de enseñanza y de aprendizaje puede trastocar escenarios no presenciales cuyas herramientas propician que lo comprendido en el aula o directamente en el espacio virtual generen procesos y habilidades que impacten manera determinante en el aprendizaje de los estudiantes, además el que refiera aspectos como la construcción de significado (a partir de la participación, la tarea y los significados correspondidos por el estudiante) y la atribución de sentido (la motivación, la afectividad y la relación entre iguales o entre docente y alumno) como los componentes principales de la constitución del aprendizaje, establecen una teoría altamente significativa para comprender este proceso en diferentes escenarios.

En suma, se ha bosquejado a lo largo del capítulo, la conformación de la psicología para constituirse como ciencia y de este modo, bifurcarse en distintas ramificaciones que buscan atañer la complejidad humana, donde la educación resulta una de esas focalizaciones. Asimismo, se ha enfatizado que un significante como lo es el aprendizaje ha de atender primariamente desde el marco que le ha dado sustento, en específico la psicología educativa que ha desglosado consideraciones que atañen al significante de acuerdo con la mirada pertinente, es decir, los aspectos centrales que persiguen los sustentos que las desprenden.

De este modo, se ha comprendido a las teorías psicológicas del aprendizaje cuya presencia ha sido significativa para comprender los procesos de la educación, en específico, del proceso que les otorga su nombre, así como las características de cada una con base en el sustento de la teoría psicológica de la cual parten para introducir sus preceptos, sin embargo, y con relación a lo establecido en las ideas dispuestas a lo largo de este capítulo, el aprendizaje puede concebirse a partir de los enfoques de otros campos disciplinares cuyos ejes medulares trastocan este proceso.

En este aspecto, es claro que la pedagogía se constituye como el referente más sustancial para dar explicaciones relacionadas al aprendizaje, de acuerdo a los objetos de estudio que ha logrado establecer, como la formación o la educación, por ende, mencionar la posible existencia y explicación del aprendizaje en las teorías pedagógicas es una suposición válida, a pesar de la exigua claridad por determinar cuáles enfoques pedagógicos han establecido propuestas que competan directamente a este rubro sin invalidar el objeto que su campo de estudio persigue. Por consecuencia, el desarrollo de los capítulos subsecuentes se focalizará en delinear cómo se ha estructurado el bagaje pedagógico y qué planteamientos son pertinentes de arrojar pautas para la conformación del aprendizaje en las teorías pedagógicas a favor de su objeto de estudio, más no acorde a los postulados que la psicología ya ha desarrollado de acuerdo a sus propias finalidades.

II

La retrospectiva histórica de la pedagogía para la dilucidación de la formación como objeto del campo: preámbulo de su injerencia en el aprendizaje

2.1 Las acepciones de Ciencia de la Educación, Ciencias de la Educación y Pedagogía

Resulta sumamente complejo entender las diferentes acepciones que atañen un campo que da cuenta de la gran complejidad que suscita el entender al ser humano. Los acontecimientos perpetuados en las sociedades y devenidos en múltiples momentos históricos, propician el desarrollo de diversos enfoques que indican con claridad el ideal de hombre que se concibe en cada periodo, y los cuales son plausibles de modificarse de acuerdo a las necesidades o formas de pensamiento que pueden sobrevenir de manera progresiva y de acuerdo a la línea temporal de la humanidad.

En esta idea, se generan problemáticas en el momento de concebir aproximaciones que atañen a la pedagogía y sus alcances, puesto que en ocasiones la volatilidad que se le ha otorgado a su concepto ramifica múltiples directrices con relación a determinados objetos que pueden competerle o no; igualmente, es conveniente sopesar la posibilidad de que estas concepciones se relacionan directamente con un bagaje social que establece la manera en que la pedagogía debe entenderse, es decir, de acuerdo a un marco bajo el cual se reproduzcan ciertas prácticas que pueden dar cuenta o no de la esencia del hombre que las realiza. Por ello, esta gama de significados ha orillado que la pedagogía se piense en varias formas, desde el rescate de su propio sentido, hasta su ubicación dentro de los contextos de la Ciencia de la Educación y las Ciencias de la Educación.

En primer lugar, el término referido a la Ciencia de la Educación ha de concebirse como un estrato en el cual confluyen los caracteres pedagógicos relacionados a un objetivo en específico: determinar las pautas que coadyuvan a entender al fenómeno educativo a partir de las consideraciones del modelo hegemónico de ciencia, es decir, delimitar la amplia concepción del término en un solo sentido que indica el establecimiento de un sistema que logre explicar los alcances educativos, así como las estrategias y los métodos que validen los resultados últimos de ese esquema riguroso (Dewey 1977). Por lo tanto, es lógico percibir que, para alcanzar los dictámenes de ese planteamiento, la Ciencia de la Educación debía tener un corpus teórico que explicase un objeto de estudio en particular, por lo que el carecer de éste orillaba que la concepción de *Ciencia* de la Educación dependiese de otros campos para tratar de dar respuesta a lo educativo.

Estas perspectivas originaron que la Ciencia de la Educación no correspondiese, únicamente, al esquema positivista que determinaba los elementos necesarios para que una disciplina pudiese acceder a la visión científica de acuerdo a los planteamientos de esa postura, también propició una gran variedad de opiniones con respecto a la función de la ciencia en las problemáticas de la educación, en específico, a la manera de entender sus procedimientos: por un lado, en considerar las pautas adheridas al encuadre sistemático y

experimental y, por otro lado, sopesar la posibilidad de contemplar un marco más amplio para desarrollar nuevas visiones que permitiesen entender la educación con mayor amplitud y no relegarla a datos extraídos a partir de preceptos cuantitativos (Carr, 2002).

Entendido lo anterior, queda claro que la Ciencia de la Educación resultó una acepción que atravesó encuadres que intentaron especificarla de acuerdo a sus propios principios, no obstante, ninguno logró establecer un sustento que le diera validez o fuese aceptada para comprender la educación, incluso, se llegó a percibir que el problema central no era que los fenómenos educativos no pudiesen someterse a los lineamientos científicos, al contrario, fueron estas directrices las que no concordaban para explicar un proceso tan complejo como era la educación (Carr, 2002).

Esta problemática supuso un resquebrajamiento de la idea relacionada al establecimiento de una ciencia que contuviera un cuerpo teórico propio para comprender la educación, por lo que una alternativa otorgada a ese dilema fue el considerar que, si bien no se podía concebir a un bagaje determinado, este pudiese construirse a partir de lo advenido por otras disciplinas y ciencias que ya gozaban cierto respaldo entre la comunidad científica, con ello se volvía a sobrentender que el establecer al hecho educativo en una línea positivista y pragmática era la vía más adecuada para abordar a la educación (Michel, 2006).

Entre las ciencias propuestas para otorgar explicaciones a la educación se encontraron: la psicología, la sociología, la antropología, la economía y la política (Michel, 2006), que al confluir y establecer pautas avocadas específicamente al rubro ya mencionado conforman las Ciencias de la Educación, sin embargo, el término suscita polémica puesto que existen posicionamientos que no perciben a las Ciencias de la Educación como el trabajo interdisciplinario entre esos campos de conocimiento, y argumentan que es una disciplina con características y procedimientos propios, de igual manera, hay visiones que establecen que éste término coadyuva al entrecruce entre la teoría educativa propiciada por las disciplinas ya mencionadas y la propia educación, hecho que compete directamente a los procesos formativos relacionados al ámbito pedagógico (Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón, 2002).

No obstante, el mantener la idea de interdisciplinariedad logra generar dos propuestos de suma relevancia para el entendimiento de las Ciencias de la Educación: en primer lugar, queda claro que el trabajo interdisciplinario emerge de las explicaciones específicas con relación a la educación por parte de ciencias construidas y que poseen definido su objeto de estudio, por lo tanto, es claro que la construcción teórica puede verse obstaculizada debido a la variedad de objetos y enfoques por parte de esas ciencias por lo que, y en segundo lugar, el trabajo realizado en esa interdisciplinariedad se orilla más a proponer cuestiones tecnológicas, es decir, se orienta a la producción de estrategias o métodos que den cuenta del hecho educativo (Martín, 2007).

En este punto, queda entendido que las acepciones relacionadas tanto a la Ciencia como a las Ciencias, ambas de la Educación, enfocaron sus alcances hacia la producción de un esquema que, si bien no se encuadró en un modelo cerrado para entender a la educación, sí determinó que todas las propuestas teóricas y las pautas de acción se direccionaran principalmente a dar cuenta de todos los acontecimientos que derivasen de ella, lo que originó omitir otros aspectos que confluían en conjunto al hecho educativo y los cuales podían dar cuenta, de igual manera, de la comprensión del hombre.

Cuando las corrientes positivistas tornaron la visión científica hacia una directriz determinada por ciertos caracteres, varios campos de conocimientos quedaron relegados hacia un estrato en donde se les desdeñaba su falta de “rigurosidad”, es decir, al no poder explicar sus objetos de estudio a partir del método dictaminado, debieron percibirse como una mera aproximación de éstos y en espera de que pudiesen ser explicados por una ciencia validada por los enfoques ya determinados (Weisp, 1990); en este sentido, las humanidades fueron los campos mayormente impactados por estas perspectivas, incluida la pedagogía que hasta ese momento se había encargado del fenómeno educativo, aunque no era el único aspecto que consideraba ni tampoco el único campo que ya abordaba a la educación.

A lo largo del tiempo, la noción de pedagogía ha atravesado diversos escenarios y múltiples puntos de vista que coadyuvaron a integrar, paulatinamente, consideraciones que logran explicar la complejidad que suscita el ser humano. Se le ha denominado como ciencia, disciplina, saber, campo para la construcción de conocimientos, arte e incluso práctica social (Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón, 2002), no obstante, la mayor parte de las definiciones concuerdan que una de las principales cuestiones que debe atender es la educación, sea desde las posturas más radicales que señalan a la pedagogía como la encargada de establecer métodos y procesos concretos para explicar éste proceder humano así como sus técnicas (Michel, 2006), o desde los posicionamientos que perciben a la pedagogía como el espacio reflexivo con relación a la esencia humana y su necesaria consideración antes de establecer y realizar cualquier proceso educativo (Weisp, 1990).

Sin embargo, y con relación al párrafo anterior, otras acepciones de pedagogía señalan que la educación no es el único fenómeno que debe involucrarla, pues en el momento de considerarla como una práctica social, abre líneas que propician una serie de reflexiones que involucran aspectos del ser humano como lo es su *formación* (Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón, 2002), considerada como un proceso que logra romper una posición rígida e inflexible de la pedagogía y lo que orilla a pensarla como una construcción inacabada, latente de atañer consideraciones culturales que impacten significativamente en el sujeto y en su entorno, con la plausibilidad de considerar una confluencia de argumentos sin buscar la invalidación de cualquiera de ellos, sean posturas que concuerden con el avocamiento hacia la formación o planteen argumentos contrarios.

Por lo tanto, el desarrollo de este capítulo se centrará en desarrollar la construcción histórica de la pedagogía de acuerdo a los momentos históricos más coyunturales para su conformación, para ello, y de acuerdo con lo expuesto en líneas precedentes, se considera tanto a la formación como a la educación como los dos objetos de estudio que le competen, con especial énfasis en la primera, dado que su importancia para el entendimiento de la pedagogía logra que ésta resurja con fuerza entre el desplace que generó la aparición de los términos Ciencia y Ciencias, ambas de la Educación, puesto que su concepción logró atenuarse durante un cierto periodo, más nunca desapareció.

2.2 Las concepciones de la pedagogía en la antigüedad: Paideia y Humanitas

Se sobreentiende que el hombre es un ser que está en estrecha y continua relación con sus semejantes, por ello, en el momento que se concibe como miembro de un grupo determinado, encuentra una amplia gama de elementos que le permiten desarrollar facultades y capacidades que no serían propicias de potenciarse sin esos vínculos generados con los otros (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Por lo tanto, atender al hombre como el elemento vital en la conformación de sociedades, orilla a bosquejar diversos escenarios en los cuales se determinen las pautas más idóneas para el entendimiento de una *cultura* en particular y las manifestaciones que en ella acaecen.

La cultura puede entenderse, en primer lugar, como todos los lineamientos establecidos por los hombres, en conjunto, para satisfacer sus necesidades básicas, así como las condiciones generadas por el grupo para hacer frente a las adversidades devenidas por elementos ajenos a su sociedad y, en segundo lugar, como las pautas de actuación establecidas por los hombres y exteriorizadas de múltiples formas (tradiciones, costumbres, etc.) que les permiten convivir y asegurar la perpetuación de su cultura (Abbagnano y Visalberghi, 1992). De igual manera, la cultura coadyuva al desarrollo de sus individuos no sólo en el ámbito social, también impacta en el plano personal de un modo que no se comprendería si se pensase al hombre fuera de su cultura, es decir, sin la interacción con los otros no lograría desarrollar ciertas facultades y características que impacten de manera significativa en su constitución como persona.

Por consecuencia, si la cultura no se perpetúa, los seres humanos que la conforman están latentes a desaparecer o establecer pautas para adherirse a otra cuyas características recuerden en mayor o menor medida a su vínculo original, por ello, una forma de conservarla es mediante el impacto de sus elementos más esenciales entre las distintas generaciones que la componen (Abbagnano y Visalberghi, 1992), dicho de otro modo, mediante un proceso de aprendizaje de los principios más significativos de una cultura entre sus miembros se puede garantizar el entendimiento de la sociedad en cuestión de acuerdo al espacio temporal y contexto en donde se encuentren arraigados.

En este sentido, se percibe que la manera más acorde para establecer ese aprendizaje es mediante la educación, percibida como el acompañamiento que realizan las generaciones más jóvenes de una cultura junto con aquellas que son mayores con la finalidad de involucrarles en los procedimientos pertinentes a su sociedad y, posteriormente, puedan desarrollar de acuerdo a lo aprendido y su propio pensamiento una gama considerable de actuaciones en beneficio propio y de sus semejantes (Gadotti, 1998), por lo tanto queda entendido que la finalidad de la educación no se restringe meramente a la búsqueda de la supervivencia de la cultura, también es un hecho importante que impacta de manera determinante en la formación de cada persona

En este marco, surge la disyuntiva por vislumbrar bajo qué perspectiva resultaba más pertinente abordar las necesidades educativas de una cultura, así como la formación de las personas que la constituían, más allá de una delimitación que debiese proponer la sistematización y organización de ambos fenómenos en beneficio de la conservación cultural, por esa razón, se empiezan a gestar las primeras ideas pedagógicas cuyas finalidades, si bien se avocaban especialmente a la educación, también conferían ciertas pautas que ayudaban a comprender la formación de una manera distinta a la acepción conferida a este significante que indicaba una mera transmisión de los puntos focales de la cultura (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Gadotti, 1998).

Sin embargo, el término de pedagogía no surgió de manera espontánea, por lo que resulta pertinente realizar una retrospectiva histórica para comprender la manera en que la pedagogía ha aparecido y trastocado en la línea temporal de la humanidad, además el cómo ha abordado los dos fenómenos ya referidos: la educación y la formación, con ello, se logra delinear las concepciones que cada cultura estableció para la comprensión de los individuos que la conformaban y los acuerdos que dispusieron para desarrollar su percepción de ser humano con respecto a su ideología.

Principiar el recorrido histórico de la pedagogía a partir de los entendimientos suscitados en Grecia (*paideia*) y en Roma (*humanitas*) no indica que en civilizaciones anteriores a las señaladas no existiesen elementos o prácticas que pudiesen competir a este campo de conocimiento, al contrario, muchas de ellas desarrollaron perspectivas que, inclusive, llegaron a tener semejanzas con ciertos entendimientos pedagógicos de la época clásica. No obstante, el desarrollar en primera instancia los procedimientos griegos y romanos, halla su anclaje en el impacto y repercusión que tuvieron en las proposiciones de épocas y culturas posteriores, las cuales rescataron algunos elementos clásicos para continuar con el constructo de la pedagogía, estos propuestos continúan su desarrollo hasta la actualidad puesto que no debe olvidarse que no es propio del campo pedagógico el delimitar y establecer una perspectiva general sin atender diferentes puntos de vista y las críticas pertinentes.

2.2.1 Paideia: la búsqueda del perfeccionamiento del hombre

Referir a Grecia suscita esclarecer diversos planteamientos que han permanecido, en mayor o menor medida, a lo largo de la historia de la humanidad. Específicamente en el aspecto pedagógico, los aportes griegos alcanzan un grado de significatividad que va más allá de la acuñación del término pedagógico y la concepción literal que contiene (*guiador de niños*), por lo tanto, conviene esclarecer la manera bajo la cual se entendió a la pedagogía en los diferentes momentos en los que esta cultura se desarrolló, en concreto, el papel que fungió la educación para la formación de los ciudadanos griegos.

En primer lugar, se propone los indicios homéricos como el enclave más próximo para comprender los primeros ideales con relación al hombre, destacan la nobleza y el heroísmo como las dos virtudes más importantes a desarrollar (Weimer, 1961) y por ende, ambos aspectos se presentan de manera importante en los escritos de la *Ilíada* y la *Odisea* donde se les percibe como dos elementos que no son innatos al hombre, es decir, no se obtienen de manera natural o espontánea sino deben ser desarrollados a lo largo de toda la vida y bajo la guía de un individuo que logre potenciar esos principios.

Forjar esas virtudes constituía un trabajo que atañía una gran complejidad, se entendía que el hombre, en su juventud, constituía los significantes propios del heroísmo y los aspectos relacionados al arte de la guerra para que, en su vejez, empleara la palabra con la finalidad de atender asuntos relacionados a la política y diversas cuestiones relacionadas con el gobierno y la filosofía, por lo tanto, la persona encargada de conducir a los hombres, desde su primera infancia hasta su vida adulta, debía ser el padre de los mismos o un amigo que se ocupase de la tutela en caso de la muerte del padre, sin embargo, la presencia de un pedagogo como una figura principal para desenvolver esas características también se contemplaba en las ideas homéricas (Alighiero, 2009).

Prueba de lo anterior, es la introducción del personaje de Fénix en la obra "*La Iliada*" pedagogo de Aquiles desde que éste era un niño hasta su constitución como combatiente en la Guerra de Troya, y al cual se le bosqueja como formador de Aquiles tanto en el plano de lo procederes bélicos como en los asuntos concernientes en asambleas o decisiones con relación a la guerra (Homero, 1927), asimismo, esa figura pedagógica logra presentarse en otros caracteres de la *Odisea*, sean estos partícipes directos o indirectos en la formación de los asuntos referidos al combate o a la palabra.

Sin embargo, es propicio indicar que los procederes pedagógicos denotados tanto en *La Iliada* como en *La Odisea* tenían elementos que se relacionaban directamente con los dioses griegos, por ello, las acciones realizadas para solventar cuestiones de índole bélica u oral tenían un sustento que atendía, en cierta medida, las cuestiones divinas y debían considerarse como un asunto de importancia al momento de atender la manera en que la cultura griega principió por establecer sus principios educativos y formativos de sus ciudadanos (Alighiero, 2009).

Con relación a lo anterior, es propicio indicar que la idea de exaltar las características propias del héroe y de la vida política permeó de manera significativa en la sociedad griega, especialmente en el pueblo cretense y en el espartano, donde las ideas homéricas se lograron desarrollar a tal grado que la finalidad de su educación fue el formar hombres diestros en el arte de la guerra y las armas (Weimer, 1961), igualmente, para enaltecer a los dioses se comenzaron a realizar pruebas físicas y competencias cuyo objetivo central era el perpetuar el ideal heroico, los hombres que resultaban victoriosos adquirían un gran prestigio entre los miembros de su sociedad puesto que eran considerados como hijos de los dioses

En el caso específico de Esparta, la importancia dada al aspecto militar era mayor a la otorgada a los asuntos de la política, se consideraba que el espartano debía anteponer su condición de soldado a la de ciudadano, razón por la cual se les encargaba a un grupo de ancianos los asuntos concernientes al estado (Abbagnano y Visalberghi, 1992), no obstante cualquier decisión que éstos tomaran se acataba entre los espartanos sin ningún tipo de reparo, por ejemplo, si se suscitaba un nacimiento donde al bebé se le considerase débil o presentaba alguna deformidad el consejo de ancianos podía decidir si era aniquilado o no, ya que el matar a los infantes con esas características era una práctica regular debido a que se les consideraba inaptos para desarrollar una vida dedicada a la guerra, y cuando fuesen adultos no estarían en condiciones para defender a Esparta de algún posible ataque enemigo.

Esta sociedad se interesó en el aspecto formativo de sus integrantes para garantizar ese carácter militar, los niños comenzaban su instrucción entre los seis y siete años, edad en la cual dejaban sus familias para asistir a comunidades o establecimientos educativos donde convivían con niños mayores y en los que eran divididos de acuerdo a su edad, cada grupo de niños estaba a cargo de un *paidónomo*, una persona que vigilaba y supervisaba a los menores, a los que imponía diariamente una serie de ejercicios físicos y corporales de acuerdo con su desarrollo y que incrementaban su complejidad conforme transcurrían los años, entre los más recurrentes se encontraba el lanzamiento de disco, lanzamiento de jabalina, carrera, saltos y lucha cuerpo a cuerpo (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Además del *paidónomo*, los jóvenes espartanos estaban a cargo de otros adultos que se encargaban de enseñarles otras disciplinas como la música o la danza, mientras se ejercitaban, los niños tenían la obligación de entonar himnos bélicos o gorgoritos para honrar a los dioses, las niñas, además, entonaban cánticos en los que enfatizaban la belleza de sus maestros independientemente de su sexo (Marrou, 2004), los varones debían realizar sus actividades desnudos, en tanto las mujeres únicamente se cubrían con una túnica deportiva y realizaban ejercicios de gran complejidad con la finalidad de que pudiesen engendrar hijos fuertes en un futuro, sin embargo, la rigurosidad militar de la educación

hacia que otras actividades como la enseñanza de la literatura o de la escritura quedasen relegadas en un segundo plano (Weimer, 1961).

Para formar el carácter, los espartanos ponían especial énfasis en introducir paulatinamente condiciones que coadyuvaran a la adaptación del niño en caso de que se presentase alguna guerra en la que tuviese que intervenir en su vida adulta, en ese entendido, debían enfrentarse a situaciones como el frío, el calor, la incomodidad de dormir en terrenos inadecuados, no comer e incluso recibir golpizas por parte de los adultos sin que pudiesen recriminar alguna de ellas, de igual manera, se les formaba para que pudiese enaltecer su patria, respetar a sus ancianos y tener un sentido de pertenencia a su sociedad, también se les infundía que tuviesen un gran desprecio por los extranjeros y aberración por las personas que formasen parte de las clases inferiores como los esclavos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Por lo tanto, se puede observar que la educación espartana concebía un ideal de hombre que antepusiera su patria sobre cualquier otro aspecto, en ese sentido, el ideal de formación resaltaba el vínculo que el espartano tenía con su sociedad, puesto a pesar del carácter militar y las ideologías que proporcionaban a sus generaciones, el buscar el bien común para su comunidad era el sustento de ésta, no obstante, la perspectiva espartana no constituyó el único referente de los griegos con relación a las acepciones pedagógicas, también los atenienses desarrollaron otras pautas que otorgaron un punto de vista diferente con relación a la formación del hombre.

El sistema ateniense principió por esbozar algunas características semejantes al modelo espartano, empero, la flexibilidad de Atenas permitió que sus ideales pudiesen generar transformaciones conforme su sociedad cambiaba, contrario al caso de Esparta cuyo sistema permaneció inamovible (Weimer, 1961). La noción de la educación ateniense proponía una superación de la mera imitación de los más jóvenes con respecto a sus mayores y su manera de adaptación de acuerdo al entorno en que confluían, esto logró sentar los sustentos de una pedagogía que buscaría la trascendencia de la esencia humana (Böhm, 2010).

Para lograr lo anterior, se designó al término *areté* como el concepto pedagógico que lograba explicar, en un principio, esa búsqueda del perfeccionamiento del ser humano, posteriormente ese significante daría un giro para lograr desplazar la sustancia de la areté hacia todo hombre cual fuese su condición o estrato social y dejar de encasillarla hacia aquellos que provenían únicamente de cuna noble, tarea que sólo las personas podían realizar; en este entendido, la concepción de la areté también debía superar la visión que la sujetaba en un orden previamente establecido y, con el apoyo de las ideas de formación y educación, lograr anclar preceptos que impactarían de manera significativa en la comunidad ateniense e inclusive, desglosar modelos pedagógicos que serían retomados en momentos posteriores (Böhm, 2010).

Lo anterior serviría de base para desarrollar los principios y posibles alcances de la *Paideia*, entendida como el proceso que propiciaría que los hombres lograsen anteponer su condición humana sobre cualquier otro carácter que pudiese obstaculizar la búsqueda de su perfeccionamiento (Vilanou, 2001). Por ello, para la mejor comprensión de la acepción, es necesario indicar la evolución del mismo de acuerdo a los contextos por los cuales atravesó, pues ya se ha especificado con anterioridad, en el caso del modelo ateniense no se principió por establecer directa e inequívocamente los propuestos que actualmente se conciben, sino fueron consecuencia de una permanente disposición al cambio.

En Atenas, el avocamiento por la educación física y corporal de los jóvenes permaneció direccionado, por mucho tiempo, hacia las clases aristócratas en detrimento del resto de los estratos, la profundización con relación a los ejercicios de gimnasia aún era tradición en los establecimientos y palestras dispuestos en las entradas de las ciudades así como los cantos y las danzas cuyo enfoque, a diferencia de Esparta, buscaba resaltar la belleza y la armonía en conjunto con los cánticos heroicos, por consecuencia la idea de la *Paideia* en ese momento era el formar un ciudadano bueno, que pudiese tener un equilibrio en su temple y carácter (Weimer, 1961).

Posteriormente, las transformaciones que tuvieron lugar en Atenas en el transcurrir de los años coadyuvó a que la visión respecto al acceso a los establecimientos educativos cambiase, los nobles y ciudadanos libres ya no eran los únicos beneficiarios de acceder a estos centros, también el resto de la sociedad comenzó a acudir a los gimnasios y otros locales para formarse y no sólo en el aspecto corporal, ya que las condiciones del entorno que se presentaban en la ciudad había orillado a introducir otras cuestiones educativas que habían sido desdeñadas anteriormente como la necesidad de aprender a escribir y a leer, la perspectiva del ateniense guerrero se había superado a un ideal de hombre culto (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992; Alighiero, 2009).

La lectura y la escritura pronto alcanzaron la importancia de la actividad física por lo que empezaron a aparecer maestros (*gramatistes*) que se dedicaron a la enseñanza de las mismas, estos mentores tenían sus establecimientos particulares, razón por la cual los niños cuya edad oscilara entre los seis y siete años debían ir acompañados por un esclavo de su casa y el cual tenía la particularidad de ser el más anciano o poseedor de algún impedimento que le permitiese llevar un ritmo similar al resto de los esclavos como una discapacidad, el denominado *pedagogo* tenía el encargo de conducir al infante hasta el lugar donde se encontraban los maestros así como permanecer cerca de él con el fin de observar su comportamiento y verificar que el niño se instruyese, cuando se encontraban fuera de la palestra, el pedagogo continuaba con la atención del infante en diferentes facetas que involucrasen su formación, desde cuestiones relacionadas a su aprendizaje hasta asuntos de la vida diaria como el vestir correctamente, su alimentación, etc. (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Con relación a los gimnasios, las prácticas que se llevaban a cabo en ellos pronto dejaron de ser únicamente de índole física, poco a poco se empezaron a concentrar grupos de hombres jóvenes y viejos para discutir asuntos políticos y filosóficos lo que detonó un nuevo cambio de pensamiento en la sociedad ateniense (Alighiero, 2009). A raíz de ello, pronto surgieron grupos de personas que iban de ciudad en ciudad con la finalidad de transmitir saberes previamente establecidos y por los cuales requerían una contribución por parte de las personas que se acercaban a escucharlos, los *sofistas* eran diestros en el arte de la oratoria y dominaban constructos relacionados con la filosofía, la gramática, las matemáticas, la astronomía, la política o el derecho, además, se distinguían por su habilidad en el discurso o *retórica* y participaban en asuntos políticos que concernían al Estado con contribuciones que dejaban a los jóvenes embelesados (Weimer, 1961).

En ese momento histórico, se percibió la introducción de elementos que potenciaron enormemente la vida democrática de los atenienses, aspecto que propició una ruptura con relación al modelo formativo que se tenía hasta ese momento, la disminución de la importancia aristocrática en los establecimientos educativos y la importancia que generaban las cuestiones políticas y filosóficas propiciaron un giro con respecto a la acepción de Paideia y areté, quienes se habían entendido como las que dotaban a los individuos de virtud, la búsqueda de la excelencia y perfeccionamiento a través de la medida entre la belleza, el vigor físico y el valor (Abbagnano y Visalberghi, 1992) a la vez que señalaba que tal búsqueda no debía encasillarse en una edad humana como la infancia, sino el proceso era a lo largo de toda la vida. Las nuevas condiciones en la sociedad de Atenas apelaban por desarrollar otros aspectos que permitiesen a las personas plantar una visión política mediante ciertas cualidades que, si bien no amenazaban con la desaparición de los ejercicios en el gimnasio, la música o la danza, impulsaba a que el ciudadano se formase en otras aras de conocimiento.

Comprendido lo anterior, resulta fundamental esclarecer que el cambio de pensamiento en los atenienses fue el escenario perfecto para que los sofistas pusieran en juego su habilidad para la oratoria, en primera instancia, lograron flaquear el fortísimo vínculo entre los individuos y las reglas para la convivencia dentro de la sociedad; y en segunda instancia, al priorizar el uso de la razón, lograron que las personas llegasen a poner en duda algunas verdades que habían sido consideradas, por mucho tiempo, aseveraciones válidas y absolutas como la influencia de los designios de los dioses, los valores morales o cualquier tipo de generalidad que involucrase alguna faceta de lo cotidiano (Weimer, 1961).

Las tendencias de los sofistas fueron aceptadas con entusiasmo por una parte importante de los atenienses, se acataba que el discurso era plausible de conformarse como un objeto cuya finalidad fuese la obtención de algo mediante su empleo (Böhm, 2010), no obstante, hubo quienes no concordaban con estas ideologías como fue el caso de Sócrates quien apeló en favor de la conciencia de cada individuo en lugar de abogar por cualquier precepto ya establecido y aceptado como verdadero antes de los argumentos sofísticos y de éstos

mismos. Se sabe que Sócrates no dejó ningún escrito en los que explicase sus pensamientos, empero, las evidencias generadas por sus amigos y discípulos permiten esclarecer sus proceder y entendimientos con relación a las problemáticas del hombre (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Entre los proceder sofisticos contra los que Sócrates mostraba discordancias se encontraban, por un lado, la manera en que a los jóvenes se les incitaba para hacer uso de cualquier táctica para aspirar a una posición de poder, fuesen acciones de índole positiva o negativa, generalmente disfrazadas como recursos idóneos en el momento que los sofistas exponían sus argumentos en las asambleas donde se discutían múltiples asuntos concernientes al Estado y, por otro lado, la forma en que se desentendía la enseñanza de los asuntos que apelaban por enfatizar que toda práctica debía impactar de manera propicia en la ciudad y por ende, a los hombres que la conformaban y residían en ella, la llamada enseñanza de la virtud sofisticada en realidad se restringía en una concesión de conocimientos para que los jóvenes solamente tuviesen sustentos con respecto al ejercicio de una carrera, es decir, un mero sentido de utilidad (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

La crisis que supuso esa desatención a la virtud generó la duda con respecto a su plausibilidad para ser enseñada, Sócrates sopesaba que la virtud era la inclinación del hombre por el bien, (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Weimer, 1961), es decir, la manera en que éste analiza tanto su situación como la de su entorno con la finalidad de generar pautas que coadyuven a impactar en beneficio propio y para los demás. En este entendido, Sócrates concibió que las virtudes no podían ser enseñadas a partir de la transmisión de las mismas y de forma independiente, sino debían ser exaltadas a partir de los procesos reflexivos del hombre mediante una acción educativa pertinente.

Sócrates se avocaba a la inscripción del Oráculo de Delfos (“*Conócete a ti mismo*”) para desarrollar su método educativo, en un primer momento se presentaba como una persona ignorante ante los demás, con la finalidad de entablar una charla donde el otro expusiera sus argumentos para ilustrar a Sócrates, no obstante, durante el transcurso de la conversación la persona caía en cuenta que sus exposiciones demostraban ignorancia con relación a ciertas temáticas ya que Sócrates se encargaba de hacerles notar que en sus aseveraciones había un dejo de desconocimiento, este procedimiento es conocido como la *ironía socrática*; consecuentemente y en un segundo momento, Sócrates se vale de la *dialéctica* para poner en cuestionamiento, a través de un debate, los planteamientos referidos por su interlocutor, lo que orilla al mismo a deducir las verdades y falsedades que se desprenden de sus ideas y por último y en un tercer momento, mediante el uso de la *mayéutica* (término referido al parto) Sócrates guía al otro hacia un raciocinio devenido de los mismos planteamientos que ha sugerido a lo largo del diálogo y cuya naturaleza no fue transmitida por Sócrates puesto que el formulador de la aseveración verídica ha sido su interlocutor, quien ya tenía la proposición en su bagaje y gracias al encuentro con el otro le fue posible traerla a la luz (Böhm, 2010).

El proceder pedagógico de Sócrates tuvieron una cierta matriz de acuerdo a los procederes sofisticos, empero la diferencia radica en que el primero se encargó de exaltar la virtud del hombre más allá de un simple proceso dialógico cuya finalidad se centraba en la utilidad que podía competerle única y exclusivamente a la persona. En esta línea, un discípulo de Sócrates, Platón, supuso que esa ideología podía impactar negativamente en el desarrollo del Estado, por lo tanto, en su escrito “*La República*” enfatiza la necesidad del hombre por atender el sentido de justicia como una virtud más que una cuestión de índole organizacional y lineal del sistema, el Estado debía garantizar la búsqueda de la felicidad de sus ciudadanos tanto en el plano personal como en el colectivo y evitar situaciones que supusiesen el rompimiento de ese bienestar (Böhm, 2010).

El escenario que se plantea apela por un Estado que plantee las directrices necesarias para la formación de ciudadanos virtuosos, por ello el percibir la dualidad entre Hombre y Estado permite asimilar una conjunción política-pedagógica advenida de la posición humanista del mismo Estado, Platón reconoce que el marco político no debe desvincularse de la pedagogía pues es la encargada de establecer una visión que supere las acciones más allá del dictamen de un orden hacia la formación de los ciudadanos, de su alma, por ello debe entenderse que la misma no incide únicamente en la individualidad de las personas también en su formación con respecto a las acciones que éstas hacen en la polis (Weimer, 1961; Böhm, 2010).

Con relación a la virtud, Platón advierte que será desarrollada de acuerdo a la manera en que el Estado la eduque en sus ciudadanos, así la sabiduría, la prudencia y la racionalidad son virtudes que debían impactarse en aquellos que serían los dirigentes o gobernantes del Estado, la valentía, el temple y la fortaleza en los guerreros y la templanza en los hombres cuyo destino se encontraba en los trabajos manuales y la producción de objetos materiales, en esas disposiciones, sólo la justicia fue la virtud general para todos. No obstante, en Atenas se entendía que los dos primeros estratos sociales tenían una gran diferencia con respecto al tercero, pues se aceptó que aquellos que conformaban el último escalafón no podían intervenir bajo ninguna circunstancia en los asuntos políticos y la única manera de acceder a las primeras clases era que los individuos demostrasen una gran capacidad para ser absorbidos por los gobernantes o los guerreros y cualquier persona que, a consideración de otros, no fuese acorde a las virtudes pertinentes a la clase gobernante o guerrera era excluida a la tercera (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Debe entenderse que la posición de Platón no era abogar por una educación clasista, la percepción que se tenía con relación a la formación de los ciudadanos se concebía como la armonización de las virtudes de cada persona para el bienestar de todos los que conformaban la ciudad, la idea de una igualdad de clases se percibía utópica por lo que comprender el papel que se tenía en la sociedad propiciaba que las personas desempeñasen sus funciones y manifestaran sus ideas sin la necesidad de interferir en las posiciones de los demás con el propósito de hacer un menoscabo o un prejuicio en ellas (Böhm, 2010).

Por consiguiente, idealizó un sistema educativo que, si bien no se concretó, sí formuló principios que serían desarrollados con mayor énfasis en la posteridad: en primer lugar, se entendía que los hijos pertenecían más al Estado que a sus padres, por lo tanto no era raro que se les examinase en sus primeros días de nacidos para determinar quiénes debían ser educados o excluidos; en segundo lugar, los infantes cuyas características eran concordantes al esquema establecido, pasaban a las *guarderías* o jardines de infantes supervisados por nodrizas, aspecto que supuso una novedad en las culturas de la antigüedad, pues esa idea no se había considerado con anterioridad y su consolidación sobrevino siglos después; el principal trabajo de la guardería era establecer un sistema de juegos, cuentos y cantos acordes a los fines de la sociedad y a la edad del niño, con ello se podían observar sus características para determinar la línea para la cual debían formarse (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En tercer lugar y una vez fuera de la guardería, los niños cuya edad oscilara entre los siete y diez años tenían su primer acercamiento con la gimnasia, posteriormente, entre los once y diecisiete años desglosaban con mayor ahondamiento el campo musical con la particularidad de atender las composiciones que correspondiesen con los fines de la educación, es decir, que no planteasen duda alguna con relación a los valores atenienses ni a la existencia de los dioses; por último y en cuarto lugar, cuando los jóvenes llegaban a un rango de edad entre los diecisiete y veinte años se les introducía a la vida militar, donde se les encomendaba facetas que no supusieran un peligro latente para su integridad (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Después del acercamiento a la vida militar se suscitaba el primer corte para decidir quiénes debían seguir con su educación o interrumpirla: los que eran considerados inaptos para continuar pasaban a dedicarse a los oficios o actividades similares, los demás proseguían con estudios de matemáticas y geometría hasta la edad de treinta años donde se volvía a realizar una clasificación entre las personas cuyas cualidades se direccionaban a los ámbitos guerrero o político, los que conformaban el segundo campo continuaban su educación hasta los treinta y cinco años en la *dialéctica*, posteriormente eran insertados como practicantes en algún asunto de Estado y no podían dedicarse a la filosofía ni alcanzar grandes puestos en la política sino hasta los cincuenta años, edad en la que finiquitaban su educación y abrían un breve espacio de contemplación y reflexión para poder ocupar el puesto con la mayor seriedad posible; cabe aclarar que este sistema educativo no contemplaba únicamente a los varones para atender las enseñanzas, también se consideraba a la mujer y se les atribuía un esquema similar, sin embargo, no se sopesaba la posibilidad de que éstas pudiesen concebirse en la política o en la filosofía (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

La importancia atribuida a la formación filosófica puede atenderse en la alegoría de la Caverna donde Platón establece con claridad la distinción entre dos mundos: por un lado, el plano de las sensaciones y por otro lado, un mundo ideal del que apenas se atiende su presencia, se infiere que para llegar al segundo, el hombre necesita atravesar por un proceso

de cavilación cuyo objetivo sea llegar a la esencia de los juicios que él mismo formula, si lo logra, está en posibilidad de acercarse a la verdad de ese razonamiento y por lo tanto al conocimiento del mismo (Platón, 2009), posicionado ese argumento bajo una mirada pedagógica, se entiende que las acepciones del hombre deben estar encaminadas al bien que coadyuven a su transformación hacia un escenario distinto al que dispondría si no apelara por ese bienestar, más no centrarse en un cúmulo de conocimientos cuyo fin único sea aplicarlos de manera inconsciente, conducirse hacia la esencia verdadera depende únicamente de la persona y la forma en que logra exteriorizarla, al igual que la mayéutica de Sócrates, el conocimiento deviene desde dentro, no se recibe del exterior y la verdad a la que ha llegado debe contraer un bien para sí mismo, el orden político y la sociedad.

La posición de Platón con relación a la formación de los ciudadanos del Estado como el fin primordial de la educación fue compartida por uno de sus discípulos, Aristóteles, que en sus acepciones indicaba que el hombre es una ser innatamente social, por ende, no puede concebirse fuera de su círculo ya que éste funge un papel importante en su conformación como individuo; para fundamentar su pedagogía, Aristóteles dispuso las siguientes directrices: i) el vínculo entre Pedagogía y Práctica; ii) la tríada pedagógica entre naturaleza, adaptación y sabiduría y iii) la introducción del término de la *teleología* y la génesis de la concepción de *entelequia* (Böhm, 2010).

El primer planteamiento alude a una distinción entre las ciencias teóricas y las ciencias prácticas donde se entiende a la pedagogía como una de ellas, la práctica se relaciona a toda acción del hombre que busque la transformación del mismo y de su sociedad y es una visión que supera las disposiciones de las ciencias *poiéticas* cuya orientación se avoca a la producción o creación de objetos que representen un beneficio o no, tanto para su creador como a los demás ciudadanos; con relación a la teoría, se percibe como una posición observadora que propicia al hombre a rebasar la idea de permanecer tal cual es. En ese entendido, diferenciar los significados que engloban tanto la *praxis* como la *poese* permite identificar en qué tenor se ubica la pedagogía (Böhm, 2010), es decir, si la educación se asume como una práctica o como un sustento para la simple transmisión de conocimiento cuyo fin último es la producción de elementos significativos para su autor y su contexto.

Se enfatiza que la pedagogía debe entenderse como una ciencia práctica pues su origen epistemológico deviene de la misma, asevera que el objeto de la pedagogía es la acción del hombre y cuya determinación es única y exclusivamente responsabilidad de él mismo, ese proceder aunado a la razón y a la libertad hacen que su esencia se diferencie de los preceptos de la *poiésis* y logra que cualquier resultado generado por el hombre no se enfoque a los bienes cuantificables del mismo o de su éxito según lo observado, sino profundice en el impacto que dicha acción tenga en la renovación de los ideales de su autor y los otros con un sentido positivo y consciente sin importar que sus efectos impacten en corto o mediano plazo en una línea temporal (Böhm, 2010).

La segunda acepción indica que los seres humanos, para desarrollar la virtud, se enfrentan a un proceso en el que deben superar su condición natural innata, la educación funge un papel determinante que les permite, primeramente, reconocer que forman parte de una comunidad con objetivos afines a la cual deben adaptarse y segundo, mediante el uso de la razón y la formulación de juicios pertinentes puedan abogar contra sus impulsos naturales; la finalidad de la triada pedagógica es romper las actitudes que conducen a la acción hacia un escenario meramente reproducible y comprender esas actuaciones con un sustento en la ciencia, para lograr la generación de aprendizajes que incidan enormemente en los individuos (Böhm, 2010).

Y el tercer propuesto mantiene la idea que todos los sucesos acaecidos en la naturaleza tienen una finalidad ya concordada, no se suscitan espontáneamente ni son producto de una coincidencia, los hombres *son* seres adheridos a la naturaleza y esa existencia sólo se denota en la manera en que cambian constantemente puesto que esa es su finalidad, no permanecen estáticos ni inamovibles como sucede con otros seres, no obstante, esa disposición a la transformación no deviene principalmente de las condiciones externas sino de sí mismo, la persona debe tener presente su objetivo aunque éste se percibe inicialmente como entelequia, pues ese modo permite el cambio de lo utópico a lo posible, a la concreción de una acción pensada previamente y las consecuencia que genera. En este entendido, el perfeccionamiento del hombre sólo sucede si tiene la decisión de comprenderse y desarrollarse como persona, si no sopesa esa perspectiva, la educación que recibe no impactará significativamente en él ni en sus acciones (Böhm, 2010).

Hasta este punto, es conveniente sopesar la concepción de pedagogía en las distintas etapas de Grecia, la idea de *paideia* se adhiere a cada momento histórico de esa cultura de acuerdo a la concepción de ser humano que se proyectaba, sin embargo se detectan elementos que están presentes tanto en las ideas homéricas como en los modelos espartano y ateniense, el más importante de ellos, la transformación del mismo hombre cuyo objetivo fuese la búsqueda de la virtud y la manera en que impacta para el bienestar de sí mismo y de toda su comunidad, si bien los métodos defirieron y la educación se canalizó hacia fines particulares, el eje medular atendía la formación del ser humano para exaltar sus cualidades, que en ocasiones ni siquiera él mismo sabía que poseía, ese proceso formativo involucraba inequívocamente el interés del hombre en cuestión pues era el principal responsable de la disposición hacia un cambio y si no reparaba en ello, la idea de la *paideia* no lograba conducir sus principio hacia escenarios mayores donde el hombre tuviese la certeza que su formación era permanente.

2.2.2 Humanitas: ideal latino de formación

Ubicar a Roma como una cultura que aportó propuestos de gran relevancia al campo pedagógico resulta un acierto, se asume que en la actualidad se mantienen ciertas pautas

que se gestaron en el antiguo contexto romano, el sistema judicial de algunos países o el referente inmediato de las lenguas romances son dos claros ejemplos de ello, empero las manifestaciones que giran en torno a la pedagogía también alcanzaron grados de importancia y ciertas aportaciones se perciben vigentes en mayor o menor medida, por lo tanto, entender su concepción de formación y la manera en que establecieron su sistema educativo permite tener un acercamiento a la ideología romana y su visión de ser humano.

De acuerdo con Alighiero (2009), el principio de la educación romana, como en Grecia, se orientaba hacia la política, sin embargo la característica que les diferenciaba era que el primer acercamiento hacia ese ámbito se daba en el seno familiar: los padres tenían la libertad de inculcar a sus hijos los elementos que, a su consideración, resultasen adecuados y significativos para que los llevaran a lo largo de su vida, no obstante hubo acepciones que consideraron como un error esa plausibilidad de los padres y apelaban por establecer que la educación de los niños y jóvenes debía considerar una virtud en específico para formarles.

A pesar de esos pensamientos, la primera idea educativa romana no abogaba por una intervención del Estado en la forma en que los padres educaban a sus hijos, se entendía que el linaje representaba por sí mismo un poder que no se podía poner en duda, ni siquiera por parte del mismo Estado aunque se mantuviese como el nivel más alto de autoridad; los padres estaban facultados para disponer la educación de sus hijos de acuerdo con sus propios pensamientos, podían eliminar a aquellos que nacían con alguna deformación, relegar a trabajos duros a los hijos indeseados sin importar la edad del mismo, es decir, el padre podía interferir en la vida del hijo aunque éste fuese un adulto y ya ocupase algún cargo de consideración. Sin embargo, cabe aclarar que estas acciones se restringían generalmente a las familias ubicadas en un estrato alto de la sociedad, aunque los métodos pudieron repetirse en las castas dedicadas a la producción, además, el castigo no era la característica más sobresaliente de la educación en la familia, sino la enseñanza de diversos campos de conocimiento incluidos el derecho y las leyes, aspecto que también diferencia a Roma de Grecia, pues el último acercaba a sus ciudadanos a la enseñanza de esas disciplinas fuera de la familia (Alighiero, 2009).

El papel de la mujer en la educación de los hijos es igualmente importante, los hijos no le eran separados y llevados ante una nodriza que se encarga de amamantarlos pues era la propia madre del niño la encargada de alimentarlo, criarlo y procurarlo bajo una disciplina cuya finalidad central era exaltar en el niño las cualidades que le permitiesen enfrentar, en un futuro, una actividad determinada como servir en el aspecto militar o dedicarse al estudio del derecho o la elocuencia, cualquier conducta que pudiese apartar al niño o perjudicar a su esencia debía ser claramente rechazada. Aunado a esta hecho, a los niños también se les permitía reunirse con otros infantes de su misma edad o de un rango pertinente a ella con la finalidad de establecer diferentes juegos que les permitiesen, por un lado, entablar comunicación entre ellos para sentar la base de una posterior amistad y, por otro lado, generasen aprendizajes o conocimientos que sólo podrían devenirse entre el

contacto de los infantes y posiblemente no surgiesen si sólo se acataba la relación con los padres (Alighiero, 2009).

Empero, antes de que los infantes superasen la educación familiar para dar cuenta de nuevos conocimientos en otros ámbitos, los padres se aseguraba que el niño estuviese consciente de las tradiciones gestadas en la familia y las pertinentes a la patria, además las actividades de índole física y militar también fungían como aspectos que el padre se encargaba de desarrollar en sus hijos (Gulfo y Gigante, 2007), la finalidad de estos procedimientos fue inculcar un sentido de congruencia en el niño a lo largo de su vida, es decir, la correlación entre aquello que decía y la acción que hacía para sopesarlo, e incluso se comprendió que tal vínculo también se vería influido por las condiciones del contexto donde el niño se formaba, es decir, si era propicio y le generaba bienestar o, al contrario, era inadecuado y atañía elementos que pudiesen propiciar temores y miedos que se perpetuarían hasta su vida adulta.

Se advierte que los primeros principios pedagógicos romanos estuvieron fuertemente marcados por la influencia de la familia, sin embargo, se introdujeron de manera paulatina otros elementos que llevaron las concepciones de educación y formación hacia otro plano (Weimer, 1961; Gadotti, 1998); Roma se había caracterizado por mostrar una actitud reacia ante la introducción de ciertos conocimientos en los esbozos de su época dorada pero la aceptación de los mismos, en el devenir de los años, logró sentar bases de gran consideración y que impactaron en su continuo desarrollo del pensamiento.

En el momento que la lectura y la escritura llegaron a la cultura romana, un primer modelo de enseñanza se gestó en las calles de la ciudad, en los mercados y plazas públicas donde los primeros maestros (*ludi magister*) enseñaban aspectos matemáticos básicos y los valores más arraigados entre la sociedad romana además de leer y escribir, posteriormente, se establecieron escuelas donde se impartía gramática y cuya relevancia atañe la consideración hacia los textos y la lengua griega (Gadotti, 1998). En este sentido, la aparición de una figura que lograra comprender los significados de esa cultura propició a que los esclavos griegos fuesen considerados para explicar esos fundamentos (Weimer, 1961).

El pedagogo griego resultó ser el instructor de los hijos en las familias romanas, empero, sus enseñanzas eran dictadas en la lengua helénica debido a la falta de obras en latín y cuya aparición se daría de manera paulatina, por ello, el pensamiento romano tuvo un gran impacto de las ideas griegas debido a la permuta de una educación paterna hacia la impartida por el pedagogo que no estuvo exento de críticas, pues entre la sociedad romana hubo sesgos de inconformidad hacia la visión que tenían los griegos con relación a su dominio en ciertas disciplinas como la retórica y que los romanos apreciaban, asimismo, la influencia helénica en la cotidianidad romana también fue objeto de cierto rechazo (Alighiero, 2009).

Ese modelo griego, en el transcurso de los años, logró sopesar al discurso como el medio idóneo para impactar de manera sustanciosa en el plano político, por lo tanto, el establecer un lugar especial para la enseñanza de la retórica dio pauta para el desarrollo de los ideales pedagógicos que caracterizaron a la cultura romana: en primer lugar, se concibió que todo asunto de corte filosófico y cuyos fines atañesen diversos escenarios tenían su génesis en una decisión existencial por parte del mismo hombre, en donde aceptase que entre el pensamiento y la vida tangible había un vínculo irrompible, fundamentado en los principios de teoría y práctica; en segundo lugar, se entendía que los modos de acción del hombre tenían que superar cualquier impulso espontáneo, ese *logos* debía ser el principio de cualquier intervención y en tercer lugar, se formuló una acepción que sería vital para el desarrollo posterior de otras ideas pedagógicas, es decir, la creencia de que el hombre era bueno y virtuoso en su esencia pero las acciones suscitadas en su entorno y algunos pensamientos de su sociedad orillaban a que éste se corrompiese y pervirtiera (Böhm, 2010).

Con relación a la idea anterior, la educación abogaba por la transformación del hombre, quién debía apartar de ese proceso cualquier hedonismo que llegase a obstaculizar el cambio, con ello podía tener las condiciones necesarias para atenuar cualquier impacto corruptivo y en su lugar, adentrarse a un acto reflexivo, las conclusiones devenidas tendrían la particularidad de resultar benéficas tanto para las personas como con su sociedad. En esta línea, los contenidos y los modos de enseñar se enfocaron en llevar toda acción a su máxima expresión, la *humanitas* asimilaba que la formación del hombre debía ayudarlo a alcanzar su forma más excelsa, culta y auténtica (Weimer, 1961; Blättner, 1994; Gadotti, 1998; Böhm, 2010).

Se ha observado que la pedagogía en las culturas griega y romana tenía una idea en común: exaltar las cualidades y las virtudes de los hombres para que éste pudiese llegar a un plano más elevado donde todo pensamiento y acción se rigiesen bajo el principio del bien común, que beneficiase tanto su persona como a su sociedad, para ello, el modelo de ser humano se impactaba a los ciudadanos desde su infancia, con diversos y específicos procederes acordes a la edad y al ideal a alcanzar. No obstante, aseverar que esa idea de formación y educación persistió en el tiempo resulta complejo, si bien muchos de esos ideales se presentan en diversos marcos históricos, otros han quedado relegados y sobretodo, se entiende que esos pensamiento, en conjunto, no responden a las condiciones presentadas tanto en Grecia como en Roma, las necesidades de cada sociedad y momento determinado giran su visión con relación a sus propios requerimientos.

2.3 La pedagogía en la Edad Media

En el momento que los hombres comenzaron a percibir que la sociedad de la cual formaban parte se diluía gracias a los continuos cambios que introducían las ideas nuevas, se

enfrentaron ante una crisis donde sus valores se derrumbaron y su sentido de pertenencia hacia un grupo determinado se difuminó. Ese escenario propició a que las ideas cristianas permeasen de manera importante en todas las personas que compartían esos sentimientos y se promovió el sentido de amor y fraternidad por el otro en lugar de apelar por pensamientos que se centrasen en el bienestar único, además los hombres también empezaron a realizar acciones con la intención de impactar benéficamente en un mundo ideal plasmado por el cristianismo, el reino de Dios se constituía como una utopía a la cual se aspiraba y que se creía más propia que aquellos emplazamientos tangibles (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Para guiar esas ideas, fue necesario que se crease una institución que pudiera validar de algún modo todos esos supuestos, así, la creación de la Iglesia se sustentó en su disposición de ayudar al *alma* de los hombres a encontrar su felicidad tanto en el plano terrenal como en la vida eterna, en esa directriz, cualquier persona que se vinculase con la Iglesia y tuviese la intención de asegurar dicho escenario debía, por un lado, dominar la lengua latina pues en ella debían impartirse las misas y todos los elementos que la conformaban como la bendición, las oraciones o ciertas lecturas y, por otro lado, comprender la importancia de la Biblia pues el impacto que tuvo durante los primeros esbozos de la Edad Media logró amalgamar supuestos que persistieron durante ese tiempo histórico (Blättner, 1994).

En la Biblia se renovaba la purificación espiritual ya referida a través de ciertos pasajes que manifestaban a los hombres desarrollar una buena voluntad y fuesen congruentes con los principios de amor y fraternidad, con ello, superarían cualquier tipo de influencia terrestre que repercutiese negativamente en su alma y estarían en condiciones de estar más cerca del reino de Dios mediante el ejercicio de la justicia y el amor con sus semejantes, se entendía que el ser humano, al momento de morir, dejaba únicamente su condición corpórea para trascender espiritualmente hacia un plano virtuoso, la importancia de la fe y la esperanza estableció a ambos principios como los primordiales para alcanzar esa renovación espiritual (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Se puede percibir que el principio pedagógico que permeó en la Edad Media halla su anclaje en los estamentos del cristianismo donde el hombre debe formarse para recibir la gracia divina, las contemplaciones del mundo antiguo donde la pedagogía se enfocaba al plano político, al énfasis en la virtud, el conocimiento de la esencia del hombre y la búsqueda del bien común encuentran un cambio en la directriz para avocarse a la guía del hombre hacia el reino de Dios pues era el principio máximo al cual se aspiraba, por consiguiente, cualquier acción educativa hallaba su sustento y sus procederes en ese entendido (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Alighiero, 2009).

2.3.1 Principios pedagógicos en la Alta Edad Media

El hombre aceptó la forma que la Iglesia dispuso la educación en el momento que aceptó e interiorizó sus principios, la continuación de las proposiciones cristianas relacionadas a la fe y a Dios fueron encargadas a un selecto grupo de personas cuyas habilidades y conocimientos propiciaban elementos para la conformación de una nueva cultura. Esos individuos llamados monjes o sacerdotes tuvieron la responsabilidad de retomar la palabra de los evangelios bíblicos para establecer los primeros bosquejos educativos, se infiere que esos pasajes se consideraban como una certeza que no debía ponerse en duda, por ello, se les recomendaba a los hombres evitar influencias de las culturas que les precedieron pues contenían información pagana que los distanciaba del reino de Dios y afectaba seriamente el destino de su alma (Weimer, 1961; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En ese marco, fue necesario que la Iglesia comenzase a plantear estrategias para ganar la atención de los hombres, para ello determinó, en primer lugar, que las personas que seguían la voluntad de Dios estaban en condiciones de elevar su virtud hacia los estadios más altos, la buena voluntad referida en las parábolas bíblicas y demás imágenes de la misma índole era una disposición que el hombre formaría entre su propia convicción y la intervención de la Iglesia y en segundo lugar, la institución cristiana comenzó a establecer emplazamientos donde se educarían a todo aquél que mostrase intención de servir a Dios o escuchar su palabra, la educación se percibió en dos vertientes: el catequismo para el pueblo en general y la visión humanista-teleológica para los aspirantes al clérigo (Gadotti, 1994; Böhm, 2010).

Con relación a la segunda acepción, se instauraron las escuelas *monocales* para todo aquél que estuviese dispuesto y mostrase aptitudes para pregonar los fundamentos divinos, además, es conveniente puntualizar que tales escuelas disponían de un sistema educativo muy diferentes entre los provenientes de las clases populares y los estratos más ricos, los primeros tenían la facultad de someterse a una disciplina donde emitiesen votos de lealtad, castidad y sobretodo, pobreza, en tanto los segundos no tenían la obligación de seguir esas penitencias (Gadotti, 1994), se infiere que los advenidos de la clase popular estaban en condición de rendir cuentas de su ejercicio ante varias instancias mientras que el resto sólo tenía obligación para con la Iglesia y Dios.

Las escuelas monocales tenían la misión de educar a los futuros monjes, para ello, aseguraban que todo niño o joven admitido a las mismas debía estar bajo la tutela de un sacerdote que les enseñaba algunos elementos bíblicos, sin embargo, el énfasis se concentraba especialmente en puntualizarles que su ejercicio debía estar siempre orientado hacia la buena voluntad, ser hombres ejemplares en el ejercicio de sus acciones y su premio sería otorgado por Dios mismo, la educación duraba varios años y concluía con la inclusión de los alumnos en las órdenes o con la decisión de los mismos de retirarse para consumir un matrimonio, en la posteridad, las escuelas monocales darían pauta a una organización superior (*catedrales*) que ya involucraba la participación directa de un obispo y donde se

atendía a la formación del clero con finalidades similares a las presentadas por los monjes (Gadotti, 1994; Alighiero, 2009).

No obstante, el rescatar la educación dada al pueblo en el catequismo es un elemento a considerar debido a la fundación de la escuela *parroquial* en la cual se daban estas enseñanzas, si bien los sacerdotes de alta consideración o los obispos no intervenían, sí lo hacía el párroco del recinto con ayuda de ciertas personas con conocimientos de oraciones o salmos, la práctica educativa se centró específicamente en la transmisión de saberes sin dar apertura a la reflexión o crítica de los mismos, tal aspecto supone que cualquier elemento que pudiese poner en duda las aseveraciones que la Iglesia daba por válidas supondrían un riesgo para sus fines, por lo tanto el asegurar que las personas no infiriesen verdades más allá de las presentadas era una ventaja que persiste hasta la actualidad (Weimer, 1961; Gadotti, 1994).

El esquema expuesto pudo perpetuarse durante un cierto tiempo, empero, el cristianismo necesitaba de una base que lograra sustentar el porqué los propuestos de ésta doctrina se diferenciaban de los marcos construidos por las culturas clásicas, se concibió que habría desglosarse un trabajo intelectual que no se encasillase en la promoción de la buena nueva de los Evangelios bíblicos sino trascendiese hacia un plano filosófico que expusiera todas las finalidades del nuevo marco que se introducía para que lograra asumir esa postura filosófica aunada la posición religiosa (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

El primer constructo originado a partir de esa idea fue la *patrística* cuyos inicios se identificaron por su carácter defensivo del cristianismo con relación a las confrontaciones por parte de los grupos que mostraban rechazo hacia las ideas cristianas, asimismo, se caracterizó por encauzar un periodo donde se formularon perspectivas que comenzaron a sustentar la doctrina cristiana, con la intención de atenuar aquellas posturas que buscaban invalidarlas, empero, la patrística no supuso la mera aparición de pronunciamientos novedosos, también retomó algunas ideas esbozadas en los inicios del cristianismo y dentro del mismo periodo patrístico, los replanteó de acuerdo a los requerimientos de la Iglesia (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En este contexto, conviene rescatar los ideales pedagógicos que la patrística originó; el repudio de ciertos personajes hacia los fundamentos clásico de ésta índole debido a su consideración pagana o negativa, entrarían paulatinamente en confrontación con los hombres que sostenían que las bases de las antiguas civilizaciones constituían un referente irrefutable para encauzar un ideal de hombre que, si bien no tendría que presentar similitudes exactas a los antiguos propuestos, podría impactar significativamente a la línea de pensamiento medieval, la característica principal de la misma fue centrar toda pauta educativa hacia el plano espiritual del hombre, pues lo que atañese al exterior, al mundo de las sensaciones o a la práctica se consideraba mundano y poco propicio para el enaltecimiento del alma (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En ese entendido, la práctica educativa se avocó por la enseñanza de ciertas artes consideradas propicias para que el hombre se acercase a un esquema de libertad y entendimientos que le permitiesen su incorporación a cualquier actividad de índole pública (Blättner, 1994), así, comprender los supuestos de la gramática, la retórica, la dialéctica, la aritmética, la geometría, la música y la astronomía significaba el esclarecimiento de una vía para alcanzar el ideal de persona propio de la época, las denominadas artes liberales se dirigían a las acepciones del contexto a pesar de su inequívoca relación con los sistemas educativos de las culturas clásicas.

No obstante, se ha de señalar que el modelo referido en el párrafo anterior no suscitó la única manifestación pedagógica del Medievo, la proliferación de ciertos ideales por parte de algunos filósofos relacionados con la Iglesia contuvieron matices que otorgaron diferentes maneras de concebir al ser humano. Entre estos filósofos se encuentra San Agustín, considerado como una figura de suma relevancia dentro de la patrística y cuyos pensamientos dieron lugar a un giro en la concepción de la educación al referir que la espiritualidad del hombre podía fungir como el elemento determinante para alcanzar un plan de veracidad y libertad (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

El pensamiento pedagógico agustiniano principia por proponer a los educadores un sentimiento de empatía con sus educandos, la jovialidad, el amor, la alegría y la armonía interior eran los elementos enclaves que habría de exteriorizar en cualquier acción educativa pues consideraba que el establecimiento de tales supuestos incidía favorablemente en el desarrollo del aprendizaje (Böhm, 2010), también considera que la apertura de un espacio de diálogo es conveniente para impactar en el otro, consideraba que cualquier asomo de duda podía llegar a resolverse mediante la palabra y la escucha.

De igual forma, San Agustín hace hincapié en la visualización del hombre como un ser relacionado a los principios del ser, el conocer y la voluntad, al comprender tales principios se podía apelar por un sentido de trascendencia, es decir, la vida en una prospectiva eterna que rompía con la tradicionales semblanzas que acotaban un infinito retorno del alma a un punto en específico, la idea trascendental del alma refería que ésta podía perpetrar condiciones que le prometiesen su existencia a pesar de que su línea temporal humana no fuese extensa y además le asegurase la gracia divina. Por consecuencia, el hombre era quien tenía la decisión irrefutable de dirigir su modo de vida en dos vertientes: por un lado, exaltar todas las condiciones terrenales que podían demeritar sus acciones hacía un sustento vacío, egoísta y que velase por intereses propios y por otro lado, seguir las pautas divinas que enaltecieran las causas altruistas, la humildad y el amor (Böhm, 2010).

En este tenor, se puede advertir que los pensamientos de San Agustín giraban en torno a la duda y la razón, igualmente la introducción de un sentido de verdad el cual podía retomarse como la entidad divina de acuerdo a la ideología imperante de la época. Dirigir las acciones para ese plano de verdad englobaba un sentido de formación humana puesto que el hombre

separaba cuestiones que su naturaleza competía para ir en busca de Dios, en tal sentido, la autodecisión personal de sopesar la existencia de la verdad, le conducía a diversos momentos formativos donde las acepciones educativas cobraban sentido al apelar por aprendizajes que buscasen superar lo inmediato para impactar en la esencia de la persona y de esta manera lograrse acatar sus propias convicciones o decisiones (Böhm, 2010).

2.3.2 La educación caballeresca en la Baja Edad Media

Podría deducirse que las personas podían encontrar las pautas necesarias para su educación y su proceso formativo a partir de las disposiciones presentadas por la Iglesia, sin embargo, la vida cotidiana que se gestaba en las plazas de los pueblos y los rincones donde se concentraban sus habitantes para la realización de múltiples actividades también generaba ciertas pautas educativas que lograban impactar entre aquellos que las presenciaban y por consecuencia, se suscitaban elementos que ayudaban a las personas en su proceso de formación a pesar de que tales disposiciones no se esclareciesen de manera literal para perseguir ese fin.

La Edad Media se caracterizó por ser un periodo en el que florecieron diversos escritos que hasta la fecha permanecen vigentes y son considerados grandes clásicos de la literatura universal, por ello, no resulta extraño indicar que tales obras influyeron en el pensamiento del hombre medieval en diferentes maneras, empero, la restricción que se concentraba en aquella época con relación al acceso a ese tipo de literatura propició a que se presentasen alternativas para que la gente del pueblo se pudiese enterar de la existencia de esas obras, la aparición de ciertos personajes que encontraron en la música, en la poesía la manera más plausible de llevar esos mensajes a la población logró que se percibiesen otras manifestaciones pedagógicas en ese periodo histórico.

Trovadores, juglares, músicos y poetas se daban cita en las plazuelas públicas donde declamaban diversas historias con algún acompañamiento musical, el objetivo era llevar las lecturas hacia aquellos sitios en los que confluían personas de todas las edades. Los cánticos que realizaban en dichos emplazamientos no se limitaban a la mera transmisión de una gesta o una epopeya, también se presentaban ciertos juegos de palabras cuya intención era satirizar la realidad que se vivía y exhibir algunos aspectos negativos de las más altas esferas de poder, pero el matiz que los juglares lograban adjudicar a los cantos de esta índole les valían para no ser juzgados con severidad (Tamayo de Serrano, 2007).

Los relatos entonados por estos personajes tenían un elemento particular: enaltecer la figura del caballero que participaba en las hazañas referidas, de igual forma, tales gestas siempre contenían connotaciones heroicas y enfatizaban la necesidad de los viajes y las aventuras que dotaban a los protagonistas de los componentes necesarios para salir victoriosos de las batallas en las que participaban (Tamayo de Serrano, 2007). Es plausible inferir que la constitución de la figura del caballero en los cánticos de los trovadores y los juglares,

además de su respectivo manuscrito, impactaban en los escuchas y les motivaban a emprender hazañas semejantes a las relatadas, inclusive, aquellas personas que habían tenido la oportunidad de acceder a la educación formal de la época recurrían a la lectura de dichos pasajes y se reconocían en la figura del caballero heroico a partir de sus características y virtudes.

Pero la educación caballerescas no se restringía a las imágenes presentadas en los cantares de gesta, también se direccionaba a mantener un ideal de hombre que correspondiese con la sociedad feudal de la época. En el estrato más bajo de aquella pirámide se encontraban los siervos que servían a un señor feudal y a los cuales se les encomendaba una proporción de tierra siempre y cuando fuesen fieles y leales vasallos con respecto a su señor, por lo tanto, los mecanismos de aprendizaje dirigidos a este grupo se limitaban al impacto manual más que el intelectual, debía garantizarse la mano de obra en un sistema cuyas riquezas recaían en sectores delimitados.

Por consecuencia, aquellos que no podían beneficiarse directamente de las condiciones feudales debían recurrir al adiestramiento en las armas para aspirar a un cargo que lograra beneficiarles; los que pretendían ejercer un cargo de caballero debía superar ciertos niveles antes de ocupar tal obligación, además debían aprender aspectos inherentes a la cortesía y al honor puesto que fidelidad al señor a quien se ofrecían los servicios caballerescos era una virtud que debía exaltarse y anteponerse en cualquier situación, concretamente, en las batallas que se libraban no debía haber asomo de traición hacia tal referente (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Se atisba que en la educación caballerescas se apostaba por un sentido de congruencia, es decir, los aspirantes a caballeros debían concordar sus acciones y sus pensamientos, cualquier signo de choque entre ambos significantes indicaba que la formación en este rubro no había sido la adecuada y por lo tanto, no era de fiar el hombre que ponía en duda su sentido de lealtad. Asimismo, había de entenderse que, si bien la educación caballerescas no requería el aprendizaje a fondo de las figuras literarias u otro acaecer en tal campo, sí proponía que las personas encontrasen un vínculo que uniese los valores religiosos con los terrenales, aspecto que ya acataba otra forma de entender con respecto a la ideología agustiniana.

Los caballeros no representaron la única figura a resaltar durante esa etapa de la Edad Media, también los burgueses y los clérigos tuvieron cabida en la sociedad de la época, los últimos, en específico, fungieron como elementos centrales en el desglose de la educación en el momento de introducir una nueva institución educativa: la Universidad, la cual suplantó el modelo de las catedrales que se había mantenido vigente (Gulfo y Gigante, 2007). Comparado con las connotaciones que en la actualidad se denotan a la Universidad, el concepto se gestó para validar todas aquellas comunidades que se reunían con un claro objetivo, empero que las sociedades se conformasen mayoritariamente de profesores o

estudiante de un lugar en específico valió para que el término denotase toda aquella institución encargada de transmitir las artes aceptadas por la Iglesia.

En un principio, los profesores interesados en impartir sus enseñanzas debían solicitar un permiso a las catedrales para laborar, tal licencia tenía un carácter local por lo que los preceptos debían impartirse en un lugar específico, empero con el advenimiento de las Universidades y el prestigio que empezaba a labrar cada una repercutió favorablemente en los catedráticos quienes pudieron impartir sus enseñanzas en cualquiera parte, siempre y cuando su Universidad de origen tuviese un reconocimiento y una alta consideración entre los estudiosos, igualmente, que la Universidad estuviese facultada para el otorgamiento de títulos aumentaba su reconocimiento entre las demás (Tamayo de Serrano, 2007).

Los maestros facultados para impartir sus enseñanzas tenían la libertad de dictar algunas de ellas en público y, al igual que los juglares y trovadores, hacían uso de los espacios como las callejuelas o las plazas para manifestar sus pensamientos, los alumnos que estaban dispuestos a escucharles se acercaban a la figura del docente siempre y cuando le otorgasen un grado de superioridad con respecto al espacio que ocupaba, es decir, el declamador debía sobresalir por medio de un estrado o una tarima ante sus educandos (Tamayo de Serrano, 2007). Ésta disposición se acentuaba en las Universidades, las cuales tuvieron el especial cuidado de dividir a sus estudiantes de acuerdo a la rama de conocimiento en la que estuviesen interesados, así garantizaban un desglose de conocimientos que en otras circunstancias, se habría visto obstaculizado.

Dentro de las Universidades también se suscitaron nuevas estrategias de enseñanza que llegaron a impactar en el campo pedagógico al grado de mantener ciertas pautas de ese modelo medieval en algunas de sus propuestas, entre ellas se encontró el método dialéctico que originó una renovación en estas instituciones pues atendía diferentes puntos de vista que hacían posible la apertura de los debates y espacios de reflexión en torno a algún conocimiento, asimismo posibilitó el desarrollo de investigaciones relacionadas a diferentes disciplinas que llegaron a implicar a las artes liberales (Abbagnano y Visalberghi, 1992; Tamayo de Serrano, 2007).

A pesar de la incidencia que supusieron las Universidades en el Medievo, conviene señalar que todo recinto educativo concretizaba el entendimiento del cristianismo como su principal sustento, la *escolástica* como era conocida tal filosofía encontraba sus orígenes en la enseñanza de las artes liberales que tuvieron gran auge durante la Alta Edad Media, también el apelativo era referido a todos aquellos maestros cuyo campo de conocimiento se ligaba a la teología o a la filosofía además de desarrollar una didáctica que competiese a esos campos y que generalmente se ligaba a la lectura de un texto bíblico o refiriese un pasaje de la cultura griega para dar lugar, posteriormente, a un debate (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

La escolástica tenía como principal objetivo llevar a los hombres a las verdades dictaminadas en los libros sagrados ya que su contenido contenía las pautas que debían seguir todos los procesos de investigación efectuado en las escuelas o Universidades, a consecuencia de ello, las personas que decidiesen realizar algún estudio debía acercarse a aquellos que la Iglesia consideraba propicios para orientar la investigación debido al acercamiento divino que tales mediadores promulgaban, se entiende que la opinión de las más altas figuras eclesiásticas, como los obispos o el papa, era fundamental para el inicio de cualquier actividad investigativa (Blättner, 1994).

Aunque la escolástica tuviese la característica anterior, es plausible aclarar que no buscaba la génesis de nuevas proposiciones o teorías, se comprendía que la verdad ya estaba dada y por tanto, no era afín para ese pensamiento el encontrar nuevas realidades sino entenderla a través de distintas corrientes filosóficas como las clásicas, empero tales doctrinas sufrieron una cierta modificación de sus sustentos debido al carácter que imperaba en el Medievo que aseguraba que la razón no podía considerar alcances científicos por sí misma, el hombre también debía atender a la fe para que sus supuestos no tambalearan (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Entre los pensadores que concordaron con los supuestos de la escolástica se encontró Santo Tomás de Aquino que acataba esa relación entre la fe y la razón y cuya relevancia en la pedagogía se debió a sus pensamientos con relación al perfeccionamiento del hombre mediante la educación, pues aseguraba que el objetivo principal de ésta práctica era ayudar al hombre en su proceso de formación para lograr determinar sus mejores virtudes y toda acción que le hiciese valioso, la educación debía impactar desde la primera etapa de vida para que lograrse encauzar el estado perfecto (Gadotti, 1998; Martínez, 2003).

Santo Tomás no entendía a ese estadio más allá de la felicidad y de la primera perfección, ubicaba a la virtud como el nivel ideal al que todo hombre debía aspirar, la concebía como todo acto latente en los seres humanos que tuviese la firme intención de repercutir positivamente en su realidad (Martínez, 2003), por lo tanto, sólo mediante la virtud el hombre podía exteriorizar su condición justa y buena. En este entendido, Santo Tomás refiere que la labor del educador debía encaminar a los hombres a esa formación espiritual sin la necesidad de demeritar su propia naturaleza, asimismo, la educación era concebida como una prolongación de la crianza de la persona que tenía que guiarla a ese estado perfectible.

De igual forma, los pensamientos pedagógicos de Santo Tomás aseveraban que la educación debía establecer los principios de la racionalidad en los seres humanos, pues creía que cualquier acto carente de raciocinio no podía llegar a sensibilizar a su ejecutor, en tal escenario, se habría de avocar a la formación de las virtudes racionales: por un lado, las intelectuales que promoverían el interés de los hombres por el entendimiento y que a consideración de Santo Tomás representaban el estado más puro y perfecto del ser humano

y por otro lado, las virtudes morales que se circunscribían en la voluntad y su respectivo perfeccionamiento (Martínez, 2003).

Las ideas pedagógicas de Santo Tomás si bien se fundamentaban expresamente en los principios de la Iglesia, otorgaron propuestas que centraron la importancia de la formación del hombre a través de la educación, sin embargo la sociedad desplazó aceleradamente las ideas que permearon durante un lapso significativo en la Edad Media y pronto se empezaron a bosquejar nuevas condiciones de vida que orillaron al establecimiento de otras concepciones de ser humano y por tanto, el florecimiento de nuevas ideas que llegaron a abogar por la acepción de un nuevo referente de persona o refutarlo.

2.3.3 Renacimiento y Humanismo Pedagógico

Cuando el pensamiento de la Edad Media comenzó a decaer en favor de un nuevo orden social, se empezaron a cimentar los primeros indicios donde los hombres principiaron a cuestionar lo que se había presentado como irrefutable por la cultura que se superaba (Weimer, 1960), especialmente, aquellos que apoyaron la idea de la separación de lo político y cultural de la subordinación eclesiástica, lograron desencadenar una nueva forma de dirigir el rumbo de las sociedades a través del establecimiento de un ideal novedoso con relación al ser humano y las acciones que le atañían.

Los denominados *humanistas* habían considerado dar un nuevo propuesto que encontrase su anclaje en las culturas clásicas, rechazaron todos los indicios científicos devenidos de la Iglesia al considerarlos adecuados a los fines pretendidos por esa institución durante sus años de auge, en tal entendido, el sentido de renovación de los humanistas apeló por seguir un modelo que propiciara la creación de nuevos significados y manifestaciones acordes a la nueva estructura que idealizaban pero nunca consideraron a las acepciones griegas y romanas para retornar nuevamente a ellas (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Los primeros movimientos humanistas se presentaron en Italia donde las ideas renacentistas propusieron que el hombre estaba en condición de pensar por sí mismo y delinear su rumbo de vida con la libertad que el antiguo pensamiento medieval disponía sólo bajo las condiciones impuestas por la Iglesia, asimismo se enfatiza el principio del placer, entendido como el regente en la línea de vida humana y no como un concepto que aludía a la inmoralidad, en ese entendido, la misma virtud llegó a concebirse como la amalgama de los placeres donde aquellos que resultase útil a los hombres se valoraba por encima de otras consideraciones (Weimer, 1960).

Aunado a tales pensamientos, el desarrollo de ciertos inventos como la imprenta o la brújula y las exploraciones que se emprendieron en aquella época, repercutieron significativamente en las sociedades al enfatizar al hombre como creador y viajero, dos aspectos que llegaban a adecuarse positivamente en la ideología humanística debido al

carácter renovador que contenían, puesto que al presentarle al hombre los alcances a los que puede llegar a través de esas dos directrices, se hace necesaria la disposición de las condiciones por las cuales podría llegar a tales escenarios (Gadotti, 1998).

Sin embargo, el esquema presentado conllevaba al establecimiento de ciertas pautas que permearon en la pedagogía del periodo: en primer lugar, se aceptaba que las nuevas disposiciones no contemplaban a todos los hombres, solamente aquellos cuya condición económica les respaldase podían acceder al nuevo modelo educativo; en segundo lugar, la educación no estaba dirigida al pueblo, por lo tanto, se atisbaba un asomo de elitismo y en tercer lugar, se caracterizaba por enaltecer un encuadre que hiciese partícipes a los nobles y a los burgueses (Gadotti, 1998).

La educación humanista buscaba la formación del hombre para que éste diese cuenta de sí mismo, es decir, volvía a formular algunos atisbos presentes en la cultura clásica a la cual se avocaban y también sopesaba connotaciones de la Edad Media, se proponía que el hombre educado estaba en condición de encontrar la finalidad de su existencia con la realización de procederes que fuesen inherentes a su condición humana más que exteriorizar prácticas que lo delimitasen en un rubro específico y habilidades en particular como lo podría ser un profesional. De igual forma, la educación tenía un carácter integral, enaltecer aspectos que fuesen desde lo físico hasta el cultivo intelectual permitía una armonía entre diferentes saberes y procederes (Weimer, 1960).

Esta visión encontraba ciertas concordancias con la Paideia griega y la Humanitas romana, el perfeccionamiento del hombre para que alcanzase su grado más alto encontraba una nueva perspectiva en las ideas humanistas, que llegó a trastocar el pensamiento de algunos humanistas (Weimer, 1960), y quienes defendieron la idea de dirigir el modelo educativo sólo a aquellos que demostrasen un intelecto digno de potenciar, por consecuencia, alegaban que el matiz aristocrático del modelo propuesto debía seguir tal pensamiento e involucrase a todos las personas, hombres y mujeres, cual fuese su condición económica (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Entre los humanistas que expresaron algunos principios pedagógicos se encontraron Vittorino da Feltre, Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives, Francois Rebelais y Michel de Montaigne. El primero se caracterizó por asentar una idea que es plausible de considerarse como un antecedente de las teorías pedagógicas que conformaron a la Escuela Nueva, Da Feltre fundó la Casa *Giocosa* o Casa de la Alegría donde aceptaba a los niños de todas las clases sociales siempre y cuando demostrasen valores morales, se encargaba de enseñarles disciplinas de diversa índole y adecuados a las capacidades o habilidades de cada uno de ellos, su finalidad principal fue formar el carácter de sus estudiantes a través de métodos de socialización y autocontrol, Da Feltre insistió en dotar a la Casa *Giocosa* de una formación humanística por lo que evitaba indicar a sus discípulos que profesión elegir una vez egresados a menos que encontrase en ellos una fuerte vocación por alguna rama de

conocimiento. A pesar de lo señalado, la Casa Giocosa desapareció tras la muerte de Da Feltre debido a los continuos cambios sociales que no contemplaron las disposiciones de esa propuesta con respecto a sus intereses (Gadotti, 1998; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Por su parte, Erasmo de Rotterdam esbozó su pedagogía en el entendido que todo hombre debe superar sus instintos naturales para poder entender su condición humana, consideraba al método escolástico de la Edad Media inapropiado debido al carácter impositivo que conllevaba su búsqueda de verdades y aseveraciones e indicaba que la única forma de que el hombre pudiese despojarse de esa mentalidad, poco idónea, era por medio de una enseñanza afín a un modelo culto, es decir, un espacio que le permitiese refinarse en cuanto a sus conocimientos. En este sentido, Erasmo contempló en la literatura un sustento para perseguir sus ideales, específicamente consideró a los escritos devenidos de la época clásica debido a su carácter refinado para mediar los instintos de los hombres y formar sus mentes (Durkheim, 1992).

Otros aspectos que su pedagogía consideró fue el establecer cuestiones dirigidas a los niños a los que habría de educar, rechazaba cualquier intención de maltrato hacia ellos fuese de índole física o psicológica y advertía que los infantes mostraban mejorías con relación a sus aprendizajes si se les trataba con amabilidad y dulzura, para ello, recomendó que todo recinto educativo debía acoger un número proporcional de niños por cada docente que estuviese a su cargo, esto garantizaba que los maestros pudiesen atender a sus estudiantes de una mejor manera y de acuerdo a las capacidades de cada uno de ellos, indicaba que el seguir ese esquema lograría que los niños tuviesen resultados positivos de acuerdo a un plazo determinado (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

A pesar de las indicaciones de Erasmo de Rotterdam, cabe señalar que sus propuestas siguieron la ideología humanística del impacto en la aristocracia, además, se observa que las propuestas no garantizaban una correlación con la realidad que se vivía en la época en que fueron hechas (Durkheim, 1992), sin embargo, rescatar la esencia de los supuestos de Erasmo logra establecer una idea cuyo sentido pedagógico es pertinente de indicar: el hombre es capaz de establecer su propia senda si ha sido formado bajo los principios de libertad y se la ha inculcado en las disciplinas que lo hacen culto (Gadotti, 1998).

Por su parte, Juan Luis Vives fue un humanista español cuya relevancia en la pedagogía sobrevino debido a su ideal de la formación del hombre a partir de su innegable cultivo intelectual. Vives asevera que las personas encuentran diferencias entre ellas, es decir, cada una tiene una esencia que no debe ser igualada con otra, por lo tanto, resulta necesario establecer una guía para potenciar a cada una de ellas. Para eso, Vives fundó los primeros principios con relación a la selectividad al realizar pruebas de ingenio a los infantes que habría de educar y orientándolos hacia su formación en diversas disciplinas que tuvieran las características más afines a sus capacidades (Ovejero, 1999).

Aseguraba que la falta de efectividad de los sistemas educativos se debía al acérrimo carácter de algunos estudiosos que velaban por enaltecer sus conocimientos en lugar de impactarlos en una mejora hacia la educación, igualmente, advirtió que los discursos del humanismo debían encontrar su congruencia en los campos hacia los cuales se dirigían, entre ellos el pedagógico; con relación a ese planteamiento y de acuerdo a sus ideas ya referidas, Vives prosiguió sus pensamientos en el entendimiento que todo infante era plausible de ser educado si se detectaba oportunamente la disciplina hacia la cual sus habilidades y conocimientos llegarían a su máxima expresión (Ovejero, 1999). Por consiguiente, se puede vislumbrar que la idea pedagógica de Vives se centraba en la potenciación de las capacidades de los infantes además de introducir la idea que promovía la educación de todos cual fuese su circunstancia.

Del mismo modo que estos humanistas desplegaron sus ideales, en Francia, Francisco Rabelais y Michel de Montaigne sugirieron que, si bien el hombre debía perpetrar su formación de una manera individualista, tenía que tener la consideración de organizarla con el fin de encontrarla placentera y sin demeritar su hambre de conocimiento. Rabelais aseguraba que todo principio pedagógico debía atender a la naturaleza, es decir, el hombre habría de formarse en un principio de libertad donde hallara un encause de integridad hacia su vida, tal idea la plasma en su escrito "*Gargantúa y Pantagruel*", la historia de dos gigantes en donde el primero, padre del segundo, le recomienda a su hijo el descubrimiento de ciertos aspectos de su mundo, por consiguiente se entiende que Rabelais no concordaba con los supuestos que controlaban los límites de cada persona, al contrario, sopesaba la posibilidad de dar al hombre un espacio mediante el cual pudiese llegar al grado de libertad que considerase (Gadotti, 1998).

Por otro lado, Montaigne no concuerda con la visión de Rabelais y manifiesta que el entendimiento de la naturaleza de hombre es a través de la comprensión de sí mismo, para ello, indica que la observación es el método más propicio para llegar al entendimiento de esa naturaleza, especialmente, dirigir tal planteamiento en uno mismo mediante un proceso de introspección posibilitaría al hombre dar cuenta de sí mismo y conocerse en diferentes escenarios. También, señala que lo ideal sería que el hombre se alejara de cualquier síntoma de presunción pero su condición humana le orillaría en numerosas ocasiones a acercarle sea a esta cuestión o a otras similares, por eso no es acertado especificar una visión única de hombre puesto que en su vida transita por diversas experiencias que no finiquitan el proceso que conlleva.

2.4 Pedagogía en el siglo XVI.

Percibir al hombre como el centro de todas las cuestiones que competiesen a la vida cotidiana en lugar de anteponer a la figura divina fue el principal aporte del Humanismo y del Renacimiento, aceptar que cualquier acción debía tener como finalidad única el

beneficio del ser humano logró romper una visión que había sido la base principal del desarrollo de todos los ideales antes de la introducción de tal propuesta, la cual se constituyó rápidamente como un principio que habría de seguir en su desarrollo sin volver a los preceptos que la antecedieron.

Pero a la par del auge de las ideas humanistas y renacentistas, la constitución de la burguesía fue un aspecto relevante en aquél tiempo histórico, el impacto que este sector tuvo en las cuestiones educativas logró trastocar la ideología tradicional relacionada a ese aspecto a tal grado que empezó a percibirse como un bien de carácter comercial, es decir, sólo mediante la transferencia de una cuantiosa suma a aquellos que desempeñaban la labor educativa se podía asegurar un impacto de calidad en las personas a quienes educaban (Alonso, 2012), además, conviene esclarecer que los burgueses tenían la plausibilidad de recomendar a los maestros la manera en que habrían de educar a sus hijos, así garantizaban que la línea que habían formado no se llegase a perder por la introducción de conocimientos ajenos a sus intereses.

En este marco, no resulta extraña la conformación de establecimientos en los cuales se requería un pago para que los niños pudiesen ser educados, la noción del maestro como una persona con salario empezó a moldearse y pronto se estableció un pensamiento entre los humanistas que comenzó a delimitar esas acciones a ese sector para que éstos pudiesen compenetrar en nuevos ámbitos como el investigativo, no obstante, el rigor presentado en tales estudios coadyuvó a la constitución de centros especializados para ese fin fuera de las Universidades, es decir, las academias (Alonso, 2012).

Estos avances llegaron a incidir de tal manera que los últimos sesgos relacionados con la educación caballeresca comenzaron a difuminarse por completo, la antigua idea del hombre gallardo y entregado al servicio de su señor se reemplazó por la introducción de la instrucción militar, agregado a ese aspecto, la falta de atención por la continuidad de la enseñanza de valores morales propiciaron que en los inicios del siglo XVI todo planteamiento relacionado con lo caballeresco se consumara y permaneciese como un recuerdo testificado en los libros.

Pero en el siglo XVI se desarrolla un movimiento que guarda cierta congruencia con el Humanismo y el Renacimiento, sin embargo, también contenía fuertes matices que lograban denotar un fuerte contraste con tales corrientes. Del mismo modo, el aspecto religioso que parecía haberse dejado de lado vuelve a resurgir de una manera avasallante, más allá de los principios de transformación que el Humanismo había logrado introducir, los principios de la Iglesia no lograron superarse completamente y prueba de ello es la mención de ciertos aspectos relacionado a esa institución por parte de algunos humanistas ya referidos en párrafos anteriores.

Específicamente, Erasmo de Rotterdam había generado la primera manifestación de la Reforma al puntualizar que todo aspecto relacionado a la Iglesia debía ser afín a los primeros principios del cristianismo, es decir, promulgar por una vida que fuese congruente con las indicaciones bíblicas más no de las aseveradas por la Iglesia; tales ideas lograron que Martín Lutero invitase a Erasmo en su enfrenta, empero, el segundo se negó a seguir sus ideales debido a la oposición con respecto a la idea luteriana que indicaba un abandono total hacia la acepción divino mientras que Erasmo proponía que el hombre estaba en condiciones de mediar su propia libertad para lograr entablar un acercamiento con Dios (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Lutero utilizó como sustento de la Reforma la concepción que señalaba a la fe como la justificación para desarrollar cualquier proceder, es decir, la completa avocación del hombre hacia Dios para que éste fungiese como el principal actor en cualquier enmienda, entendía que sólo la gracia divina debía incidir en cualquier función, con ello, entendidos como la investigación y sobre todo, el intento de matizar aspectos a través de la razón, eran refutables ya que cualquier proceder de salvación idealizado por el hombre chocaba con la confianza que debía tenersele a Dios. Además, se avocó a los orígenes del cristianismo para rechazar cualquier mala interpretación por parte de la Iglesia, quien hacía uso de diferentes estrategias para recibir beneficios propios, Lutero pensaba que el hombre no podía encontrar su salvación mediante la realización de ritos, ceremonias o favores hechos a la Iglesia sino con la realización de algún trabajo que beneficiase su convivencia con sus semejantes.

En tal contexto, se hace propicio el sopesar las repercusiones de tales ideales en el ámbito pedagógico, debe atenderse que el contexto político y social durante el siglo XVI y sus repercusiones en el siglo XVII son dos grandes pilares que cambian de manera abrupta las visiones con relación a un ideal de hombre, en las mismas ideas luteranas, Weimer (1960) logra advertir que gracias a los planteamientos devenidos de los humanistas se logra bosquejar la Reforma de la Iglesia, a pesar del rechazo hacia las bases que conformaron algunos de ellos.

2.4.1 La Reforma y la Contrarreforma: los planteamientos del protestantismo y la pedagogía del miedo.

La Reforma es la primera en plantear que el acceso a la educación fuese de carácter universal, es decir, apela por el rompimiento de los prejuicios que afirmaban que sólo los provenientes de las clases más acaudaladas podían acceder a tal estancia, con esa nueva propuesta, se establecía que las personas del pueblo tenían el derecho de recibir instrucción (Martin, 2010), la principal característica fue que todos estuviesen en condiciones de leer para lograr comprender los pasajes bíblicos, inclusive, la necesidad de la interpretación fungió un aspecto importante debido al idioma en que el libro sacro se encontraba escrito,

por consecuencia ,se advierte que la propuesta de la Reforma era inequívocamente religiosa.

Entre los principales defensores de esta idea se encontró Lutero, quien obtuvo su acercamiento a esos preceptos en el momento que dio cuenta de los abusos que cometía la Iglesia con relación al cobro desmedido de indulgencias hacia las personas del pueblo, tal término suponía un acto de salvación del alma y quien se negase a dar el dinero establecido, debía tener la certeza que sería castigado una vez que muriese. Con este tipo de colectas, la Iglesia podía destinar los fondos para la construcción de nuevos templos sagrados, mantenimiento de sus figuras principales o en beneficio del papa y su círculo más allegado, esto originó que Lutero reprobase tal sistema y dictara sus pensamientos para terminar con esos abusos (Martín, 2010; Alonso, 2012).

Para ello, Lutero escribió noventa y cinco tesis que expresaban su sentir y que le valieron la excomunión por parte de la Iglesia, sin embargo, el impacto que tuvieron entre las personas le valieron para que las mismas llegasen a formular juicios propios con relación a la institución y que además fuesen a favor de las ideas de Lutero o en contra de las mismas (Alonso, 2012). En ese sentido, es posible apreciar su primer acercamiento pedagógico: defender sus posturas y mediante ellas, lograr un sentimiento de comunión entre las personas que estaban de acuerdo con él y velar por un orden que no fuese dictaminado por la Iglesia sino por sí mismas.

Asimismo, realzó el papel del Estado como el principal responsable de educar a la infancia al promover que los niños debían acudir a la escuela sin estar sujetos a cualquier orden dictaminado por la Iglesia, por lo tanto, la existencia de una escuela pública, gratuita y obligatoria que se conformara mediante un gasto directo del Estado hizo que éste llegase a suplir, inclusive, la educación recibida por los padres en casa, también se logró introducir el principio de universalidad al aceptar niños y niñas por igual. En dichas escuelas lo principal debía ser la enseñanza de la Biblia así como la traducción de ciertos pasajes, el resto de la educación debía direccionarse en dos sentidos: uno que concordase con los hijos provenientes de las clases nobles y otro para los hijos de trabajadores (Martín, 2010).

Lutero también promovió que en la educación debía existir el sentido del trabajo, tal supuesto logró fundamentarlo con base en los referentes bíblicos que indicaban al hombre como ejecutor de esa acción debido a la encomienda de Dios, por ello, en su propuesta daba cabida a un espacio donde los niños y las niñas pudiesen tener un acercamiento a actividades manuales y trabajos propios de su edad, los cuales no debían restringirse en el horario escolar pues debían continuarse en su casa, con ello, Lutero aseguraba una conjugación entre las órdenes bíblicas y la realidad de sus educandos (Weimer, 1960; Martín, 2010).

Otro aspecto a considerar fue el énfasis de Lutero con relación a la traducción de la Biblia en las lenguas europeas con mayor tradición en aquella época, creía que el mantener al latín como único eje en la comprensión de la misma no daría los mismos resultados si los lectores no la obtenían en su idioma natal, estipulaba que, si bien era necesario el leer, aquellos que lo lograsen truncarían sus niveles de agudeza si se enfrentaban primeramente ante un lenguaje que no era suyo, por otra parte, el hecho de que la mayoría de las personas supiesen leer la Biblia conllevaba a mantener la idea generada relacionada a la escuela y la Reforma de la Iglesia (Alonso, 2012).

Gracias a esas acciones, la Iglesia perdió seguidores de manera paulatina, igualmente, varios de sus recintos le fueron retirados por sus benefactores con alto estatus social y convertidos en centros escolares (Alonso, 2012). Lutero llegó a indicar que la parte medular de su sistema educativo se basaría en la compenetración de los valores religiosos en sus educandos, pensamiento contrario a las ideas humanistas, y apeló que la sociedad y el sentido de libertad serían las dos directrices más propicias para reivindicar la nueva concepción religiosa.

Asimismo, Lutero también fue un acérrimo defensor de establecer un ambiente de cordialidad y respeto en sus escuelas, rechazaba cualquier tipo de violencia ejercida en contra de los niños y que llegase a poner en riesgo su integridad, aseguró que sólo mediante un trato digno los infantes encontrarían un gusto por sus estudios y por ende, llevarían a cabo sus actividades sin el menor atisbo de desprecios hacia ellas, este principio también debería perpetuarse en el seno familiar ya que fungiría como una base inquebrantable para la obediencia de los niños hacia sus padres (Martín, 2010).

Las ideas de Lutero no fueron las únicas presentadas en la Reforma que atañían a la educación o contenían connotaciones pedagógicas, uno de sus más fieles seguidores, Felipe Melanchton, también propuso sus ideas con relación a ese ámbito donde se destaca su plausibilidad por mantener a la filosofía como un apartado importante dentro de las instituciones, comprendía que el ser humano no debía dejar de lado la búsqueda de la virtud sino trabajar para llegar a ella, el medio más conveniente fue el encontrar la esencia verdadera de aquellos que le rodeaba así como su expresividad oral. Esa elocuencia debía estar encaminada a fines religiosos pero ello no indicaba demeritar los aspectos filosóficos que la atañían (Martín, 2010).

Sus pensamientos educativos establecían que los niños debían ser divididos en tres fases: en primer lugar, a los más pequeños les enseñaba los principios básicos para que supiesen leer y escribir; en segundo lugar, les inculcaba la gramática además de presentarles lecturas de textos clásicos y en tercer lugar, sólo a los que percibía con las aptitudes necesarias para enfrentarse a otros niveles, les encomendaba textos en latín con un grado mayor de dificultad, igualmente, los instruía en matemáticas y física pues consideraba que los futuros

especialistas debían ser cultos en diversos campos de conocimiento (Martín, 2010; Alonso, 2012).

Podría percibirse que la pedagogía desarrollada en la Reforma llegó a alejar los planteamientos del Humanismo para centrar a Dios, nuevamente, como el centro de todo conocimiento, sin embargo, el enfoque otorgado por este movimiento se advierte completamente diferente a las ideas gestadas al periodo de la Edad Media, mismo que precedió al Humanismo, de hecho, algunas de las propuestas reformistas jamás separaron aspectos inherentes al ser humano y llegaron a contraponerse a los sistemas desplegados por la Iglesia y relacionados al ámbito pedagógico.

La Iglesia ya había dado señales de reformarse durante los años en que Lutero exteriorizó sus ideales, en un primer momento, la institución se limitó a invalidar los argumentos que indicaban sus acciones, pero al percibir el número de adeptos que la Reforma consiguió así como el impacto negativo que hubo en sus propios bienes, tuvo que adoptar medidas que buscasen su posición y defensa ante los protestantes. A esas posturas constituidas a partir de las consecuencias de la Reforma se le conoció como Contrarreforma y suscitó, durante el tiempo histórico en que se desarrolló, la introducción de una perspectiva hacia la pedagogía que ninguna de las etapas precedentes habían sopesado, siquiera formulado.

Se principió por establecer en el Concilio de Trento, la prohibición a toda persona de leer cualquier texto relacionado con Lutero y sus principales defensores, también todo escrito relacionado con las artes adivinatorias, mágicas o esbozos de la alquimia fueron censurados, las lecturas de los textos clásicos fueron otro sector que tal disposición logró afectar ya que no podían relacionarse con las sagradas escrituras. Con relación a estas posturas, quedaba expresamente circunscrita a las órdenes de la Iglesia cualquier impresión a realizarse, pues había que evitar cualquier tipo de propagación de esas lecturas además de los esbozos que pudiese significar la detonación de un escándalo hacia la imagen de la institución (Alighiero, 2009).

Además, la Iglesia se proclamó en contra de todo atisbo educativo propuesto por la Reforma, es decir, refutaba con creces que todas las personas se instruyeran y aceptaba que los hijos de los trabajadores del pueblo debían permanecer sin educación (Martín, 2010), no obstante, tuvo la condescendencia de bosquejar ciertos matices educativos hacia ese sector de la población para que se manifestaran en contra de la Reforma y a favor de los planteamientos sugeridos por la Iglesia, el ideal de un católico cuya confianza hacia la institución no flaquease por otras acepciones se había empezado a erigir; a pesar de no admitirlo en un primer momento, la Iglesia sabía del impacto de la educación en las personas.

Para asegurar el desarrollo de la Contrarreforma, la Iglesia se interesó por formar órdenes religiosas que estuviesen direccionadas a atender rubros específicos, así lograban asegurar

la difusión de sus pensamientos en diversos contextos y la acérrima idea de direccionar a la educación hacia un escenario donde lograrse ser el arma más eficaz para refutar todo asomo de protestantismo. Con referencia a los centros educativos, la Iglesia dispuso un retorno hacia la disposición efectuada durante la Edad Media, o sea, se avocó de nueva cuenta a las catedrales y monasterios como los lugares destinados a la formación de los hombres, se enfatizó nuevamente la importancia de la gramática, la teología y de la comprensión de los textos sacros y otorgó el poder a los obispos o personas de alta posición eclesiástica de dirigir todo asunto concerniente a la educación (Alighiero, 2009).

El pensamiento que indicaba que todo hombre debía formarse de acuerdo a la gracia divina para apartarlo de la senda de los placeres terrenales volvió a surgir con fuerza y fue el principio reactor en la educación de los nuevos aspirantes a sacerdotes, no obstante, la Iglesia mantuvo una laguna que no pudo atender exitosamente y la cual denotaba que aquellos que ingresasen a sus seminarios debían tener conocimientos de lectura y escritura además de ser hijos de un matrimonio validado por la Iglesia, la falta de un sector docente que pudiese atender las primeras cuestiones no fue atendido por la institución pues se interesó más en que sus maestros impartiesen el catecismo acordemente (Alighiero, 2009; Martín, 2010).

De igual manera, otro aspecto que se resalta de la Contrarreforma fue la creación de la Compañía de Jesús por parte del vasco Ignacio López de Loyola cuya intención educativa se basó en la instrucción de la juventud a partir de una edad temprana, pues aseguraban que de esa forma podían acercarse más a la gracia de Dios y evitar corromperse. López de Loyola ancló su pensamiento pedagógico al determinar que los jóvenes debían tener la iniciativa por formarse a sí mismos y los maestros fungiesen como la guía para el entendimiento de ciertas experiencias que los jóvenes no lograsen comprender debido a su edad, asimismo, indicó que el sujeto principal en cualquier acto educativo es un hombre compuesto por cuerpo y espíritu por lo que habría de diseñarse un esquema que ayudara a cultivar ambas partes (Martín, 2010).

Entre estos propuestos educativos se pueden rescatar algunas ideas: la moción para llevar la predicación de la palabra de Dios hacia las personas que no podían ingresar a los seminarios, la instrucción de niños en el catecismo y la formación devenida de los jesuitas. Sin embargo, la Contrarreforma impulsada por la Iglesia no se limitó a ser un movimiento que sólo buscara la vigencia de la misma sobre las acepciones reformistas, pretendió llegar a extremos que le asegurasen su presencia en la cotidianidad del hombre, por lo tanto, el uso de ciertas estrategias para impactar en las personas llegó al grado de cimentar una ideología con ciertos bosquejos pedagógicos que no buscaba exaltar la virtud del hombre, su formación o la preocupación por su educación, al contrario, mediante el uso del miedo se aseguró que muchos aceptasen los planteamientos de la Contrarreforma.

El concepto de la *Pedagogía del Miedo* empieza a vislumbrarse en el momento que los contrarreformistas aseveran que los luteranos y sus ideas debían enfrentarse a un castigo que sería validado por Dios, tal acción debía ser lo suficientemente poderosa para que los reformistas llegasen a temer la simple idea de enfrentarse a tal acto y por ende, rectificarse de sus pensamientos, sin embargo, manifestar la implementación de un castigo no se delimitaba únicamente a las personas que estuviesen a favor de la Reforma, también los miembros relacionados a asuntos de Iglesia y que no cumpliesen al pie de la letra las nuevas propuestas estaban en condición de ser considerados para la aplicación de la condena (Thomas, 2001).

Con lo que respecta al pueblo, el medio por el cual se introdujo el miedo entre las personas fue más allá de los métodos impuestos por la Inquisición como la tortura y el dolor, la idea de sufrir cualquiera de ambos bastaba para que el temor entre la gente se incrementara a pesar de que tales condenas estaban reservadas únicamente a los acusados de realizar actos de herejía, empero el tener que pasar por alguna acusación y por ende, al rechazo y la exclusión social eran situaciones que ponían en crisis a la gente del pueblo y para evitar cualquier deshonra en su contra se veían en la necesidad de aceptar las propuestas de la Contrarreforma (Thomas, 2001).

El recurso del miedo permeó de manera significativa en las consideraciones de la Contrarreforma, sin embargo, ubicar las prácticas que propiciaron un nuevo giro en tal fundamento pedagógico logra delimitar las connotaciones que habrían de impactar en el pensamiento de éste momento histórico. La Reforma y la Contrarreforma suscitan un acontecer que no es posible apartar debido al impacto que tuvo en la concepción de ser humano, el cual hubo de regresar a los matices que la etapa del Renacimiento y el Humanismo se habían encargado de superar, sin embargo, es necesario enfatizar que en el contexto donde se suscitaron estos hechos se empezó a gestar un concepto que se mantiene vigente hasta el día de hoy y cuya relevancia en el terreno pedagógico es determinante para la comprensión de su objeto de estudio.

2.5 Pedagogía en los siglos XVII y XVIII

Comprender los trastoques de los siglos XVII y XVIII hace necesario separar las visiones dadas en la época de la Contrarreforma para introducir un nuevo cambio cultural en las sociedades; después de los sucesos acaecidos en los años precedentes, las consideraciones que competían a los diversos campos de conocimientos comenzaron a sufrir serias transformaciones que llegaron a indicar que todo atisbo que buscase proponer nuevos saberes o respaldar a los ya constituidos tendrían que pasar por una serie de métodos que buscaron su completa validación, la preocupación por el establecimiento de un método que fungiese como principio de verdad ya empezaba a impactar todas las esferas que incumbían

bagajes que explicaban distinta facetas con relación al ser humano o que llegaban a inmiscuirle directa o indirectamente.

La pedagogía fue uno de los ámbitos que también se vio involucrado en los planteamientos del método científico, sin embargo, se enfrentaba a serias problemáticas que eran consecuencia de una compleja gama de cuestiones que incidían en el principal objeto en el que había girado hasta ese momento, es decir, la educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Se concebía que los dictámenes de la Reforma y la Contrarreforma habían coadyuvado a renovar las visiones avocadas al campo educativo si se consideraban a los planteamientos religiosos que antecedieron a esos dos movimientos, pero el fuerte contraste entre las propuestas y la realidad de las personas que se habría de instruir no concordaban para dar validez a sus sustentos de acuerdo al marco que ya se gestaba.

Asimismo, el impacto de la burguesía en la educación ya había permeado significativamente al grado de establecer un sistema donde se velara por la educación de éste sector social, lo que marginaba al resto a la búsqueda de algún oficio donde pudiesen aprender de manera rápida sus principales requerimientos y de esa manera entrar a un círculo de trabajo con el cual se pudiera subsistir, dicho pensamiento se había interiorizado de tal manera, que las personas que no correspondían a la vida burguesa no buscaban las pautas para seguir con su educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Agregado a lo anterior, las escuelas pertinentes al humanismo tampoco presentaban una alternativa para las nuevas exigencias, el método que se instituía en ellas resultaba un tanto discordante al perpetuar a la memorización como la directriz principal, además, no se buscaba que a los jóvenes se les presentaran contenidos que sugirieran una renovación con respecto al modelo instituido, o sea, potenciar sus habilidades con la finalidad de poderles otorgar las pautas necesarias antes cualquier problema que se les presentase en su cotidianidad, en este sentido, se abogaba que los jóvenes llegasen a enfrentar con situaciones que fueran más allá de su realidad inmediata sin la necesidad de seguir rigurosamente un estilo de vida que había correspondido a la época clásica (Weimer, 1960).

El escenario planteado por la pedagogía suponía una renovación determinante para poder asegurar un nuevo sistema donde el aprendizaje se desarrollara con mayores alcances, empero, entre los pensamientos elaborados hasta ese momento, se concordó que los principios del Humanismo y del Renacimiento eran los más pertinente de reformar para lograr que todas las personas pudiesen apropiarse de la condiciones que se presentaban en el nuevo orden y por lo tanto, a través de la educación, pudiesen comprender la nueva realidad y establecer una postura con relación a ella.

2.5.1 Antecedentes del siglo XVII: dominio del hombre sobre la naturaleza

La característica esencial del siglo XVII fue el objetivo del hombre por descubrir los fenómenos que le rodeaban y afectaban de alguna forma para desplegar el camino más acorde para dominarlos y preverlos, para ello aceptar al método científico como la manera más adaptable a tal propósito valió para que se gestaron los pasos que le darían forma, especialmente la experimentación y la observación tuvieron un papel de suma relevancia, pues se creía que con base en una serie de procedimientos donde el error permitiese llegar a una verdad absoluta y la extracción de los detalles mínimos mediante un proceso complejo de inmersión, se podían establecer las condiciones necesarias para que los conocimientos a los que se llegasen fuesen irrefutables.

El método científico valió para los pensadores de la época como Descartes, quien a través del sustento de tal método logró establecer un principio básico: dudar de todo aquello que se presenta como verdad, no obstante, el ser humano debe tener la certeza de que su pensamiento es lo único que no puede ponerse en entredicho, con ello, se entendía que la conciencia humana era la única que podía establecer como verdadero algún conocimiento, pues esa aseveración se admitía a través del proceso de raciocinio del hombre. Estos postulados lograron dar pie a la Racionalismo, sus formulaciones se dirigieron especialmente a la creación de nuevos saberes bajo el estricto camino indicado por el método, de igual manera, todo lo contemplado en la Naturaleza se acató como verdadero debido a la validez concisa de las leyes que la rigen (Weimer, 1960).

El pensamiento de Descartes impactó prontamente en los campos de conocimiento donde se empezaron a gestar las estrategias para que éstos diesen cuenta de la razón del hombre: por un lado, John Locke logró conformar con mayor certeza al *empirismo* o la filosofía de fundar la generación de conocimiento a través de la experiencia, tal y como indicaba el método científico; por otro lado, Spinoza y Leibniz concretaron el pensamiento racionalista que daría cuenta de la razón, asimismo, algunos ámbitos como la religión, la ética o el derecho desplegaron sus principios para que fuesen congruentes a tales paradigmas y pronto se concibió que todo lo relacionado al hombre y a su entorno se regía por principios universales e inquebrantables (Weimer, 1960).

Con relación a la pedagogía, los preceptos del Humanismo tuvieron que cambiar de enfoque, los primeros propuestos indicaron que en la educación se habría de sopesar la paulatina desaparición de un aprendizaje memorístico puesto que los estudiante tenían que comprender la disciplina en cuestión antes de repetir los contenidos que se presentaban de la misma, el ideal de una persona con títulos y grandes logros en la academia se dirigió hacia la formación de un hombre culto, capaz de desarrollar sus aprendizajes dentro y fuera de un aula y sobretodo, se interesase en las realidades que se encontraban más allá de su espacio de confort; en tal entendido, el fomento al viaje hacia lugares extraños y otros países surgió como un modelo afín para formar al hombre capaz de enfrentar cualquier situación, sea placentera o adversa (Weimer, 1960).

Este supuesto fue el detonante para que apareciesen otras nociones de la pedagogía basada en la libertad pues se consideró que sólo en ese entendido podía conocerse el potencial y el desarrollo de un niño, no obstante, se tenían que señalar otros aspectos que apoyasen el principio: en primer lugar, se enfatizó la antigua idea de educar a los niños sin violencia, sólo a través de un trato digno podía desenvolverse sin temor a reprimir sus alcances debido a una manifestación que le causara un displacer, empero, el trato no debía llegar a los límites donde el niño pudiese estar en un ambiente regido únicamente por la dulzura, también debía formársele físicamente para endurecer su carácter; y en segundo lugar; la necesidad de comprender la lengua materna sería fundamental para cualquier práctica educativa, aprender idiomas extranjera serviría como una alternativa en su vida futura (Alighiero, 2009).

Los primeras sugerencias pedagógicas contemplaron algunos de los supuestos referidos aunque otros no fueron considerados, entre ellos, el aprendizaje memorístico no logró atenuarse de una manera rápida, sin embargo, resulta conveniente rescatar las ideas pedagógicas que fueron correspondientes con el principio de la Naturaleza. En un primer momento, las aportaciones provenientes de Alemania por parte de Wolfgang Ratke apostaron por el establecimiento de un método que fuese capaz de enseñar la lengua materna, las artes y las disciplinas científicas a través de la práctica constante, aunque el sistema de Ratke tenía un carácter mecánico y el papel de los estudiantes era pasivo, logró propiciar los primeros atisbos de un tronco básico en los modelos educativos futuros (Abbagnano y Visalbergi, 1992).

En un segundo momento, la obra de Juan Amos Comenio, fundamentada principalmente en un sustento religioso, extrae las acepciones del Humanismo y del Renacimiento para confrontarlos con las nuevas ideas, esto generó una pedagogía cuyas directrices se enfilaron a la transmisión de los conocimientos mediante el abordaje adecuado de la *didáctica*, aspecto que se encargó de desentrañar eficazmente y por lo cual, su figura dentro del campo pedagógico es relevante, asimismo se caracterizó por promover una mirada moderna dentro de las instituciones de enseñanza, la necesidad de elaborar contenidos acordes a la realidad coadyuvó al establecimiento de un modelo basado en el trabajo (Alighiero, 2009).

Los argumentos de Ratke y Comenio lograron que la enseñanza durante el siglo XVII lograr traspasar la ideología que centraba al catecismo como el eje reactor, la implementación de otros conocimientos relacionados con las matemáticas, la vida y el trabajo, todos ellos se estructuraron a partir de un plan de estudios previamente diseñado y con el libro de texto pertinente para cada área a desarrollar. El sustento principal de todo esta entramado fue la pedagogía desarrollada por Comenio, que también fue base para la aplicación de ciertas prácticas que se mantienen vigentes hasta la actualidad como el caso de la selectividad para la enseñanza superior (Weimer, 1960).

Posteriormente, la atención hacia campos como la geografía o la historia ayudó a complementar un modelo que tenía como objetivo principal reestructurar una sociedad que había transitado por diversos escenarios donde la guerra, el miedo y la incertidumbre fueron los protagonistas principales, en ese entendido, resulta claro que un sistema cuyas connotaciones fueran puramente religiosas no lograría cambiar la estructura idealizada, tampoco lo sería el perpetuar lenguas clásicas puesto que la mayoría de la población las desconocía (Gulfo y Gigante, 2007)

Otro de los pensamientos pedagógicos que se suscitaron en el siglo XVII devino de John Locke, firme defensor de la experiencia como propiciadora de nuevos conocimientos, su comprensión con respecto a la similitud entre el alma de una persona como una tabla rasa manifiesta que la educación es capaz de impactar de tal manera que pueden conformar la acepción de ser humano en sus diferentes alcances, por lo tanto, habría que sopesar un especial cuidado en introducir en la mente del niño algunas disposiciones de su educador, pues el proceso no debía apartar esa figura. Locke afirma que un niño es capaz de ser guiado al ideal pensado desde la edad más temprana, debe educársele en distintos planos que logren una homeóstasis entre su cuerpo y su mente y evitar la introducción de preceptos que no vayan acordes a un esquema previamente planteado, es decir, primero se asientan las bases necesarias para preparar al niño a la adquisición de nuevos conocimientos y valores (Weimer, 1960).

Las virtudes tendrán que ser exaltadas, procuran el completo dominio del niño sobre sus instintos por medio de la razón, por ejemplo, un niño que procure un estado de violencia o de berrinche para conseguir sus deseos deberá ser educado para reprimir esos aspectos y actuar bajo un esquema de conciencia generado por él mismo, la formación moral también asegura que el niño esté en condición de superarse constantemente, o sea, no encasillarse en un estado del cual no pueda salir para estructurar uno distinto y que le permite desarrollar sus potencialidades con mayor auge (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Pero John Locke no percibe su pensamiento pedagógico en todos los estratos sociales, de hecho, direcciona su ideal de hombre hacia el de un *gentleman*, visión congruente con el contexto al que pertenecía, la formación de los infantes debería traer como consecuencia futura un ciudadano responsable de sí mismo y con respecto a su patria, cuyas bases se asentaran en una libertad bien dirigida y una capacidad creativa o arrojada; con relación a esa idea, Locke asegura que el interés debe centrarse específicamente en los hijos de la clase burguesa, quienes a través de un método pertinente y una conjugación acorde entre el cuerpo y la razón, podrían llegar al grado dispuesto (Gallo, 2006).

Locke también propone dos ejes reactores que son plausibles de dirigir la acción educativa: la práctica y el hábito, asegura que todo conocimiento así como cualquier proceder acorde al ideal establecido, deben reiterársele a los niños hasta que éstos puedan desarrollar el hábito, sólo en tal entendido, se puede llegar a los niveles de perfección, así, se concibe que

la demostración exitosa de los hombres con relación a algún talento físico o mental se adquiere mediante la práctica rigurosa y continua, no deviene de forma espontánea o gracias a la genética (Gallo, 2006).

Estos planteamientos generados en el siglo XVII permearon sustancialmente en sus sociedades, en el caso de Locke la idea del caballero todavía tiene ciertas connotaciones en la actualidad, sin embargo, también sirvieron como base para las propuestas pedagógicas del próximo siglo, las cuales llegaron a conformar un corpus cuyo impacto supuso una revolución con respecto a las acepciones generadas en los años precedentes. Concretamente en Alemania se inició una tradición que logró dirigir la mirada pedagógica más allá del principal objeto que tuvo y ha tenido en el devenir histórico: la educación, para situar una nueva propuesta que resulta compleja de comprender hasta el día de hoy.

2.5.2 La pedagogía de la Ilustración y la tradición alemana de la Bildung.

Se sobreentendía que todos los hombres eran capaces de razonar y por lo tanto, eso les colocaba en una situación de igualdad que les debía garantizar el acceso a ciertos derechos, además de la plausibilidad de actuar libremente, también se concebía que las personas iban a estar en condición de establecer y regular normas que les permitiesen convivir en un espacio armónico donde el objetivo básico era crear las condiciones donde todos pudiesen aportar algún significativo para el bien común, el respeto se erigió como la virtud más importante en el pensamiento de la Ilustración (Delgado de Cantú, 2006).

No obstante, algunos países principiaron por ignorar las cuestiones educativas que el siglo XVII se había encargado de potenciar, por tal razón, algunos pensadores ilustrados se pronunciaron para revitalizar el trabajo desarrollado en ese campo de conocimiento, destaca principalmente Juan Jacobo Rousseau, quien concordó con la idea que aseguraba los derechos naturales del hombre racional, pero añadió otra visión de gran consideración: supuso que la naturaleza del hombre era un estado perfecto y por ende, el hombre era inequívocamente bueno, sin embargo, en el momento de introducirse a una vida social y hacer conciencia de todas las interacciones que en ella se producen comienza a demeritar su estado perfecto con algunos aspectos negativos que supone la sociedad (Delgado de Cantú, 2006).

Cuando el hombre ya empieza a preocuparse por dirigir un pensamiento racional sin atender su bondad innata, pierde todo sentido moral y aquél recuerdo de un hombre bueno queda totalmente destruido; el propuesto de Rousseau enfatiza claramente la directriz bajo la cual se desentrañaba el movimiento de la Ilustración, inclusive, puede percibirse que sus ideales no concordaban con los pensamientos de sus contemporáneos, anteponía un sentimiento sobre el uso de la razón y creía que sólo el hombre que puede sobrellevar su estado natural podía alejarse de toda degradación propia del hombre social (Delgado de Cantú, 2006).

Rousseau no se limitó a bosquejar esos preceptos sólo para aumentar el bagaje la Ilustración, con su obra *Emilio o de la educación* logró focalizar su pensamiento en la pedagogía bajo la creencia de que el retorno del hombre a su estado natural únicamente podía realizarse a través de la educación y la cual debía diseñarse específicamente para mantener a las personas en su primer estado, los modelos que se presentaron en la época de la Ilustración no eran los adecuados según su pensamiento, además, la educación debía dotar al hombre de las herramientas necesarias para enfrentarse a cualquier impedimento que le permitiese perpetuar su naturaleza (Weimer, 1960).

Los referentes de Rousseau lograron ser un antecedente para la época del Romanticismo que se desarrollaría posteriormente, pero el impacto de la Ilustración no se limitó a un contexto en específico, concretamente en Alemania, se empezaron a realizar ciertos proyectos que se habían desarrollado desde la época de la Reforma (Abbagnano y Visalberghi, 1992), empero, los alemanes no se restringieron a disponer su sistema educativo con base en un único referente que databa de otro tiempo, concibieron que la educación era un problema cuyas connotaciones trascendían el diseño de un simple modelo que respondiese a las ideas que se gestaban, se propuso desentrañar cuál era la esencia de todas las ideas de la Ilustración.

En el momento que corrían los años del siglo XVIII, extraer el verdadero significado de la Ilustración orilló a la manifestación literal de esa interrogante en Alemania, entre las respuestas que se lograron conformar se encontró la de Moisés Mendelsshon que ya indicaba la presencia de un término llamado *Bildung* dentro del contexto del país germano y cuya relación con los conceptos de cultura y educación le valieron ser el foco de atención en ese momento. Mendelsshon aseveraba que la *Bildung* era una acepción fuertemente utilizada en los discursos y en los libros, sin embargo, la gente no comprendía con claridad su verdadero significado, únicamente concordaban que tal referente ya englobaba connotaciones pedagógicas e inclusive se logró llegar a la conclusión que indicaba a la *Bildung* como un constructo que englobaba en sí mismo los significantes tanto de cultura como de Ilustración, el primero entendido como la parte práctica y el segundo como lo teórico (Horlacher, 2014).

Pero la *Bildung* también empezó a demostrar que su origen ya devenía de tiempos anteriores, los movimientos de la Reforma en Alemania ya comenzaban a desarrollar aspectos sobre una auto observación de las personas, de igual manera, en algunas corrientes filosóficas del siglo XVII se enfatizaron sus preceptos con relación a un trabajo de auto reflexión como otro sustento para la comprensión de la *Bildung*, los alemanes se habían decantado por los ideales ingleses para dar a su concepto una propiedad pedagógica y entre los supuestos que ayudaron a tal proceder se encontraron aquellos relacionados con el ámbito literario, se concebía que el consejo era una acción que tenía grandes alcances pero era muy poca la gente que sabía encauzarlo adecuadamente, no obstante, se percibió que en los escritos de la época se podía imprimir una variedad de consejos entre los pasajes de la

obra pero antes de que los escritores estuviesen en condición de proponerlos, tenían que pasar por un serio proceso de autoconocimiento que les permitiese dar una orientación a sus lectores (Horlacher, 2014).

Los consejos de los literatos debían impedir que la orientación tomase un rumbo con matices negativos, la auto reflexión debía tener como finalidad la purificación del individuo y su disposición de impactar positivamente en el otro, es por ello que en el siglo XVIII la *Bildung* llegó a considerarse como un equivalente a la denominada *formación* lo que suscitó la generación de diversos puntos de vista que llegaron a concordar o no con la relación del signífico (Horlacher, 2014). En este sentido, resulta conveniente percibir que, en un primer momento, la *Bildung* no se retomó inmediatamente como un sinónimo de educación y mucho menos para denotar la instrucción por la cual un individuo podía llegar a un modelo determinado, al contrario, se centró en el conocimiento propio de las personas para exaltar un proceso que les condujese a una senda fuera de toda actitud egoísta.

La *Bildung* se constituyó rápidamente como la concepción que separaba el pensamiento de los alemanes con respecto al resto de los europeos, el valor de utilidad que reinaba en el continente hacía que los propuestos paralelos a la *Bildung* como civilización, tecnología, etc., restringiesen los procederes de las personas hacia la satisfacción de esos rubros (Horlacher, 2014), no así la *Bildung*, que tuvo la plausibilidad de superar el encasillamiento hacia lo inmediato para trasladarse hacia un escenario donde la preocupación de los hombres por cultivarse a sí mismos valiese como el punto de referencia antes de encauzarse hacia otros ámbitos.

La primera construcción que logró formar un enfoque de la *Bildung* fue realizada por Johann Herder, quien se valió del principio del viaje para hacer una aproximación de su propuesta, para Herder el viaje constituyó el medio que lograba potenciar su propio conocimiento y desarrollo, con ello, esperaba impactar con sus nuevos pensamientos en la situación que vivía su país, además, tuvo el acierto de especificar que a través del viaje los jóvenes pueden encontrar una serie de elementos que les permitan comprenderse a sí mismos y coadyuvar en su proceso de formación; en ese entendido, Herder principió por concebir a la *Bildung* como una manera por la cual los seres humanos actúan de acuerdo a sus propias convicciones, no se determinan a partir del bagaje de conocimientos que poseen, por consecuencia, cualquier transformación en la sociedad sería a partir de las impresiones generadas para tal impacto y no por lo establecido en una institución (Horlacher, 2014).

Herder también concordó que la *Bildung* estaba íntimamente relacionada con la búsqueda de la virtud, acepción que todas las personas estaban dispuestas a conseguir, se acotaba que éstas debían comprenderse en su esencia la cual era única e irreplicable y por lo tanto, dispuesta a perfeccionarse. Empero, se comprendió que los seres humanos no alcanzarían tal estrato sin la guía pertinente para tal efecto, para ello, la proposición de la estética como

un rubro capaz de ayudar ese proceso de formación estableció que a través del arte, los hombres podían desarrollar todas sus capacidades de manera armónica.

Posteriormente, Wilhelm von Humboldt determinó su entendimiento de la Bildung como la disposición de las personas por comprender su relación con el mundo que les rodea, sus cualidades se potenciarían al grado de asegurarles una continuidad en la conformación de su ser, en esta línea, la acumulación de conocimientos no se considera como un factor que incida categóricamente en tal comprensión sino el proceso de comprensión sobre sí mismo a partir de las disposiciones del exterior, con la convicción de atañer sólo las causas que sugieran un desarrollo armónico del espíritu para un posterior impacto positivo, ese entendido alude que los seres humanos deben ser capaces de desplegar tal proceso sin la intervención de otras esferas que le obliguen a ello (Fabre, 2011).

Los primeros esbozos de la Bildung pronto se extendieron en Alemania a través de discusiones donde se trató a la acepción, su contemplación en el plano educativo resultó inminente por lo que en el entendido de la Bildung, se promovió una educación a la cual todos pudiesen acceder, sin embargo, los indicios de selectividad en las instituciones fue un aspecto que ni los propuestos de la Bildung pudieron declinar (Horlacher, 2014), así, la perpetuación de una educación dirigida principalmente a fungir como base para la inserción en un ámbito superior de estudios y para un posterior aspecto laboral fue la connotación otorgada, empero, también se estableció como la vía para lograr superar el enfoque clasista que sólo otorgaba ciertas libertades a un sector determinado de la sociedad.

En éste sentido Friedrich Nietzsche concuerda que la educación se había visto permeada por los intereses económicos que las esferas se habían encargado de introducir en el ideal social, por lo tanto, la sugerencia otorgada al ámbito educativo fue que había adoptado tal pensamiento al grado de erigirse como un medio para garantizar la felicidad, es decir, todo hombre podía insertarse en estratos más altos si tenía más conocimientos y evidencias que los demostrasen y por consecuencia, se le retribuiría económicamente esa condición, el bienestar generado por lo material sería un sinónimo de felicidad (Fabre, 2011; Horlacher, 2014). Este planteamiento sugirió que la Bildung y la educación no podían percibirse como dos significantes ligados categóricamente, el primero debía superar esa visión utilitarista para enfocarse en un carácter crítico donde las personas pudiesen valer su educación para mejorar su entorno e impactar positivamente en los otros.

La Bildung fue un concepto que no desapareció una vez finiquitado el siglo XVIII, los debates con relación a ella siguieron en los años posteriores y su impacto sigue hasta la actualidad, por ende, se retomará éste significativo en el siguiente apartado de este capítulo. Mientras tanto, se ha de recuperar la referencia literaria relacionada con la Bildung, se especificó en líneas anteriores que la literatura fue uno de los primeros marcos que ayudaron a potenciar los alcances formativos de la Bildung además de ser el medio ideal para exacerbar la disposición de las personas para su auto conocimiento.

2.5.2.1 Bildungsroman: Novela de formación y aprendizaje.

El término *Bildungsroman* fue introducido por primera vez por el alemán Wilhelm Dilthey durante el siglo XIX, a pesar que los primeros bosquejos datan de la etapa precedente, se visualizó como la expresión poética de la Bildung enfocada a la observación del desarrollo en la vida de cada individuo, así como las etapas por las cuales atravesó para llegar un plano superior del presentado en cada una de las fases precedentes, los textos que se establecieron como los pioneros en el desarrollo de la Bildungsroman datan de los años finales del siglo XVIII con *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Johann von Goethe y el *Hiperión* escrito por Friedrich Hölderlin (Boes, 2006).

Con la Bildungsroman se logra entrever que las repercusiones de la Bildung lograron el apoyo de otros campos como el artístico para potenciar el ideal de formación que había trazado ese concepto, en el aspecto literario se ofreció una perspectiva donde el proceso formativo se entendía como un cúmulo de experiencias que permitían al protagonista de una novela acceder a una nueva comprensión de sí mismo y donde daba cuenta de ciertas actitudes, virtudes o valores que anteriormente no presentaba o que no había reparado en ellas (Fabre, 2011).

Las narraciones vinculadas con la Bildungsroman generalmente presentan en su estructura a un héroe cuya característica principal es su personalidad inacabada, es decir, presenta una serie de circunstancias que denotan a un protagonista dudoso de sí mismo e incapaz de realizar una serie de acciones sin antes demeritar sus potencialidades (Fabre, 2011), este personaje no se introduce, en un primer momento, como un hombre con poderes especiales o con características que lo diferencian del resto de las personas, al contrario, forma parte de un círculo social donde convive con los demás y denota habilidades que le permiten enfrentar tímidamente los aconteceres de la vida, donde se encontrará con amigos que le ayudarán a superar distintas incertidumbres y dudas sobre sí mismo, además de obstáculos que pondrán a prueba sus cualidades, al final del relato, el protagonista se presenta como un hombre o mujer completamente distinto, con una fuerte convicción en sus ideales, capaz de encontrar un aprendizaje en cualquier situación que se le presente y sobretodo, plausible de realizar acciones que le beneficien en un plano personal y para con los otros.

Las aventuras del personaje principal no tienen un objetivo por sí mismas, el protagonista puede llegar a planearlas o no pero su búsqueda se centrará hacia un escenario donde llegue a preguntarse su finalidad en la vida, su propia identidad y sobre todo, hasta qué punto es capaz de perfeccionarse, su reflexión le ayudará a involucrarlo en diferentes peripecias, sus orígenes serán de gran importancia en su proceso de formación al igual que los deseos del protagonista, además, en su vida se verá confrontado con ciertos pensamientos que creía indestructibles y en el momento que logra derribar sus prejuicios o ideales para acceder a otras vivencias, la presencia de un guía será necesaria para encauzarle y no dejar recaer únicamente sobre sus hombros las consecuencias de sus decisiones, también la constante

identificación con sus amigos y el sentimiento de amor que pudiese llegar a generar coadyuvarán a su transformación (Fabre, 2011).

Un punto enclave durante el desarrollo de una novela de formación será el conflicto que se desarrolle en el protagonista y que será el detonante para el inicio de su búsqueda del perfeccionamiento, el abordaje para la resolución de la problemática puede girar en dos vertientes: por un lado, el protagonista puede hacer uso de la ayuda de los otros y será necesaria la experiencia en determinados momentos de su vida para lograr constituir su identidad y posterior metamorfosis y, por otro lado, el héroe central se puede decantar por realizar sus proceder por sí mismo y confrontar las adversidades solitariamente, en tal situación se percibe que el personaje entra en un proceso de auto conocimiento que requiere su única presencia, posteriormente, podrá compartir sus reflexiones con sus amistades (Escudero, 2008).

En el contexto alemán, la Bildungsroman tuvo dos repercusiones de significancia: en primer lugar, la novela de la formación pronto se constituyó como el género con más difusión en ese país y rápidamente fue el más importante entre las preferencias de los alemanes, esto logró impactar fuertemente en el espíritu de las personas al grado de interiorizar como una pauta a seguir lo presentado en la novela y, en segundo lugar, la Bildungsroman logró ser un fuerte sustento para la conformación de una visión que ayudase a los alemanes a lograr su propia comprensión y formación, a través de la novela lograrían esclarecer un ideal a alcanzar y disponer de las pautas necesarias para lograrlo (Telnes, 2009).

Las características de la novela de formación logran enclavar la acepción de la formación como un concepto clave que inmiscuye las potencialidades latentes de un ser humano, la Bildungsroman logra extender en su momento los alcances pretendidos por la Bildung, empero se debe aclarar que dicho proceso no acota de forma literal el bosquejo perpetrado en los textos literarios, de hecho, la formación no es un desarrollo que se finiquite una vez alcanzado un ideal o lograda una metamorfosis, en la misma Bildungsroman se aclara que los héroes de las novelas logran superar muchos de sus infortunios para lograr llevar su esencia hacia un nivel que contempla virtudes y cualidades que anteriormente no tenían, sin embargo, ese escenario no indica en lo absoluto, la culminación formativa; en ese entendido, es válida la contemplación que refiere a la formación como un proceso que dura toda la vida puesto que el ser humano está siempre en la búsqueda de su perfección y ésta concluirá con su propia muerte.

2.6 Pedagogía en el siglo XIX: formación como objeto de estudio.

Los debates con relación a la Bildung arrojaron conclusiones significativas que favorecieron la extensión con respecto a la comprensión de la formación. El marcado romanticismo que se gestó en los años correspondientes del siglo XIX sirvió para que la

imagen de la Bildung se percibiese como un enfoque moderno que contenía muchas características de la Paideia griega, es decir, se trastocaba un entorno idealista en las proposiciones formativas (Bicocca, 2010). Este punto de vista lograría que la Bildung lograra introducirse como un eje medular en el campo educativo de Alemania, lo que generó un intenso despliegue de propuestas con relación al significado del término, que tuvo a la formación como el sentido más allegado (pero no el literal) en otros contextos que diferían al alemán (Horlacher, 2014).

El trastoque de la Bildung en las cuestiones educativas se logró mediante el trabajo desarrollado por la pedagogía, que en el siglo XIX llegó a considerarse como un corpus de conocimiento capaz de establecerse como una disciplina científica, en ese entendido, la Bildung pasó a convertirse en el objeto central de discusión del campo pedagógico, desde las visiones que presentaban a la pedagogía como una ciencia del espíritu hasta las formulaciones devenidas de las posturas críticas (Bicocca, 2010), por lo tanto, el concebir que la formación podía ser el punto de partida para los futuros despliegues de la pedagogía, fue un posicionamiento que retomó fuerza.

Johann Herbart fue uno de los pioneros en entender a la pedagogía como una ciencia al indicar que es un campo que sigue un objetivo específico mediante la educación, además, al apoyarse en cuestiones éticas y en referentes de la psicología, lograba tener un trabajo interdisciplinario que respondía a sus finalidades y no las sustentaba sobre principios difusos, en este sentido, Friedrich Schleiermacher la comprendió como una ciencia del espíritu en el sentido de la historicidad presentada por la disciplina, así como el bagaje de su teoría relacionada a la educación, la congruencia que apelaba entre la praxis y la teoría y los métodos propios de investigación en las ciencias netamente humanas y que lograban corresponderse con las bases pedagógicas.

En este escenario, resulta claro que la Bildung se presenta como el objeto que da razón a los procedimientos educativos que están a favor de una inclinación hacia la formación y en aspectos de la cultura que buscan la conformación de un bagaje que ha de perpetuarse en una línea histórica, es decir, se conforma una serie de valores que responden al significado del proceder del hombre en su mundo y la razón por la que se encuentra en él, tal conformación se transmitirá mediante los sistemas desplegados por los sujetos que comparten ciertos elementos afines (Vilanou, 2001).

Por consiguiente, la formación se erige como el problema central en los asuntos educativos pues se percibe como el camino más pertinente para que los individuos logren conformar, por sí mismos, las pautas para potenciar todas sus cualidades, capacidades y entendimientos sin demeritar su condición humana. Ese acercamiento concuerda con las visiones de Immanuel Kant y Friedrich Hegel, el primero entiende que los seres humanos tienen por principio un estado natural que debe modelarse, es decir, los individuos deben tener un impacto sobre sí mismos tal y como lo hacen con el mundo que les rodea, una vez superado

ese estado, el hombre es capaz de introducirse a su formación en la libertad, donde la educación fungirá como la senda más propicia para dotarle de los elementos necesarios para su desarrollo, con la libertad el individuo es capaz de decidir las condiciones que mejor le favorezcan en el entendido que serán consecuencia de él y no a partir de las disposiciones de la naturaleza (Bicocca, 2010).

En ese sentido, Hegel concibe a la formación como un proceder inherentemente humano que da encauce a la voluntad del hombre y a todas sus correlaciones naturales, mediante un proceso dialéctico las personas son capaces de trascender su espíritu natural para enfocarse en un objetivo determinado, con esa determinación el hombre se conforma a sí mismo. Hegel concibe a ese proceso como una autoformación en donde el espíritu subjetivo del hombre debe considerar el mundo objetivo que se presenta en la cultura (Bicocca, 2010), gracias a ello, es posible lograr un dominio sobre todo síntoma de inmediatez, sensaciones y cualquier tipo de subjetividad; en ese marco, la educación también se entiende como el medio posible para que el hombre sea capaz de reflexionar y superar su primera condición para insertarse en un nivel posterior, el cual, no es el definitivo.

Lo anterior deja claro un acercamiento a la proposición de la formación como un objeto claramente relacionado con la pedagogía, pues se bosquejó las repercusiones que dicho proceso tiene en la individualidad de cada persona para permitirle su perfeccionamiento a través de un proceso de auto conocimiento, que además propicie un resultado de gran significancia para sí misma y su cultura. En ese entendido, la educación se propone como el medio para potenciar dicho proceso y que permita el acceso de los individuos hacia un esquema que anteriormente no hubiesen considerado y que resulta indispensable para el dominio de sí mismos y el esclarecimiento de un plano en el que puedan apoyarse durante su proceso de formación.

Dicho objeto es plausible de enfocarlo en algunos preceptos generados a lo largo del siglo XIX y es retomado, inclusive, en el siglo XX, empero, es necesario determinar las pautas pedagógicas que se suscitaron en otros contextos mientras el debate con relación a la formación y su relación con la pedagogía se gestaba en Alemania. El siglo XIX se caracterizó por los movimientos romántico y realista que dieron pauta al desarrollo de pautas relacionadas al ámbito educativo para dar cuenta del tipo de hombre acorde a esas etapas históricas, el impacto del despliegue realizado en esos años logra impactar directa e indirectamente en el siglo XX en donde las condiciones pedagógicas tuvieron que dar cuenta de todo el trabajo desarrollado en el devenir histórico y rescatar los entendimientos que resultasen pertinentes para la nueva era.

2.6.1 Pedagogía durante el auge del romanticismo.

Al igual que sucedió con otros movimientos suscitados en épocas anteriores, el romanticismo no estuvo exento de crítica y recelo por parte de algunos pensadores al

considerarlo como un retroceso innegable hacia los estatutos de los principios latinos y católicos, el uso de la palabra logró desarrollar teorías que sopesaban que tal enclave buscaba desaparecer a ciertos sustentos que tardaron un tiempo considerable en ser contruidos para revocar, de nueva cuenta, las prácticas que ya se consideraban como olvidadas. En esta línea, la simple utilización de la palabra también generaba cierta perspicacia por parte de otros sectores al considerar que el exaltamiento y absoluta decantación por el arte y la estética no conllevaría sino a considerar fuertemente el sentimiento sobre la razón (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

El romanticismo logró superar todo dejo de duda al establecer que su génesis correspondía inequívocamente al enfoque de las lenguas romances, especialmente en el ámbito literario lograba tener un sustento al señalar que la etimología era congruente con los pasajes literarios del *romance*, una composición que logra conjugar la prosa y la poesía y la cual resultó ser de suma popularidad durante las hazañas relatadas por los trovadores de la Edad Media. Sin embargo, el romanticismo suponía un movimiento cuyos orígenes no se restringía al dilema presentado por su vocablo, significó una línea en donde los seres humanos podían dar libertad absoluta a sus expresiones sin importar la rigidez que se presentaba en su círculo social, así, en el arte se logró encontrar una gran fuente de inspiración que pronto se extendió por el continente europeo.

En el naciente apogeo del romanticismo, se puede vislumbrar que entre sus antecedentes se podían encontrar los pensamientos de Rousseau además de las aportaciones provenientes de Alemania con relación a la *Bildung* y el debate en torno a la formación, también fue en esta época donde la conformación de la llamada educación estética se dio a través de los propuestos de Friedrich Schiller, quien sopesó que el arte era el medio más adecuado para garantizar una armonía entre la naturaleza del hombre y su espíritu, es decir, la avocación por dar rienda suelta a los sentimientos no suponía, bajo ningún argumento, que la capacidad de raciocinio humana estuviera en condición de perderse, al contrario, ambos aspectos lograrían potenciar las cualidades de los individuos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Agregado a lo anterior, el romanticismo es un claro aspecto que se entrelaza acordemente con los postulados del *neohumanismo* que ya se desarrollaba a la par de este aspecto, tal corriente de pensamiento buscaba escudriñar los aspectos más relevantes del humanismo y dotarles de una nueva mirada que lograra incidir en los campos que su antecesor había considerado, entre ellos, la educación. Los postulados románticos y neohumanistas tenían un ligero matiz con los esbozos de la *Bildung* alemana, consideraban que todo individuo debía ser formado de una manera genérica, es decir, no encasillar sus fines hacia un encuadre meramente utilitarista que no concibiese la libertad de la persona por decidir sobre sí misma (Spadolini, 2007).

Los planteamientos románticos y neohumanistas también propiciaron una nueva comprensión de la escuela, lograron introducir el interés por el desarrollo temprano de los infantes a través de propuestas que centraban a los niños de temprana edad para dar forma a sus potencialidades, además, tal consideración también respondió a los intereses de la época, puesto que la industria se había erigido como un carácter imprescindible en las sociedades y la mayoría de las personas estaban involucrados en la comprensión de tal fenómeno que las familias pronto necesitaron de espacios que atendiesen a los hijos mientras los padres trabajaban (Weimer, 1960; Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En la época del romanticismo también se gestó un sistema que logró trascender el marco europeo para insertarse en otras realidades, las denominadas escuelas de monitores o de *enseñanza mutua* alcanzaron fama debido al esquema que planteaban: concebían que los estudiantes de mayor edad y que acudían a tales centros educativos tenían la capacidad para dirigir y enseñar a sus compañeros de menor edad (Alighiero, 2009), en dichas escuelas, los estudiantes estaban dispuestos en un solo orden, todos tenían cabida en un mismo espacio y se les diferenciaba de acuerdo a la semejanza de edades, el maestro del lugar atendía directamente a los mayores en tanto el resto del alumnado se retroalimentaban por las enseñanzas de sus superiores más próximos.

La preocupación por la enseñanza elemental fue el principal escenario que se desdibujó en la Europa del romanticismo, entre los propuestos que lograron llevar tal ideal hacia escenarios considerables se encontraron los elaborados por Juan Enrique Pestalozzi y Federico Froebel, el primero consideró que la enseñanza también debía impactar en los niños que no tenían un centro familiar en concreto, o sea, los huérfanos y abandonados para los que planeó un modelo que se centró en el desarrollo de sus habilidades para que fuesen productivos una vez llegada su etapa adulta, en tanto que el segundo, Froebel, se erige como la figura principal en el entendimiento de la educación de la primera infancia al pensar el espacio más pertinente para trabajar con los niños de esa edad, pensamiento que recuerda las guarderías de la etapa clásica ateniense.

Para la segunda mitad del siglo XIX las ideas del romanticismo comenzaron a ser objeto de crítica debido a su carácter que, se aseguraba, no correspondía a la realidad, específicamente, la contemplación idealista que surgió del despliegue del romanticismo fue el principal objetivo al que se direccionaron la mayoría de los cuestionamientos. En primer lugar, la Iglesia volvió a ser protagonista de una serie de formulaciones que apostaban por el prever el retorno de esa institución a los asuntos relativos a la educación, de los cuales se le relegó progresivamente desde la época de la Reforma, a pesar de que sus intentos no le permitieron volver a tener dominio sobre el rumbo educativo, hubo personajes relacionados a la Iglesia que lograron formular ciertos posicionamientos pedagógicos como fue el caso de Juan Bosco, un sacerdote italiano que se preocupó por el encauce que tomarían los niños y adolescentes, quienes vivían las consecuencias de las revoluciones industriales, por lo que diseñó un método educativo que coadyuvó a prevenir cualquier pauta que orillase a los

jóvenes a tomar opciones como el vandalismo, ese pensamiento de índole preventiva tuvo repercusiones en su contexto y fuera de él (Alighiero, 2009).

En segundo lugar, sobrevinieron los argumentos de Arthur Schopenhauer que a pesar de mostrar concordancia con algunos de los supuestos románticos, también advirtió que en el caso del *idealismo* se empezaba a pugnar por la reducción o desconocimiento de todo lo real y la racionalidad como dos ejes fundamentales en el sopesar del hombre, por ello, indica que lo más plausible es reconocer las distorsiones presentadas por la realidad que guardaban un gran número de incongruencias con relación a sus sustentos, más nunca demeritar esa existencia. Y en tercer lugar, con una visión completamente realista y propia de la segunda mitad del siglo XIX, Herbart sugiere que lo acaecido en el exterior de los sujetos conlleva a consecuencias que impactan en ellos de alguna forma y por ende, no puede separarse ese aspecto al tratar de explicar pautas para la formación humana, en tal sentido, se logra bosquejar que Herbart no comparte los pensamientos propios de Pestalozzi y Froebel quienes aseguraban una línea por la cual habría de conducir al niño de un modo que determinaba sus alcances futuros pero no atendían las experiencias cotidianas que, en el pensamiento de Herbart, determinan lo que una persona realmente es (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Relacionado con lo anterior, el establecimiento del marxismo hacia los años de la segunda mitad del siglo XIX pone en consideración los sucesos externos generados de la sociedad capitalista presente en esa época y aunque tal visión no se focaliza directamente al ámbito educativo, sí advierte un enfoque distinto a los ideales propuestos por la burguesía con relación al carácter que debe tener la educación, es decir, el laicismo, la obligatoriedad, gratuidad y universalidad, establece que estos supuestos deben garantizar la formación integral de las personas más no prepararlas para acceder a la simple reproducción del esquema ya interiorizado en el pensamiento de los individuos; Marx no comparte la visión romántica y pone en duda la utilidad de sus principios en una sociedad que dista mucho de adecuárseles (Alighiero, 2009).

Los aportes de la pedagogía del romanticismo son significativos en la medida que se dirigen a percibir la voluntad del hombre por deshacerse de un esquema ya configurado en su realidad para desarrollar procederes bajo un principio de libertad que le ayude a disponer de los elementos más sustanciales para su formación, se debe advertir que varios de los supuestos de esta época lograron trascender hasta nuestros días por lo que el enfoque que les atañe no debe ser demeritado a pesar de la discordancia que pudiesen contraer con su realidad inmediata, empero, se debe señalar que los alcances de la pedagogía en los contextos europeos ya establecían pequeños matices con relación a la idea de formación que se desarrollaba en Alemania.

2.6.2 Bosquejos de Fenomenología y Existencialismo

Es a través de los conceptos de Fenomenología y Existencialismo donde se conforma la última correlación entre la formación y la experiencia, la primera acepción se entiende en un nivel más elevado que la simple contemplación histórica entre la naturaleza y el mundo, las cuestiones de la Fenomenología pueden considerarse de índole pedagógica al indicar la plausibilidad de la formación a nivel de conciencia para que ésta alcance una postura que aluda al saber absoluto, conformado por la misma. Para ello, Hegel acepta dos procedimientos para ese proceso: por un lado, conllevar a la conciencia individual hacia un plano advenido por la ciencia y, por otro lado, extraer la propia representación hacia un nivel que atañe a la humanidad, la formación funge como el principio reactor para la detonación de ello (Fabre, 2011).

La Fenomenología se comprende como la ciencia de la experiencia y la conciencia, sólo mediante la última se habrá de entender la totalidad de la primera a través de un proceso dialéctico, la experiencia se dirige hacia la reflexión y conocimiento del individuo sobre sí mismo, sin inmiscuir matices del exterior o intermediarios los cuales no serán refutados completamente sino vistos como las pautas para desarrollar un proceso de reflexión que conduzca al hombre a elaborar significantes que impacten en su entorno, es decir, la experiencia debe pasar por un espacio de cavilación para volverse conciencia, desde la cual se elaborarán los componentes para desarrollarse en el exterior (Fabre, 2011).

Hegel antepone el método dialéctico para llegar a tales objetivos, éste refiere que la conciencia de un individuo establece un objeto al cual desentraña hasta sus últimos fines, por consecuencia, el sujeto podrá extraer la verdadera esencia del tal objeto y sabrá lo concerniente a él; establecer a la formación desde estas posturas hacen que se perciba como un proceso que precisamente logra encauzar a los individuos hacia una dialéctica ante la presencia de los otros, sólo mediante esas interacciones las personas son capaces de negar ciertos supuestos que establecen como verídicos e irrefutables para entrar en una constante ante el mundo exterior que finaliza con la vuelta a la conciencia y comparecer nuevos sustentos sobre sí misma.

Por su parte, el existencialismo deduce que los individuos son seres que por naturaleza quieren indagar el origen o la verdad con relación a aquello que los rodea, por tanto, cualquier signo filosófico debe atender que tal disposición surge sin la necesidad de plantear el marco para iniciar con la indagación, se entiende que los seres humanos son capaces de exteriorizar una parte de sí mismos al momento de iniciar con la búsqueda que logre satisfacer su duda original, empero, también manifiesta que no logra mostrar todos sus despliegues y por tanto, una parte sobre sí mismo permanece oculta en su ser; el existencialismo alude que los referentes románticos también habrán de separarse en la medida que el hombre se entiende como un ente con connotaciones fortuitas, es decir, no se determina por el pensamiento que indica que un proceso histórico obliga a su inminente transformación o el progreso de sus acciones (Abbagnano y Visalberghi, 2009).

2.7 El nexo entre el aprendizaje y la formación.

De acuerdo a lo establecido en la sección *1.5 El impacto del desarrollo psicológico y el aprendizaje* de este escrito, referir al proceso abre una cantidad considerable de posturas que pretenden explicarlo de acuerdo a múltiples marcos teóricos, en ese entendido, los puntos de vista desarrollados en el ámbito psicológico logran amalgamar una serie de preceptos derivados de las escuelas de pensamiento que apuestan por un ideal propio de ser humano como fue el caso del conductismo, el cognoscitivismo y el constructivismo sociocultural, se especificó que, en el caso del primero, el aprendizaje se percibe como las incidencias por parte del mundo exterior y las pautas que disponen los seres humanos ante esos impactos; en el segundo, el aprendizaje se comprendió como la interiorización que hacen los individuos con relación a lo presentado en su medio y los procesos mentales que se conforman a partir de ello y, en el caso del tercero, dicho significante sólo puede suceder mediante la interacción de las personas con su entorno y los individuos que confluyen en él, por consecuencia, el hombre es capaz de elaborar su aprendizaje gracias a esa consideración.

Empero, el escenario expuesto en el capítulo precedente se relaciona inminentemente a las condiciones psicológicas que explican, desde sus supuestos, lo concerniente al ámbito educativo, por ello, resulta plausible aseverar que, si el aprendizaje se logra esclarecer con claridad a través de esos constructos teóricos, es pertinente de bosquejarlo en los campos de conocimiento que se involucren inequívocamente con el aspecto educativo. Lo expuesto en el desarrollo del texto refiere que todo conocimiento logra correlacionarse entre distintos puntos disciplinares si logra centrarse el eje medular que logre impactar en sus finalidades y no dé lugar al origen de una incongruencia, por ende, la focalización del aprendizaje dentro de los precedentes de la psicología educativa puede encauzarse hacia otros aspectos sin demeritar el gran desarrollo de tal concepto por esa rama de conocimiento.

Se ha visto que el desarrollo histórico que explica el origen y evolución de la pedagogía presenta un bagaje cuyos alcances dan cuenta de la variada concepción de ese campo, es decir, cada etapa ha presentado sus problemáticas en cuanto a la comprensión del ser humano que, a diferencia de ciertos aspectos, se percibe en cambio constante y sus requerimientos pueden variar significativamente entre tiempos determinados e inclusive en contextos que confluyen en una misma temporalidad, por ello, la pedagogía se constituye a partir de las particularidades de los individuos para facilitar los encauces que logren impactar en su ideal de formación.

Establecer en un primer momento a la educación como el foco que permite a la pedagogía erigir sus postulados, resulta un acierto al observar que es a partir del desarrollo de esa práctica lo que permite la comprensión de las características de una cultura por parte de los individuos, así como de las virtudes que habrán de desglosar para lograr acceder a un plano que trascienda sus primeros esbozos, sin embargo, se logra desentrañar que en ciertas culturas o épocas, la educación se restringió exclusivamente para ciertos sectores de la

sociedad y en ocasiones se estimaron ciertas disposiciones entre algunos individuos con respecto a otros.

La educación resultó, por mucho tiempo, la vía principal por la cual se entienden las connotaciones pedagógicas por lo que los modelos y referentes que se suscitan en su alrededor son aspectos que ese ámbito estima por considerar, por lo tanto, asegurar que en la práctica educativa se ve inmerso el proceso de aprendizaje concuerda al sopesar que los individuos generan las disposiciones necesarias para interiorizar aquello que se les presenta, tal correlación logró encontrar una vertiente donde la psicología logró plantear una mirada específica a dicho proceder; por consecuencia, asegurar que el objeto de educación y el entendimiento del aprendizaje crean un vínculo indiscutible que ha sido estudiado por la psicología de la educación y ligeramente abordado por la pedagogía a partir del establecimiento del aspecto educativo, sea en un entorno claramente definido o en un ambiente informal.

No obstante, se ha aclarado en el desarrollo de este capítulo que la pedagogía logra conformar un objeto de estudio que, a pesar de su correlación con la educación, tiene fundamentos que lo hacen válido por sí mismo. La propuesta de la formación logró encontrar su enclave en el contexto alemán, empero, se logra observar que dicha acepción ya se deslucida incluso en las culturas clásicas que pugnaron por exaltar la virtud del hombre para que éste lograra un grado de perfeccionamientos a través de indicaciones elaboradas por sí mismo y mediante su entorno.

Se ha entendido que la Bildung resulta un término que responde necesariamente al idioma en el cuál se emplea y una traducción literal de la misma no puede presentarse en contextos ajenos al alemán, empero, el despliegue de las propuestas que atisban por concordar a los principios de la Bildung se encuentra la denominada formación, término que entendido desde los sustentos del concepto germano puede referirse al cultivo que realiza una persona en sí misma para potenciar todas sus cualidades hacia un grado que llegara a la congruencia entre el individuo y su concepción de virtud y perfeccionamiento (Fabre; 2011; Horlacher, 2014).

En tal entendido, se acota que la formación pasa a ser un proceso propio de los seres humanos, los cuales se entienden como entes indeterminados pero con las características de poder generar causas para llegar a un marco de perfeccionamiento donde confluyen sus propios pensamientos o el impacto que llegan a recibir de los individuos que les rodean, sin embargo, el proceso formativo no debe encasillar al hombre para que responda únicamente a él, si bien es un proceder individual, las resultantes advenidas son pertinentes de impactar tanto al individuo como al entorno de manera significativa, es decir, orientar las potencialidades para el beneficio propio y colectivo, de igual manera, ha de aclararse que la formación tampoco se orienta hacia una consolidación ubicada en un periodo específico, al

comprender a los seres humanos como sujetos inacabados se acepta que éstos cambian constantemente y no llegan a delimitarse a una concepción en particular.

Agregado a lo anterior, establecer que la formación es un objeto que compete directamente a la pedagogía no debe visualizarse como una situación que busca desestabilizar los constructos generados en ella, tampoco se debe entender que tal proposición es cuestionable al ser discutida en un periodo que no corresponde al plano actual o delimitada en el contexto que la gestó. Por un lado, las primeras impresiones relacionadas al plano de la formación pueden ubicarse desde los planteamientos clásicos de la Paideia griega y la Humanitas romana; en la Edad Media y los siglos que le precedieron se suscitaron ligeros matices formativos que dan cuenta de la presencia del proceso aunque nunca se le definió como tal o se le otorgó un término, como fue el caso de los griegos y los romanos, hasta la constitución de la Bildung antes de los albores de la pedagogía del romanticismo.

Y por otro lado, Rebekka Horlacher especifica que la Bildung ha permeado a lo largo del siglo XX la estructura educativa de Alemania, por lo que el concepto no desaparece terminada la era del romanticismo, además, ha sido objeto de discusión en otros entornos debido a la propuesta educativa que ésta presenta a pesar que la palabra sea intraducible y formación se presente como la alternativa más viable para su entendimiento, no obstante, la autora también enfatiza que la pedagogía se ha decantado innumerables veces por centrar conceptos que resultan un tanto difusos y que no logran concretarse en los marcos que les han adaptado, por lo tanto, intervenir en tales propuestos resulta un aspecto prioritario que introducir otros que igualmente sean objeto de crítica por su origen atemporal o de otra índole.

Por lo tanto, al retomar la conceptualización de formación ya referida en párrafos anteriores y con la consideración del contexto que busca atisbarla como el principal sustento pedagógico, logra que dicha significancia pueda conjuntarse, desde una perspectiva interdisciplinaria, con la acepción de aprendizaje que indica a ese proceso como el impacto que genera un individuo sobre sí mismo, los que le rodean, su cultura y la vida, dicha incidencia se dará mediante las potencialidades del sujeto en cuanto a su capacidad creativa, comunicativa y de convivencia que le permitirán crear las condiciones para la construcción de su pensamiento y su conocimiento, en ese escenario, el individuo podrá comprenderse con mayor alcances así como su realidad.

El nexo entre la formación y el aprendizaje logra entrecruzarse en la apuesta que ambos conceptos realizan en los siguientes entendimientos: en primer lugar, centran al hombre como el principal responsable de desencadenar ambos procedimientos; en segundo lugar, al referir la formación como la búsqueda de un perfeccionamiento, concuerda con el alcance del aprendizaje que lo refiere como el mediador para que el hombre puede construir nuevos preceptos que le permitan sopesar con mayor significancia su realidad y en tercer lugar, se sobrentiende que tanto la formación como el aprendizaje son procesos que nunca acaban y

su reestructuración es constante. En este entendido, el eje medular del capítulo tercero lo constituirán las acepciones planteadas de formación y aprendizaje y la pertinencia de ser tratados en las perspectivas clásicas pedagógicas desarrolladas en los años finales del siglo XVIII, el transcurso del siglo XIX y sobretodo en el siglo XX.

III

La correlación entre la formación y el aprendizaje en las perspectivas clásicas pedagógicas

Los capítulos antecedentes atisban ciertos puntos que indican la manera en que la psicología y la pedagogía permiten la recuperación de miradas provenientes de otros conocimientos para lograr conformar nuevos posicionamientos con relación a sus objetos de estudio o los derivados de los mismos, por lo tanto, se pueden considerar como dos campos de saber cuya flexibilidad a tal entendimiento tiene sus antecedentes en sus construcciones históricas, ya que ambas tuvieron que encontrar sus soportes en diversos marcos teóricos para validar y sustentar con mayor auge las directrices que apostaban por conformar, en el caso de la psicología, las ciencias relacionadas a la fisiología y ciencias naturales coadyuvaron como sus primeros pilares y en la cuestión de la pedagogía, se logró observar que sus antecedentes se encuentran desde la aparición del hombre y las relaciones que establece con los demás, por ello, este campo se ha nutrido de diversos escenarios aunque los bagajes relacionados a la filosofía y algunas ciencias como la sociología, la antropología o la misma psicología constituyen referentes que se correlacionan acordeamente con la pedagogía.

A través del desarrollo relacionado con lo psicológico se estableció que el concepto a atañer es el aprendizaje, enclave que una de sus ramas se ha encargado de estudiar y explicar con la ayuda de diferentes escenarios: el conductista, el cognitivo psicogenético y el constructivista sociocultural. Se entendió que esas teorías psicológicas no se generaron para dar cuenta del aprendizaje, el mismo caso del resto de las corrientes o escuelas de esta ciencia, sin embargo, esos tres marcos teóricos fueron las bases para el despliegue de las teorías del aprendizaje, una vez focalizada la educación y los procesos que intervienen en ella por parte de la psicología educativa.

Sin embargo, es inequívoco que las cuestiones del aprendizaje también se presentaron en el bosquejo histórico de la pedagogía, aunque no fungió como una problemática claramente delimitada para que las directrices de este campo de conocimiento desglosaran una tradición centrada en potenciar tal aspecto, por consecuencia, ha resultado necesario atender las propuestas devenidas de la psicología de la educación para explicitar la importancia del aprendizaje dentro de la problemática educativa, aspecto al cual se avoca hasta la actualidad y que constituye, irrefutablemente, un trabajo interdisciplinario entre los dos ámbitos referidos que no genera discordancias entre ellos, idea referida con anterioridad.

En este escenario, es claro que la interdisciplinariedad entre la psicología y la pedagogía propicia la apertura de aspectos que, en el caso de la segunda, no había desglosado debido a las múltiples etapas por las que atravesó para sentar los modelos acordes a cada visión que

se presentaba en la línea histórica, por ello resulta pertinente sopesar que, si las teorías psicológicas del aprendizaje logran impactar en el campo pedagógico, es plausible que las formulaciones generadas dentro del mismo contengan ciertos matices que logren extraer una visión con relación al aprendizaje que sea explicada entre la concepción psicológica y sobre todo, la pedagógica.

Añadido a lo anterior, proponer a la formación como el punto nodal para correlacionar tal propuesta con el aprendizaje suscitaría ahondar en los alcances latentes de ese objeto de estudio, el cual no se refutaría debido a las consideraciones planteadas por éste y que logran rescatar similitudes con el aprendizaje visto desde uno de los marcos psicológicos, específicamente con el constructivismo sociocultural. Sin embargo, equiparar ambos supuestos con la finalidad de presentarlos como dos similitudes no sería pertinente e inclusive se desdibujaría una incongruencia por las razones que se han expuesto, es decir, tanto la formación como las teorías psicológicas del aprendizaje (en específico la ya mencionada) surgen en condiciones distintas y con enfoques particulares pero ciertos aspectos logran que tanto la formación como el aprendizaje consideren una brecha bajo la cual puedan encontrarse.

La pedagogía, al igual que otros constructos como el psicológico, es un campo que también se ha encargado de desglosar sus propios principios que den cuenta de sus finalidades, así, surgieron posicionamientos que lograron responder a los objetivos educativos que se presentaron en distintos escenarios con percepciones distintas acerca del hombre, sin embargo, es importante señalar que la mayoría de esas propuestas no se construyeron con el ideal de formación como su eje reactor, pero la posibilidad de rescatar tal comprensión es válida en el momento que se observa que la noción de formación deviene, incluso, desde la Paideia griega.

A pesar de lo anterior, algunas de las perspectivas pedagógicas son plausibles de atenderse desde el marco propuesto por la formación como es el caso de aquellas que se conforman bajo la mirada de la Pedagogía Crítica, cuyos antecedentes comparten el origen contextual de la Bildung, la concepción que logra dar un entendimiento a la formación aunque los significantes no sean análogos. En este marco, se han extraído las propuestas de la Pedagogía con mayor relevancia a lo largo del siglo XX, siglo que fungió como el escenario adecuado para el desarrollo de corrientes considerables, además, algunos pensamientos de los siglos XVIII y XIX son pertinentes de atender, debido al impacto que aún mantienen.

A continuación se presentarán estas perspectivas pedagógicas, que incluso se han posicionado como clásicos del ámbito, se abordarán con la consideración de centrar el objeto de formación aunque su desarrollo no enfatice necesariamente este proceso, con ello, se sentará la base para la explicación del aprendizaje en cada formulación con la respectiva atención de las prácticas educativas acaecidas en ellas, el propósito central será percibir

que, a través de la pedagogía, el aprendizaje puede indicarse sin la necesidad de erigir supuestos que busquen la descalificación de un asunto proveniente de otras aras de estudio.

| PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRESIÓN DEL APRENDIZAJE | | |
|--|--|--|
| PEDAGOGÍA TRADICIONAL | ANTECEDENTES DE LA ESCUELA NUEVA | PEDAGOGÍA MARXISTA |
| <p>Ideal Pansófico</p> <p>Pedagogía Pietista</p> | <p>Pedagogía Naturalista</p> <p>Escuela Activa</p> | <p>Escuela del Trabajo</p> <p>Escuela Moderna</p> <p>Cooperación Educativa</p> |
| ESCUELA NUEVA | EXPERIENCIAS ANTIAUTORITARIAS | PEDAGOGÍA CRÍTICA |
| <p>El Jardín de la Infancia</p> <p>Pedagogía Progresista</p> <p>Pedagogía Científica</p> <p>Pedagogía en la Libertad</p> <p>Centros de Interés</p> <p>Pedagogía de Grupo</p> | <p>Escuelas de Hamburgo</p> <p>Escuela de Summerhill</p> <p>Experiencia No Directiva</p> <p>Espíritu de Libertad</p> <p>Institución Libre de Enseñanza</p> <p>Sociedad Desescolarizada</p> | <p>Pedagogía Liberadora</p> <p>Pedagogía de los Límites</p> |

Imagen 3. Perspectivas Pedagógicas para la comprensión del aprendizaje.

3.1 Pedagogía Tradicional: adquisición de aprendizajes con finalidades prácticas.

Los primeros indicios relacionados con la mirada tradicional de la pedagogía se recuperan desde los posicionamientos de la Edad Media y los modelos direccionados por la Iglesia para establecer la manera que la educación debía entenderse y que fueron abordados en los recintos de esta institución, igualmente, las formulaciones presentadas por Ignacio de Loyola en la Compañía de Jesús durante la Contrarreforma se presentan como una base de consideración debido a las características que proponía: la apelación por extender la educación hacia todas las personas y no sólo a ciertos estratos de la sociedad, además de la visión del maestro como el guía principal que propiciaba los espacios necesarios para direccionar a sus educandos en el momento que ellos no pudiesen comprender ciertos conocimientos (Martín, 2010). Sin embargo, los sucesos acaecidos en el siglo XVII trazan

el escenario propicio para identificar a las primeras dos perspectivas latentes de ser abordadas para la explicación del aprendizaje: el Ideal Pansófico y la Pedagogía Pietista.

Referir al aprendizaje como un asunto acorde a las finalidades de la Pedagogía Tradicional encuentra su razón en el momento que advierte a este proceso como un objeto de discusión, por ello, hallar el sentido del aprendizaje dentro de los constructos de la mirada tradicional, centra los primeros procederes para ubicar a esta concepción como un elemento indisoluble en el abordaje de esa corriente pedagógica, entre ellos la comprensión que alude a lo externo a los individuos como el primer principio que conforma las directrices de todo acto acorde a esta pedagogía (Parra, 2000).

No debe olvidarse que en el contexto donde las ideas de la Pedagogía Tradicional toman auge, el mundo era percibido como un enclave donde las cosas estaban dadas, es decir, se componía por leyes y reglas que determinaban los hechos sin que pudiesen alterarse por otras circunstancias (Parra, 2000), consecuentemente, el entendido era que si el mundo exterior y natural ya estaba determinado, cualquier otra pauta que inmiscuyese a los seres humanos de manera directa o indirecta, también estaba en posibilidades de regirse por una estructura a la cual no se podía apelar, el aprendizaje sería uno de esos escenarios previamente delineados y todo lo que ocurriese en torno a esta acepción debía percibirse desde lo externo, los individuos no podían generar sus aprendizajes pues se creía que estos llegaban desde fuera.

En este entendido, debe señalarse que las personas no se perciben como seres incapaces de ahondar en los conocimientos, aunque el aprendizaje suscitado no provenga esencialmente de sus propios constructos o reflexiones, sino desde las disposiciones de su entorno, las condiciones del aprendizaje están dadas por otros parámetros y no es pertinente cuestionarlos por parte de los individuos ya que el marco está constituido para un fin determinado, por ello, ninguna propuesta que las personas elaboren se atiende a partir de sus consideraciones, sino a través de los preceptos que rigen de antemano el sentido del aprendizaje (Parra, 2010).

Lo anterior resume una idea que es plausible de equipararla con los pilares que sustentan a las teorías psicológicas del aprendizaje cuyo sustento es la corriente conductista, es decir, el aprendizaje percibido como la actuación del sujeto ante los estímulos presentados por su entorno, no obstante, el entendimiento de la Pedagogía Tradicional no presenta su significado como un esquema entre respuestas y estímulos sino un simple escenario donde el individuo es visto como un agente meramente pasivo, cuyo valor reside en ser un depositario de la información proveniente del exterior. En este sentido, se infiere que la corriente tradicional de la pedagogía enfatiza la necesidad de absorber un modelo que, en principio, debe perpetuar su esencia.

Con relación a lo anterior, conviene esclarecer que los sujetos pueden estar en disposición de recibir esa información por sí mismos, pero en el mundo donde se hallan inmersos existen conocimientos que pueden resultar un tanto difusos y por ende, incomprensibles para los bagajes de los individuos, por ello, la Pedagogía Tradicional enfatiza el papel de los maestros como los encargados de transmitir los saberes en los estudiantes, cual sea su complejidad y constatar que éstos logren adquirirlos mediante un ejercicio que resulta mayoritariamente memorístico y mediante una prolongada serie de repeticiones que den certeza de la adquisición del conocimiento, además de las correcciones pertinentes del docente ante los errores que el alumno cometa (De Zubiria, 2006).

Asimismo, conviene esclarecer que los aprendizajes suscitados bajo la mirada tradicional se generan a partir de la emisión de los conocimientos que dan cuenta de lo que pasa en la realidad, es decir, se entiende que la enseñanza no debe enfocarse mayoritariamente a los escenarios que presentan aspectos que no indiquen de manera directa en la vida útil de los estudiantes (Parra, 2010), por lo tanto, aquellos conocimientos que se dirijan a la solución de diversa índole de problemáticas deben ser priorizados sobre los demás, con ello, se alude que el aspecto de practicidad es una cuestión que este enfoque pedagógico toma en gran consideración.

Empero, habrá que comprender que la transmisión de los saberes necesarios para plantear alternativas antes algún dilema no conlleva en sí mismo tal fin, el estudiante será el único responsable de impactar el aprendizaje adquirido hacia el exterior de acuerdo a lo establecido en su entorno y de acuerdo a las consideraciones del profesor, en este entendido, se deduce que la pertinencia a la apertura de un proceso de pensamiento y de creatividad realizados por el estudiante no son contemplados o se dejan en un tercer término, la opinión de su maestro será el principal eje por el cual impactará su aprendizaje hacia otros confines (De Zubiria, 2006).

Agregado a lo anterior, la Pedagogía Tradicional logra entrever que varios aspectos pertinentes hacia un estudiante como la reflexión o su opinión también son un tanto depreciados con relación a los argumentos elaborados por los profesores, se podría aseverar que los propuestos de esta perspectiva contienen un dejo de autoritarismo en el momento de esbozar que sólo las pautas dictadas por un docente y su respectivo punto de vista son el único modo de impactar un aprendizaje, por ello, resultaría un tanto difuso correlacionar la manera en que suceden los aprendizajes en esta perspectiva con el objeto de formación planteado anteriormente, sin embargo, rescatar los principios del Ideal Pansófico y de la Pedagogía Pietista logran resaltar los puntos donde tal vínculo es posible.

3.1.1 Ideal Pansófico

Juan Amos Comenio nació en Moravia, República Checa, en el año de 1592. Formó parte, por un periodo determinado, de una asociación que concordaba con ciertos supuestos de la

Reforma luterana más no de las indicaciones políticas de la misma, cursó sus estudios universitarios en la Universidad de Heidelberg en Alemania donde permaneció durante un tiempo, al igual que en los Países Bajos; posteriormente, regresó a su país natal pero los conflictos que se suscitaron durante el lapso de tiempo que permaneció allí bastaron para ser exiliado de Moravia, el principal motivo se debió a cuestiones religiosas, Comenio tuvo que abandonar su ciudad y viajar por Europa donde encontró asilo en diversos lugares gracias a sus ideales con relación a la educación y en los cuales encontró el contexto propicio para desarrollar sus pensamientos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

La vida de Comenio se desarrolló bajo un panorama donde las penurias y malas experiencias permearon de manera significativa, como el hecho de perder a su esposa e hijos debido a las enfermedades o la pérdida de manuscritos que le valieron años de trabajo, sin embargo, logró encontrar en la educación, en la filosofía y en otras ramas de conocimiento el medio ideal para desglosar sus atisbos, escribió una cantidad considerable de textos donde los de carácter pedagógico se erigieron como su obra más importante, entre ellos, se encuentra la “*Didáctica Magna*”, obra cuya presencia se mantiene hasta la actualidad. Murió en la ciudad de Ámsterdam en el año de 1670, último punto donde encontró refugio y protección (Torres, 1987).

El Ideal Pansófico se establece como una de las principales visiones de Comenio que se relaciona inherentemente al campo pedagógico, su propósito se centraba en la visión de “*enseñar todo a todos*”, es decir, atender que todas las personas pudiesen concurrir sin distinción alguna de raza, sexo, religión, condición social, o determinaciones personales para su educación. Esa especificación logró para que la *Pansofia* se percibiese, desde sus inicios, como un ideal difícil de conseguir en su periodo histórico, además, logro ser la base para el posterior desarrollo de utopías relacionadas con la pedagogía que apelaban por ese principio universal donde las personas pudiesen educarse sin que ciertas determinaciones pudiesen impedir tal efecto (Nadorowsky 1999; Nadorowsky y Báez, 2008).

Con lo anterior, el Ideal Pansófico tenía como objetivo conformar una sociedad que pudiese hacer frente a las manifestaciones violentas que acaecían o sucederían posteriormente, todo ello mediante la conformación de un campo de conocimiento que sustentara todos los principios que se direccionaría a tal escenario, en este sentido, la pedagogía fungió como el bagaje propuesto y cuyas características podían hacer valer las formulaciones que atenderían las consideraciones de Comenio además de introducir las acepciones divinas sin que guardaran discordancias con los despliegues pedagógicos, empero, la separación entre la ciencia y todo los asuntos divinos que sucedería posteriormente, logró que el Ideal Pansófico no pudiese concretar este supuesto (Torres, 1987).

Pero en la obra de Comenio se encuentran ciertos elementos que son pertinentes de considerar y que se correlacionan directamente con el aprendizaje, aspecto al que todos los seres humanos podían acceder mediante una educación. En primer lugar, Comenio

afirmaba que la virtud era un elemento que impactaba considerablemente en el momento que un individuo estaba en disposición de actuar en su entorno, sin embargo, si no había recibido una previa educación, tal proceder se encontraría incompleto o guardaría una cierta incongruencia debido a que la adquisición de las virtudes sólo podían suceder con una previa instrucción (Torres, 1987), con ello, se puede observar que Comenio declara un vínculo entre práctica y virtud donde la segunda es la encargada de otorgarle un sentido a la primera y si esto no se contempla en el hecho educativo, resulta imposible un nexo entre ambos preceptos.

En segundo lugar, el ideal promovía a la educación como la puerta para que los hombres superasen su estado inicial, se entendía que un individuo no educado podía relacionarse adecuadamente con la animalidad y por tanto, no atender su potencialidad humana, asimismo se establecía que las personas debían acceder a la realización de alguna acción de manera voluntaria más no por obligación o de manera inconsciente, si un individuo no velaba por sus decisiones significaba que la educación no había sido propicia (Zeitler, 2010); en esta línea, Comenio propuso la conformación de un corpus de conocimiento que competiese los saberes de mayor utilidad para la vida de las personas y dejar de lado los que no incidiesen en tal comprendido, ese conjunto debía ser también universal, lo que deriva en su acepción de pansofía. Y en tercer lugar, el Ideal Pansófico esclarecía que a través de los sentidos, la razón y la revelación, el hombre podía acceder al conocimiento de todo lo acaecido en la naturaleza y comprender los fenómenos que ocurren tanto en ella como en sí mismo, empero, también debía considerar que las verdades que se le presentasen no incumbían solamente su proceso reflexivo, también devenían de la disposición divina y de las propias normas que regían a la naturaleza

El sustento del Ideal Pansófico es indudablemente religioso, por lo tanto, la visión del ser humano en esta perspectiva pedagógica indica que el ciclo de vida del hombre es una constante búsqueda en la vida que permita al alma acceder a un estrato superior al terrenal una vez que el cuerpo de su poseedor muriese (Torres, 1987). En este entendido, Comenio indica que son los educadores los encargados de transmitir a sus estudiantes todos los conocimientos que les ayudarán a esclarecer un panorama con relación a Dios, principal responsable de la existencia de toda verdad y saber, pero la posición científica que el Ideal Pansófico aludía también permeaba en el enfoque y se entendía que aquella transmisión de saberes por parte de los profesores no debía ser considerada como un mero depositario de conocimientos, sino la forma más pertinente de presentar el corpus a los estudiantes y éstos llegasen a un plano donde la mediación de sus profesores se estableciese a la par que los alumnos observaban por ellos mismos aquello que se les indicaba.

Las propuestas del Ideal Pansófico también aludían un hecho que la Psicología Psicogenética rescataría en años venideros: visualizar que las personas desarrollaban ciertas capacidades y habilidades de acuerdo al nivel o estadio de desarrollo que se encontrasen, por eso, Comenio proponía que los primeros aprendizajes que los niños debían adquirir

tenían que involucrar la introducción a la lengua materna, posteriormente, se les transmitirían todos los conocimientos que serían de utilidad en el transcurso de su vida, entre esos saberes se encontraba el saber leer, escribir, contar, medir, memorizar y sobretodo retener la información presentada en las sagradas escrituras, pues se consideraba como la fuente de toda acción moral (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

El nivel de complejidad de los saberes aumentaba conforme a la edad de los estudiantes, por ende, lo concerniente a los conocimientos de los oficios o propuestos que competían a una cultura distinta a la del alumno se encontraban entre los aspectos a considerar en una edad determinada, así como las artes liberales referidas en el capítulo anterior, sin embargo, la adquisición de estos aprendizajes sería a través de un proceso de experiencia que era irrefutable en la línea de vida de los dicentes y la cual llegaría a trastocar en cada uno de ellos mediante el cúmulo de experiencias (Torres, 1987).

Se deslucida que el proceso de aprendizaje en el Ideal Pansófico contiene las pautas de la Pedagogía Tradicional irrefutablemente: el maestro es el encargado de transmitir a los estudiantes los conocimientos útiles que le permitan desarrollar ciertas acciones de acuerdo a su nivel de desarrollo, asimismo, los aprendizajes adquiridos en una etapa le valen para enfrentar los saberes que le deparan los estadios futuros. Sin embargo, resulta importante enfatizar que esta perspectiva pedagógica deja entrever un aspecto que la Pedagogía Tradicional no consideraba pertinente: el proceso de reflexión del alumno con relación a los conocimientos que retiene y memoriza, a pesar del poco ahondamiento del Ideal Pansófico con relación a este aspecto.

En esta visión, ubicar a la formación dentro de las consideraciones de este enfoque podría resultar difuso debido a la centralización de la figura del docente por encima de toda elaboración devenida del estudiante, además, se debe aceptar que en el Ideal Pansófico toda pauta está bajo una semblanza de origen divino y por tanto, las acciones de los humanos están dirigidas hacia tal escenario, pero la introducción de las connotaciones que advierten que el punto central de toda práctica educativa es la exaltación de la virtud en los seres humanos y que ésta solo puede encontrar sus máximos alcances en la línea de vida, advierten esbozos que la noción de formación contempló en los años posteriores al Ideal Pansófico, se sobrentiende que la sola transferencia de información en los estudiantes bastaba para dotarles de un bagaje que les serviría en su cotidianidad, pero el verdadero alcance de la virtud sólo se desglosaría en las vivencias que se desarrollasen en la vida.

Por lo tanto, en el Ideal Pansófico la razón entre el aprendizaje y la formación se atiende en el momento que el primero otorga, mediante una acción de transmisión, el corpus de conocimientos a los individuos, sin importar sus características físicas o culturales, para que éstos puedan tener la plausibilidad de confrontar en su línea de vida aquellos aprendizajes dados por válidos en el momento que fueron dados por una figura de autoridad, el fin último de esa transmisión sería encontrar una virtud o un perfeccionamiento que les

significase la trascendencia hacia otro plano, en el caso del Ideal Pansófico, de un matiz divino, la búsqueda de esa virtud indicaba un proceso de perfeccionamiento de los individuos y con ello, un ligero trastoque observado en la formación tiempo después.

3.1.2 Pedagogía Pietista

Durante el periodo que precedió a la Reforma, en Alemania se comenzaron a congregarse una serie de movimientos cuyos elementos religiosos no pasaron por alto los escenarios que atañían a las sociedades. La educación fue un campo en donde incidieron estas manifestaciones y en sus primeros esbozos se creyó que toda pauta que se relacionaba al aspecto educativo tendría que dejar de lado toda pretensión venida de los pensamientos luteranos y sólo avocarse a las directrices arrojadas por los textos sagrados y las acepciones de la Edad Media, en específico las agustinianas (Abbagnano y Vislaberghi, 1992), por consecuencia, este pensamiento logró conformar los principios del Pietismo, una ideología cuyas características valen para ser considerada como una de las perspectivas de la Pedagogía Tradicional.

La perspectiva Pietista establece como su principio rector que la educación debe ser considerada como una acción social con tintes de caridad, por ello, se principió por creer que los modelos centrados en la instrucción de los hijos de familias nobles y ricas tenían que tener un contraste que admitiese que la educación debía ser absolutamente para todos los estratos sociales sin consideración del nivel adquisitivo como una determinación para acceder a tal rubro. En este entendido, se señala que Herman Francke fue la figura principal de la Pedagogía Pietista y es el responsable de impulsar el enfoque por Alemania, principalmente en Hamburgo, donde logró trabajar en una escuela de niños que le dotó de sumas experiencias que repercutieron en sus acciones posteriores (Weimer, 1960).

Terminada su labor en Hamburgo, Francke se dirigió a la ciudad de Halle donde recibió el cargo de catedrático en su Universidad, tal posición le permitió desarrollar sus primeras ideas pedagógicas, las cuales vieron luz pocos años después cuando Francke abrió una escuela para niños pobres y casi al mismo tiempo comenzó los preparativos para la apertura de un centro dirigido a los niños huérfanos y otro construido para impartir una educación caballeresca a los hijos de los ciudadanos de más alta alcurnia y denominada *Pädagogium*. No obstante, su primera escuela dirigida a los niños pobres cambió su población debido al ingreso de hijos de nobles, lo que orilló a que dicho establecimiento fuese una escuela para familia distinguidas, Francke no desechó la idea que dio génesis a la elaboración de sus escuelas, y decidió construir nuevamente un lugar para la educación de los hijos de familia con pocos recursos, de igual manera, ideó la construcción de un centro educativo para las mujeres y otro para el estudio de la lengua latina (Weimer, 1960).

Dentro de estos centros educativos, Francke desarrolló los principios que caracterizaron a la Pedagogía Pietista: en primer lugar, el nombre otorgado a esta perspectiva surge del

entendimiento de la piedad como el medio más plausible para trastocar los corazones de las personas y encaminarlos hacia una senda de santidad; en segundo lugar, se adhiere la concepción de la prudencia como la forma de conocer todo lo concerniente a la vida terrenal y recuperar de ella sólo los conocimientos que a un sujeto le resultan más convenientes, en tal entendido, se puede observar que la Pedagogía Pietista se asemeja al Ideal Pansófico en la medida de encontrar la utilidad a todo saber recuperado, tal similitud es congruente en el momento de bosquejar que parte del pensamiento pietista se fundamente en los ideales de Comenio. Y en tercer lugar, Francke creía que la contemplación tanto de la piedad como de la prudencia sería de suma importancia en la educación de un individuo, pues se aceptaba que todos ellos, desde una edad infantil, tenían pensamientos latentes de perdición que encaminarían a las personas a escenarios indeseables si se dejaban germinar (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Por lo tanto, para evitar la eclosión de una posterior acción con sesgos negativos, debía impedírsele a los niños realizar cualquier entendimientos que ellos quisiesen, es decir, no se les permitía actuar de acuerdo a su voluntad sin que tal proceder fuese aceptado por un adulto (Weimer, 1960), Francke concebía que a un niño debía educársele para desarrollar los pensamientos de su corazón en lugar de sus impulsos naturales, para lograrlo, el niño debía imitar las acciones buenas de sus maestros y padres, alejarse de todo placer que no le beneficiase en sus vida diaria o repercutiese favorablemente en un futuro como todo lo relacionado con la artes, los juegos o la recreación de diversa índole, en su lugar, se tenía que dirigir la atención de los niños hacia las sagradas escrituras, las lecciones del catecismo, fomentar la oración y sobre todo, la imitación de toda actitud considerada correcta como el decir la verdad de cualquier asunto, la obediencia hacia los padres y los maestros y la presentación de una actitud trabajadora.

Las escuelas que se regían bajo el enfoque de la Pedagogía Pietista atendían que todo conocimiento impartido debía equipararse al nivel de la oración, o sea, dentro de la jornada escolar se dedicaba un tiempo equitativo entre ambas acciones, entre los saberes transmitidos se encontraban la lectura, la escritura y el cálculo, considerados los más útiles en la vida de los alumnos, pero las cuestiones de índole histórica, la geografía o la biología también se contemplaban un tanto menores (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Asimismo, se concedía un espacio para la impartición de actividades orientadas al plano laboral como la agricultura, la ganadería o la alfarería y para la enseñanza de buenas costumbres, el modelo de enseñanza de la Pedagogía Pietista era mayoritariamente memorístico y se aseguraba que todo aprendizaje adquirido por los estudiantes no se olvidase mediante una serie constante de repeticiones, igualmente, se aseguraba que los niños no estuviesen solos en ningún momentos por lo que la vigilancia por parte de los maestros bastaba para cumplir dicho propósito, la perspectiva pietista creía que en el aprendizaje de los alumnos podían considerarse aspectos intuitivos y que éstos se recabaría en su memoria de mejor manera si los conocimientos pertinentes se presentaban de manera instintiva, con ello, se aseguraba

una manera de garantizar la perpetuación del aprendizaje en lugar de recurrir a castigos físicos, considerados únicamente en casos extremos.

El pietismo también corroboró que los maestros debían tener la disposición de observar a sus estudiantes e identificar los aprendizajes que mayor arraigo tuviesen en ellos, con esa información, el diseño de pruebas tuvo que tener en consideración esos aspectos en el momento de aplicarse algún examen o cuestionario (Weimer, 1960); en esta línea, separar a los estudiantes de acuerdo al grado de conocimientos impartidos era otra cuestión a considerar pero esa segmentación no debía afectarse por la realizado en el plano social, en otras palabras, a pesar de existir una segregación de acuerdo a los niveles adquisitivos de los estudiantes, se debía tener presente un trato igualitario para todos y justo con relación a sus aprendizajes, la disciplina y la vigilancia eran los principios que garantizaron tal efecto y de ello eran responsables los maestros.

Con lo anterior, se puede observar que la Pedagogía Pietista mantiene, al igual que el Ideal Pansófico, la apuesta por concebir a los aprendizajes como la transferencia de aquello que ayuda al estudiante en su vida, la memorización y la repetición son dos concepciones fuertemente ancladas en el despliegue de esta perspectiva que logra, igualmente, superar la idea de acotar toda práctica educativa hacia un sector de la sociedad y sugiere la atención de todos los individuos, también se deslucida que el aspecto de practicidad tiene un peso de consideración ya que mediante la adquisición de estos saberes, los conocimientos devenidos de diversas esferas, cobran sentido de acuerdo al propósito pietista. Otro aspecto que puede relacionarse con el aprendizaje son aquellas pautas que no se relacionan directamente hacia un campo de conocimiento ya delineado, sino en la imitación de los comportamientos que eran considerados apropiados en aquél tiempo histórico y que, de acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores, alejaban a las personas de cualquier camino inapropiado para acercarlo a una verdad de índole divina, supuesto que la Pedagogía Pietista siempre tuvo presente.

Por lo tanto, atisbar el desglose del aprendizaje a partir de la formación, dentro de los propuestos de esta perspectiva pedagógica, puede entenderse en el momento que se indica la disposición de generar las pautas para potenciar las capacidades de los individuos hacia un plano que les beneficie a sí mismos y a los demás, si bien tal proceder no es generado voluntariamente sino direccionado por las figuras de autoridad que refiere el pietismo. Empero, en el momento de generar los aprendizajes a partir de un ejercicio de transmisión y memorización con el fin de dar cuenta a los sujetos de su condición para una posterior actuación que transforme su realidad, el vínculo entre ambos procesos puede suceder, aunque el ideal central está fuertemente permeado por las razones divinas y una estricta disciplina que no permita la libre voluntad.

En suma, se ha visto que en las dos perspectivas correspondientes a la Pedagogía Tradicional, el encuentro entre la formación y el aprendizaje puede suscitarse a pesar de las

disposiciones de cada enfoque, de igual manera, el establecimiento de la visión relacionada a la formación en el siglo XIX no indica que algunas propuestas anteriores no contuviesen ligeros matices de la acepción aunque la parte medular de tales propuestas no enfatizaran necesariamente a esa consideración. Otro aspecto que también es pertinente de indicar es, que a pesar de que la Pedagogía Tradicional se haya superado y en la actualidad ni el Ideal Pansófico ni la Pedagogía Pietista se encuentren presentes, es claro que algunos de sus principios se mantuvieron vigentes y cambiaron su sentido, por lo que considerar a la corriente tradicional no genera una discordancia.

3.2 Antecedentes de la Escuela Nueva: la generación de aprendizajes a partir del interés del niño.

En el momento que se atendió un pensamiento que proponía superar las visiones relacionadas a un modelo tradicional, se empezaron a gestar nuevas miradas que pronto resaltaron algunas acciones latentes de ser demeritadas como perpetuar un sistema de clasificación entre las personas de acuerdo a las habilidades que demostraban con relación a una postura determinada y sin la consideración de las mismas, fijar el centro de atención hacia una figura de autoridad dentro de un espacio escolar debido a la transmisión de conocimientos que otorgaba, aceptar por válido cualquier argumento que deviniese de un experto y sin la consideración de aquél que aprendía o deducir que un ejercicio memorístico era la única manera de garantizar un impacto significativo con relación a los aprendizajes.

Como se ha referido anteriormente, el movimiento de la Ilustración supuso una brecha para introducir nuevos aspectos que conformaron otra acepción de la Pedagogía cuya concreción se daría años después (Hernández-Sampelayo y San Juan, 2012), no obstante, los planteamientos que dieron el sustento para la Escuela Nueva dotaron de significantes que logran trastocar diferentes concepciones entre las que se presenta nuevamente el aprendizaje, por ende, recuperar las perspectivas que antecedieron a la Escuela Nueva funge como una directriz para sopesar el posterior despliegue del proceso referido.

En este entendido, se retomarán a los enfoques de Juan Jacobo Rousseau y de Juan Enrique Pestalozzi para comprender el aprendizaje en las propuestas que respaldarían a la Escuela Nueva, empero, ha de señalarse que los pensamientos de Federico Fröebel y Juan Federico Herbart también se reconocen como precursores de esta corriente. Focalizar en específico las razones de Rousseau y Pestalozzi encuentran su encauce en la comprensión que guarda cierta discordancia con la Pedagogía Tradicional; en primer lugar, se propone el cambio de centralizar la figura del maestro como la autoridad incuestionable en cualquier proceder educativo y los aprendizajes acaecidos en él, con ello, se acepta que es el estudiante la figura principal en este marco aunque la presencia del docente no debe desvalorizarse; en segundo lugar, la escuela se percibe como el espacio que crea las condiciones necesarias para fomentar un sentido de responsabilidad en los alumnos que permite superar la actitud

pasiva hacia un estado activo, por ende, la noción de introducir la noción de trabajo resultaría un factor que la Escuela Nueva retomaría en la posteridad y, en tercer lugar, los precursores advierten que todo proceder tiene que tomar en consideración las formulaciones de los infantes y sobre todo, atender que cualquier aprendizaje que devenga de ellos pueda correlacionarse de forma afín a lo que acontece en su vida (Hernández-Sampelayo y San Juan, 2012; Contreras, 2006).

Por consiguiente, se advierte que los antecedentes de la Escuela Nueva sugieren la atención del niño en virtud de las características que coadyuvan a potenciar su afectividad, inteligencia y voluntad (Hernández-Sampelayo y San Juan, 2012), se infiere que el infante debe ser considerado como un ser humano cuyas capacidades dan cuenta de una individualidad que no debe ser reprimida o plausible de ser desconsiderada tanto en el plano personal como en las cuestiones que involucren su aprendizaje, asimismo, debe presentarse el medio adecuado para que el niño logre desenvolverse adecuadamente y manifieste por sí mismo la intención de exteriorizar cualquier alcance acorde con sus procesos e intereses.

En este escenario, se puede considerar pertinente atender el proceso de aprendizaje de acuerdo al posicionamiento relacionado con la formación a través de las posturas referidas en las líneas anteriores: la Pedagogía Naturalista de Rousseau y la Escuela Activa de Pestalozzi, ambas perspectivas logran enclavar los preceptos más significativos que las formulaciones elaboradas en el auge de la Escuela Nueva se encargaron de llevar a un grado de expresión significativo, por lo tanto, el propósito principal del desarrollo de los antecedentes de la Escuela Nueva se direcciona a atender el vínculo pertinente entre el aprendizaje y la formación más no la contraposición relacionada con la Pedagogía Tradicional.

3.2.1 Pedagogía Naturalista

Juan Jacobo Rousseau nació el 28 de Junio de 1712 en Ginebra, Suiza. Fue criado por su padre en la infancia debido a la muerte de su madre suscitada en el momento que dio a luz y en sus primeros años de vida se caracterizó por leer una cantidad considerable de textos sin importar el nivel de complejidad que tuvieran. Debido a una problemática acaecida en Ginebra, su padre se vio en la necesidad de abandonar la ciudad y dejó a Rousseau a cargo de unos parientes que se encargaron de sus estudios hasta que el aspecto económico resultó un obstáculo para la continuación de los mismos; Rousseau se vio obligado a regresar a su lugar natal donde se empleó como aprendiz en un taller pero el trato recibido le orilló a huir hacia Saboya donde encontró acogida en casa de una viuda. Posteriormente, Rousseau decidió probar suerte en Turín, Italia, donde trabajó en diferentes puestos hasta que retornó nuevamente a Saboya con su benefactora y donde estudió un tiempo considerable (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Cumplidos los 28 años de edad, Rousseau se muda a Francia donde vuelve a emplearse en múltiples oficios y llega a colaborar para *La Enciclopedia*, establecido en París, se casa y tiene cinco hijos, a los que abandonaría en un orfanato. Rousseau encuentra en la escritura, un campo donde puede desenvolverse adecuadamente, ésta condición le permite ganar con pequeños discursos algunas de las propuestas emitidas por la Academia de Dijon, su trabajo con relación a las tesis que emitía le hicieron separarse de manera paulatina del grupo de los enciclopedistas, tras ello, logra publicar obras importantes en las que destaca el “*Emilio*”, escrito que valió para ser condenado a arresto en varios lugares; esto le obliga a abandonar diversas ciudades hasta que, pasado un lapso de tiempo, logra regresar a París donde pasa la última parte de su vida. Muere en la ciudad de Ermenonville el 2 de Julio de 1778 a la edad de 66 años (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Bosquejar la vida de Rousseau resulta necesario para la comprensión de sus aportaciones pedagógicas, se puede entrever que ciertos aspectos pudieron incidir en la composición de la Pedagogía Naturalista. Rousseau principió por enfatizar la necesidad de concebir a la naturaleza humana como el principio más acertado en el momento de referir cualquier pauta de bondad que demostrase alguna persona, por consecuencia, cualquier referente devenido por un espacio de índole social o referente a la cultura no podía comprenderse como el origen de esa disposición de bondad y mucho menos, de cualquier pauta que atañese al campo pedagógico (Barba, 2002).

En su escrito “*Emilio*”, Rousseau enfatiza el obstáculo que representa para los infantes la presencia de su mundo social, por un lado, hace referencia a los padres como los primeros responsables de inhibir ciertas características de los niños gracias a la continua dependencia o protección que dan hacia ellos, lo que impide su desarrollo y curiosidad innata para experimentar pasajes en su vida que resultan necesarios para su formación y, por otro lado, asegura que la sociedad en la que se encuentra un niño está permeada por diversas costumbres que también podrían repercutir en su disposición natural (Rousseau, 2002).

Con relación a lo anterior, la Pedagogía Naturalista se advierte en cuatro sentidos: i) *el individuo*, quien se percibe con tal concepto debido al pensamiento rousseauiano que indicaba que toda persona tenía, inherentemente, condiciones que la diferenciaban del resto, por lo tanto, cualquier asunto que le concerniese debía dirigirse inequívocamente a su propia individualidad, lo que incluía aquellas directrices relacionadas con su educación; ii) *la dualidad entre razón y sentimiento*, que atendía a toda práctica educativa a partir del impacto de los sentimientos antes de la introducción de cualquier indicio intelectual, Rousseau concebía que si el esquema se entendía a la inversa, el niño sería incapaz de concretar sus disposiciones, pues éstas se quedarían en un plano de sensación más no en el intelecto; iii) *el aislamiento social*, condición considerada importante para el desarrollo de un individuo y que garantizaría su libertad y iv) el principio de *la libertad*, que debía basarse principalmente en un sentido de satisfacción personal, la libertad de una persona sólo se interferiría si alguien actuara en su desarrollo (Barba, 2002).

Esta perspectiva pedagógica aboga que los principios verdaderos sólo son los de la naturaleza, los del humanismo sólo interferirían en los alcances que un individuo ha dispuesto en su infancia, en otras palabras, el permitir que la espontaneidad dirija el crecimiento del párvulo se aseguraría que en éste se concreten pautas que permitan su perfeccionamiento como ser humano, en el naturalismo pedagógico se deslucida que podría resultar innecesaria la intervención de la educación en la formación de los individuos y sólo bastaría el evitar la intromisión de actitudes sociales no propicias para que el infante no interiorice acciones que no correspondan con su bondad natural, en este entendido, el papel del educador tendría su incidencia en promover que las condiciones inadecuadas no impacten en el niño, por ende, cualquier manifestación de autoridad por su parte o indicios de maltrato hacia el infante no guardarían congruencia con los supuestos de la Pedagogía Naturalista (Quintana, 2003)

En cuanto al aprendizaje, este enfoque pedagógico lo entiende como un proceso donde la motivación del infante para comprender algún conocimiento, es el principio básico para su desglose. Se indica que la disposición por aprender puede suceder si hay un interés para ello, pero es imposible de suscitarse si se obliga al infante a comprender conocimientos o situaciones por los que no siente motivación alguna, por consecuencia, ninguna pauta mecanicista, la rigurosidad teórica de un conocimiento, un inquebrantable modelo analítico o la disposición memorística de algún contenido logrará que los individuos generen aprendizajes, únicamente sucederán por voluntad y decisión de sí mismos (Barba, 2002)

Por ende, se advierte que la Pedagogía Naturalista logra comprender al aprendizaje como una disposición de los individuos a través de su propia inclinación, es decir, sólo mediante una motivación se puede asegurar el aprendizaje y dicha acepción puede contener múltiples propósitos para permitir la plausibilidad de un sujeto para encauzar el proceso señalado, en este entendido, el aprendizaje también debe promoverse a través del principio de libertad además de ser voluntario o natural, con la finalidad de permitir el perfeccionamiento sin el impacto negativo que otros factores relacionados con la sociedad pudiesen permear. En esta línea, es posible apuntar que el vínculo entre el aprendizaje y la formación en la Pedagogía Naturalista es pertinente de atisbarse como un posible antecedente para el desglose de ciertos postulados de la Psicología Genética en el momento de señalar que el desarrollo natural de los infantes puede correlacionarse con los intereses que despliegan en momentos determinados.

3.2.2 Escuela Activa

Juan Enrique Pestalozzi nació en Zurich, Suiza en 1746, específicamente en un contexto que transitaba del pensamiento Ilustrado a las connotaciones románticas. A muy temprana edad, sufrió la pérdida de su padre lo que orilló a su madre a disponer de los recursos

necesarios para educarle tanto a él como a sus hermanos, asimismo, la ayuda y el cariño que devinieron por parte de su nana y su abuelo coadyuvaron a que la primera infancia de Pestalozzi estuviese fuertemente marcada por un sentimiento de amor y protección, esto logró que el infante creciese en un ambiente agradable aunque desarrolló una timidez y desconfianza que repercutieron en su desempeño escolar, debido a la constante depreciación que llegaba a concebir de sí mismo, tal actitud persistió hasta sus estudios universitarios que le obligó a desistir de la continuación de los mismos (Abbagnano y Visalberghi 1992).

Durante su juventud, Pestalozzi estuvo fuertemente influenciado por los pensamientos de la Ilustración y los primeros movimientos adheridos a la corriente romántica, especialmente los relacionados al campo estético, aunados tales aspectos al temperamento de Pestalozzi, pronto surgieron en él fuertes convicciones para perseguir ideales humanísticos y la idealización de propuestas de índole política que lograsen impactar favorablemente a las personas; igualmente, Pestalozzi se inspiraría en las formulaciones de Rousseau para ingresar a la carrera de Derecho con el ideal de luchar por reformas que beneficiasen a la educación. Pero la ingenuidad de Pestalozzi hizo que su carrera política no fuese fructífera, por ello, se dedicó a realizar diversas reformas con relación al campo agrario y que fue la génesis para sus posteriores posturas pedagógicas (Abbagnano y Visalberghi 1992).

Pestalozzi concordaría con Rousseau en el sentido de entrever a la autoformación del hombre como el principal referente de cualquier despliegue pedagógico pero no compartía el individualismo acérrimo que se proponía en el naturalismo, Pestalozzi aceptaba que todos los infantes tenían una disposición para formarse por sí mismos por lo que sería un notable antecedente que les permitiría su autonomía y un desarrollo integral (De Zubiría, 2008). Por ello, acepta que dicho proceso emprendido por el infante debía involucrar diferentes facetas que inmiscuían aspectos de índole intelectual, física o moral, todas ellas congregadas de acuerdo al nivel de desarrollo que presentase, es decir, mediante una educación progresiva se podría desplegar los aspectos mencionados de una manera armónica y congruente (Capel, Araya, Brunet, Melcon, Nadal, Urteaga y Sánchez, 1983).

En este sentido, se entiende que la educación es un derecho humano, por ello, es responsabilidad del círculo social de los infantes el disponer de las pautas más acordes para que tal proceder repercuta significativamente; Pestalozzi refiere que la familia constituye el primer referente para la atención de dicho deber y recomienda a los padres la posibilidad de otorgar a sus hijos la posibilidad de que éstos puedan realizar cualquier acción encomendada por ellos mismos, tal proceder concretaría de mejor manera un aprendizaje en lugar de aludir a los párvulos simplemente con palabras, además, se debe tomar en cuenta que los niños deben realizar sus acciones de acuerdo al nivel de desarrollo que presentan, por ello el modelo propuesto por Pestalozzi se basa en la intuición y en la asimilación progresiva, los alcances de mayor complejidad sólo podrán establecerse con el respaldo de un bagaje construido paulatinamente (Delgado, 2011).

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, se infiere que la perspectiva de Pestalozzi alude a una visión activa del niño fuera de todo atisbo que presente una idea contraria, por consecuencia, proponer que en toda acción educativa el centro de atención debe ser el infante resulta uno de los primeros esbozos de la Escuela Activa, el maestro tendría como finalidad facilitar las condiciones a sus alumnos para que ellos puedan potenciar sus habilidades y atender a sus aprendizajes por sí mismos, además de poner en marcha las estrategias necesarias para establecer un trabajo conjunto con la familia del infante y la sociedad en general, que también impacta en la formación de los individuos (Delgado, 2011).

Los principios de la Escuela Activa también se direccionaron a atenuar las desigualdades de la sociedad a través de la educación pues refería que mediante esta práctica todos los individuos estaban en condición de superarse y lograr abandonar su estrato social primario, incluidos aquellos que provenían de sectores marginados y claramente desfavorecidos. Esta idea propició que Pestalozzi fundase una serie de centros escolares dirigidos principalmente a acoger a los niños cuya situación correspondiese a los niveles referidos y mediante la aplicación de sus ideales, pudiesen insertarse en la sociedad (Pérez, 2004).

En este marco, las escuelas tuvieron que enfatizar la relevancia del aspecto profesional en cualquier acción educativa, es decir, la importancia manual tendría que introducirse a la par que se educaba al niño en aras de otros conocimientos sin que ambas posturas originasen alguna discordancia, el aspecto técnico tendría que enseñarse desde una edad temprana al igual que los conocimientos concernientes a otros campos de estudio. Pestalozzi aseveró que el anclaje entre los aspectos teóricos, prácticos y técnicos era la finalidad de la educación, por lo que todo aspecto devengado en tal directriz tendría que contemplar dicho posicionamiento (Pérez, 2004).

El énfasis que la Escuela Activa hace en el trabajo no refiere únicamente su realización sin tener un sentido para ello, el planteamiento alude que el estudiante puede tener una coordinación entre sus virtudes morales, su condición física y su intelecto a través del trabajo y tal acepción debe ser contemplada como la finalidad de toda enseñanza (Pérez, 2004). Pestalozzi proponía principalmente a los oficios como los más propicios de ser considerados en una edad temprana y su constante atención aseguraba que los infantes pudiesen introducirse progresivamente a un ámbito laboral.

Además, esta perspectiva pedagógica es plausible de considerar los siguientes aspectos como parte de su conformación: en primer lugar, recupera la importancia que tiene la sociedad en la cotidianidad del niños, al contrario de lo expuesto por la Pedagogía Naturalista, la Escuela Activa propone que es con base en las interacciones sociales la manera más pertinente de fomentar en los individuos un sentido de respeto y amor por el prójimo, la visión rígida que aludía a un individualismo no se presenta como un hito determinante en tal enfoque; en segundo lugar, cualquier situación de discordancia entre las

personas es posible de romperse con ayuda de la educación, puesto que los individuos no deben percibirse como entes diferentes a partir de diversas connotaciones sino como personas que buscan, en conjunto, impactar benéficamente en su cultura y, en tercer lugar, en el momento de referir los espacios escolar, se entiende que en ellos debe potenciarse adecuadamente las potencialidades de cada infante, el resultado se atisbaría en una sociedad justa y feliz, para ello, el educador que acompañaría este proceso debería comprometerse significativamente en dicho aspecto y promovido sustancialmente por el amor que tiene sobre sí mismo y hacia sus estudiantes (Capel, *et al.* 1983)

En tal línea, es posible advertir que el papel que juega el aprendizaje en esta perspectiva pedagógica es crucial para concretar las finalidades que pretenden, empero la correlación con el aspecto formativo se centraliza en el momento de advertir que el infante promueve por sí mismo las pautas que le orillan al conocimiento de ciertos aspectos que logran potenciar sus habilidades y capacidades por medio de la intuición. Por lo tanto, el vínculo existente entre el aprendizaje y la formación en la Escuela Activa se observa en el momento que los individuos llegan a diversos niveles de perfeccionamiento gracias a las consideraciones que conciben sobre sí mismos y la huella que trastoca tanto el mundo social que les rodea como los elementos que desarrollan para impactar positivamente en el mismo, en el caso de la Escuela Activa, a través de la importancia dada al trabajo.

En suma, los antecedentes de la Escuela Nueva pueden presentar una diferencia en el momento de señalar la incidencia del medio social en la formación de los individuos, no obstante, los enfoques retomados concuerdan que la autoformación funge como la concepción determinante para comprender las finalidades que los precursores de esta corriente pedagógica atendían con relación al ser humano. Si el aprendizaje se atiende desde esta mirada, se deslucida que todo constructo generado por las personas repercute en las disposiciones que las mismas planteen con relación a sus propios proceder, por lo tanto, si no mantienen una clara visión del encauce que pretenden bosquejar, resultaría difícil que el aprendizaje impacte de manera concisa, en este aspecto, resaltar el método progresivo que tanto la Pedagogía Naturalista como la Escuela Activa establecen, y que sería un antecedente para las visiones psicológicas futuras, corresponde gratamente con la finalidad perpetrada en la autoformación.

3.3 Pedagogía Marxista: desglose de aprendizajes mediante relaciones igualitarias.

Atender la diferenciación entre las connotaciones de la Pedagogía Marxiana de la Pedagogía Marxista resulta importante para determinar la delimitación que se hace en este apartado con relación a la segunda. En primer lugar, se debe señalar que entre ambos supuestos existe un desfase con respecto al tiempo, la Pedagogía Marxiana atiende una línea histórica propia del siglo XIX, mientras que las perspectivas pedagógicas de la Pedagogía Marxista surgen en los años pertinentes al siglo XX; en segundo lugar, la

Pedagogía Marxiana se relaciona inherentemente con los supuestos elaborados tanto por Karl Marx como Federico Engels, en específico, lo que atañen aspectos educativos; por lo tanto, y en tercer lugar, se sobrentiende que los enfoques de la Pedagogía Marxista son consecuencia del atendimiento de los propuestos marxianos y su foco central recae en cuestiones meramente educativas (Trilla, 2001).

Marx no concibió a la pedagogía como el eje central para desarrollar su pensamiento ni se consideró como un pedagogo, en su obra no existe un planteamiento dedicado exclusivamente a las cuestiones que desglosa este campo de conocimiento o alguna problemática que la incumba, sin embargo, sí puede dar cuenta de ciertos pensamientos con relación a la educación que, en su mayoría, se suscitan para dar un trasfondo o una complementariedad a su crítica correspondiente a las relaciones sociales, además, estos esbozos pedagógicos presentan una continuidad en su trabajo, no los suscita de manera azarosa sino son recurrentes (Carbonell, 1986).

En esta línea, Marx tampoco estableció un modelo bajo el cual dispondría el sistema escolar en un marco socialista, ni indicó consideraciones que pudiesen ser retomadas en un tiempo posterior, por ende, el bagaje se sustenta únicamente por consideraciones teóricas y toda interpretación devenida de estas aportaciones parte desde el encuadre propuesto por Marx, alguna de ellas logran ahondar su pensamiento pedagógico pero otras advierten que las insinuaciones no son concretadas especialmente por él, sino actúan como un conglomerado de diversas acepciones anarquistas y de ideas utópicas (Carbonell, 1986).

Empero, debe enfatizarse que en las formulaciones marxianas existen ciertos puntos donde puede ocurrir una confusión al momento de tratar el asunto relacionado con la pedagogía, Marx no indica que el término de educación sea el único para entender cualquier aspecto relacionado con el ámbito referido, cuando también se circunscribe el asunto de la formación humana todo propuesto pedagógico no llega centrarse únicamente a lo acaecido dentro de un salón de clases o un espacio exclusivo para cuestiones educativas formales, tampoco se dirige especialmente a cualquier asunto de instrucción o recepción de información; para Marx, cualquier entendimiento pedagógico que pretenda idealizar un modelo de hombre autónomo es pertinente de ser cuestionado (como el caso de los supuestos de la Escuela Nueva y sus antecedentes), puesto que para él todo asunto pedagógico debe partir del establecimiento de una concepción de hombre basada en la realidad presentada y el impacto de la tradición industrial en la forma de vida de las sociedades (Carbonell, 1986).

Por ello, la directriz en la Pedagogía Marxiana es la crítica de la educación en las disposiciones del capitalismo, sopesa que en las instituciones educativas se encuentra alejado todo atisbo de realidad que se reemplaza con un ideal que no da cuenta de lo sucedido en el exterior, para Marx, la pedagogía no sólo debe aceptarse como el cambio de conciencia en un individuo sino la atención también debe socavar las transformaciones que

esa persona tiene en el plano físico y social. En este aspecto, señala que las relaciones sociales sostienen un papel importante en el comprendido que repercuten no sólo en la educación del hombre sino en el proceso de formación, ya referido en líneas anteriores, y que da cuenta de un sentido pedagógico amplio sin que existan disposiciones que logren delimitar la acepción (Trilla, 2001).

Marx acepta que los sujetos se forman a través de las relaciones que establecen entre ellos y que se ven permeadas por las disposiciones de su entorno, es decir, con el impacto generado por el capitalismo, se da un matiz a ciertos aspectos inherentes al despliegue del trabajo que trastocan el proceso formativo de los individuos, consecuentemente, la formación estará relacionada, prioritariamente, a los juegos que se produzcan en el ámbito de las relaciones sociales aunque lo sucedido en el sistema educativo también tiene incidencias debido al impacto que tiene en él los efectos del capitalismo como el clasismo presentado en algunas escuelas o el estilo de vida que llevaban los niños provenientes de las familias trabajadoras.

El enfoque marxiano atañe una pedagogía del trabajo, concepto que se entiende como el eje medular de cualquier comprensión de la formación humana en esta visión y desde un posicionamiento laudable, además, se acepta que el trabajo debe dar lugar a la conformación de una educación integral, caso que se diferencia de su crítica a la Escuela Nueva que le concebía como una alternativa pedagógica. Con relación a esto, Marx despliega tres propuestas que concuerdan con la acepción del trabajo en el campo pedagógico: i) *la reivindicación del trabajo infantil*, aludía a la inserción de los niños en la producción si estos se encontraban en una edad pertinente para desarrollar algún tipo de trabajo, a pesar que las ideas marxistas exponían las condiciones en las que laboraban los niños en su época, este argumento no se sostenía por una perspectiva futura del socialismo ni esperaba que el trabajo infantil se adecuase para ser agradable, su sustento recaía en el entendido que el trabajo era un medio signifiante para la formación; ii) *la combinación de trabajo y enseñanza*, dualidad que no debería percibirse de manera contradictoria y cuyas primeras formulaciones devinieron de los socialistas utópicos, este punto es compartido por los enfoques que se encargará de desarrollar la Pedagogía Marxista y que concuerdan en los preceptos marxianos en el momento de concebir al trabajo como un acto productivo más no un acercamiento como lo entienden otras perspectivas pedagógicas y iii) *la formación polivalente*, volver a encauzar tal proceso en el hombre para que éste vuelva a ser íntegro y logre desarrollar sus potencialidades, a la vez que se aleja de su concepción toda división producida por el capitalismo (Trilla, 2001).

Los puntos anteriores no guardan discrepancia con los supuestos que desarrollaría la Pedagogía Marxista que se avoca por el cambio social mediante la educación, de igual manera, establece que las personas no deben fungir como agentes que realizan sus determinaciones a partir de su propio pensamiento, sino a través de la relación que establece con los otros y quienes deben percibirse en un plano de igualdad. Las

aportaciones devenidas de la pedagogía marxista exaltan las concepciones de educación integral, el vínculo inequívoco entre la escuela y el mundo social, la comunicación y especialmente a la importancia del trabajo en grupo donde el valor de la cooperación resulta imprescindible para lograr ese encuentro en los individuos que impacte en su ideología (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1994).

Se ha comprendido que los pensamientos elaborados por Marx que se relacionaban a la educación fungieron como el principal soporte de la Pedagogía Marxista, por ello, las perspectivas que se desprenden de la misma se direccionan a cubrir aspectos inherentemente relacionados con los aspectos pedagógicos que Marx no reparó o no se propuso ahondar. En este entendido, los propuestos que conforman el corpus de esta pedagogía y que además son plausibles de rescatar las concepciones de aprendizaje y de formación son: la Escuela del Trabajo, la Escuela Moderna y la Cooperación Educativa.

3.3.1 Escuela del Trabajo

La URSS se convirtió en el escenario más significativo para desarrollar los referentes del marxismo en un periodo que se vería principiado por la intervención bolchevique hasta la caída del modelo soviético. En tal aspecto, la URSS propició el despliegue de diversas pedagogías cuyas características hicieron que se denominasen marxistas, empero, las condiciones que se daban en el contexto soviético coadyuvaron a que se originasen ciertas discrepancias con relación a los postulados de tales pedagogía, no obstante, las ideas de Antón Semionovich Makarenko no se encontraron con contradicciones (Trilla, 2001).

Makarenko nació en 1888 en la ciudad ucraniana de Bielopolie, hijo de una familia obrera donde el padre se dedicaba a la pintura de talleres ferroviarios. Makarenko descubrió a muy temprana edad su interés por el aspecto educativo, hecho que le orilló a trabajar como ayudante de profesor de secundaria a la edad de quince años, posteriormente, ingresó al Instituto Pedagógico de Poltava donde se graduó con honores en 1917 y que le brinda la oportunidad de ejercer su profesión como maestro y director en aquella ciudad; debido al interés demostrado, se le encomienda en 1920 la creación de un centro dedicado a niños y jóvenes afectados por la revolución, los cuales ya habían principiado una vida dedicada al delito o al vandalismo (Bernardini y Soto, 1984).

Makarenko dio el nombre de “*Colonia Gorki*” a este lugar debido a la relación de amistad que había entablado anteriormente con Máximo Gorki, quien fungió como padrino del centro y que visitó en reiteradas ocasiones, Gorki atestiguó la dedicación de su amigo en gestionar tal establecimiento y aseveró que el talento innato de Makarenko por su empresa pedagógica lograba esclarecer una senda distinta para aquellos adolescentes que habían sido trastocados por los sucesos originados en su entorno. En la experiencia que tuvo en la Colonia Gorki, Makarenko aseguró que un joven no puede ser malo por sí mismo, sino que estas actitudes sólo aparecen si el contexto social donde se desenvuelve le da razón para

potenciar esas características en lugar de las potencialidades que pudiesen repercutir favorablemente (Trilla 2001, Bernardini y Soto, 1984).

La actividad desarrollada en la Colonia Gorki logró cambiar el enfoque de vida de los jóvenes que acudían a la misma y originó que se delegase a Makarenko y a sus pupilos la gestión de otro centro vecino que en poco tiempo adoptó el estilo de la Colonia Gorki, los logros fueron significativos y pronto, las ideas desarrolladas en ambos establecimientos permearon en un tercer centro donde Makarenko desglosó con ahínco su pedagogía basada en el pragmatismo y que dotó al centro de talleres dedicados al trabajo. Durante su dirección en tal lugar, Makarenko escribió diversas obras donde destaca su *Poema Pedagógico* en el que narra sus experiencias desde antes de ingresar a la colonia Gorki y que pronto exaltarían la fama que ya había obtenido a través de su labor. (Trilla, 2001).

El constante trabajo de Makarenko nunca dejó de lado el impacto que tenía tanto en niños como en jóvenes su medio social, llega a afirmar que un niño sólo puede llegar a ser completamente feliz si se encuentra en un ambiente que le permita exteriorizar sus propios pensamientos sin que exista un reproche para ello además de asentar un proceso de sociabilidad con los otros; se dedica a difundir esas ideas en los años que le restan de vida mediante sus escritos, participaciones en coloquios, programas radiofónicos o conferencias. Muere en Moscú, Rusia en 1939, víctima de un ataque cardíaco (Bernardini y Soto, 1984).

La retrospectiva anterior da lugar a la identificación de los principios fundamentales de la perspectiva pedagógica desarrollada por Makarenko: la Escuela del Trabajo. En los principios de este pedagogo destacan las acepciones de colectividad y trabajo, el primero es concebido como un fin y medio dentro de la educación en el entendido que forma la personalidad y capacidad de los individuos a lo largo de su vida dentro de su participación en una colectividad claramente organizada, Makarenko aduce que es el educador el principal responsable de propiciar la aparición de una colectividad pero es ésta la que repercute significativamente en la constitución de las personas y en su educación, al mismo tiempo, el educador logra conformar algunos aspectos sobre sí mismo en esa interacción que establece con su educando y en especial, en el momento que dispone las pautas para propiciar el medio donde se desarrolla; por otra parte, el segundo concepto de trabajo se entiende como otra instancia ineludible en cualquier proceder educativo, sin embargo, Makarenko no visualiza al trabajo como una simple actividad ilustrativa o con un fin demostrativo, al contrario, debe ser una acción real, con características productivas y sobretodo, orientada hacia una dimensión social (Trilla, 2001).

Por lo tanto, el propuesto de la Escuela del Trabajo se erige como una pedagogía cuyos pilares se sostienen en el esfuerzo, la formación de la voluntad, las exigencias hacia los educandos por potenciar sus capacidades mediante el trabajo y la anulación de la tolerancia por cualquier margen de error generado por ellos, es decir, Makarenko no sopesa la plausibilidad de consentir características que otras pedagogías se encargaron de enfatizar

como la libertad de los niños y jóvenes, en la Escuela del Trabajo no hay cabida para atender aspectos que, de acuerdo a la ideología de esta perspectiva pedagógica, no deben siquiera considerarse si es posible atenuarlos desde sus primeras apariciones. En este sentido, Makarenko llegó a desdeñar las propuestas pedagógicas cuyo marco teórico atisbaba aspectos inherentes a la naturaleza de los individuos en su temprana edad y reconoció que, mediante su proposición de corte técnico, podía formar las personalidades de sus estudiantes de manera categórica, sin necesidad de plantearles únicamente ciertos bosquejos de las actividades que habrían de desarrollar, idea que presentó en las comunidades que estuvieron bajo su dirección (Trilla, 2001).

De igual forma, conviene señalar que en la Escuela del Trabajo, la visión con relación al aprendizaje escolar dista de la percepción socialista que argumentaba que este proceso se encontraba estrechamente vinculado con el trabajo meramente productivo, al contrario, Makarenko mencionaba que ambos elementos eran completamente independientes sin que uno fuese consecuencia del otro, empero, a pesar de dicha argumentación, es posible vislumbrar que la incidencia del trabajo tiene un peso importante en el aprendizaje desarrollado con relación a asuntos propios de la labor en cuestión que, además, repercute a lo largo de la vida del educando, específicamente en sus experiencias cotidianas.

Por lo tanto, el aprendizaje comprendido desde la formación en la Escuela del Trabajo logra señalarse como todo proceso desarrollado a través de la realización de las faenas en cuestión que impacta en la vida diaria del individuo, asimismo, la referencia dada al entorno y la importancia de las relaciones sociales reafirman que el aprendizaje no puede entenderse, desde esta perspectiva pedagógica, como un proceder que involucre la conmiseración propia, pues es necesario el impacto que producen los otros para reconocer los aprendizajes que habrán de ser completamente válidos para una línea de vida formulada y cuáles son propios de considerarse únicamente para el incremento de un bagaje.

3.3.2 Escuela Moderna

A finales del siglo XIX se instituye en la región de Cataluña en España el primer recinto que llevaría a cabo las acciones que respaldarían a la Escuela Moderna. Para el anarquismo, la educación servía como el principal sustento para encontrar un nuevo entendimiento de ser humano, donde éste pudiese cooperar con los otros de una manera libre y consciente, la ideología atisbaba un claro sentimiento de recelo hacia todo carácter educativo, incluidos aquellos que denostaban visiones laicas o públicas debido a la dependencia que tenían con respecto al Estado que siempre fue refutado con creces por parte de los anarquistas, por lo tanto, se hizo una apuesta hacia la génesis de establecimientos privados para poner en marcha los pensamientos relativos hacia la educación (Avilés, 2006).

La idea de Francisco Ferrer Guardia era fundar una escuela de carácter emancipador que velase por instruir a sus estudiantes con base en su condición de hombres para que lograsen

deslindar de su bagaje cualquier principio que fuese latente de segregar a las personas como lo eran la religión, la nacionalidad o la propiedad; la finalidad de la educación debía ser la contemplación de un ser humano libre y que gozase de un bienestar que no correspondiese con las ideas hegemónicas de su momento histórico; además, aseveraba que, si a los hombres se les educa desde su infancia a ser bueno, en sus etapas posteriores no habría cabida para ideas relacionadas con luchas o discordias. Asimismo, Ferrer Guardia no se limitó a contemplar en su propuesta únicamente a los párvulos, también arrojó indicaciones donde su escuela estuviese disponible para los adultos, quienes tendrían a sus disposición una serie de cursos y talleres, igualmente, aseguró que dentro de su establecimiento podrían congregarse los obreros o cualquier organismo con visiones de resistencia para ocuparse de asuntos que lograsen asegurar su emancipación, en lugar de perpetuar estilos sobrevinidos a lo largo del tiempo (Avilés, 2006).

Las ideas anteriores se gestan en un contexto europeo donde el pensamiento era libertario, republicano y progresista, por ende, se puede vislumbrar que no resultan novedosas, empero, es la manera en que Ferrer Guardia las desarrolla lo que supuso una nueva pauta para abordarlas. Entre las primeras consideraciones de este catalán, se encontraba aquella que percibía en la educación un claro instrumento para que las clases dominantes perpetuasen su hegemonía, por ello, Ferrer Guardia no escatima las indicaciones socialistas de su tiempo y, en concordancia con ellas, advierte que todo lo concerniente con la educación tendría que orientarse hacia una posición que estuviese contra tales efectos y no se limitase a ignorarlos, de igual forma, señaló que la directriz en la educación no debía partir de asuntos militares, religiosos o de cualquier otra tradición que hubiese permeado en las pautas pedagógicas a lo largo del tiempo, sino se habría de basar en la ciencia positiva (Solá, 2001).

Ferrer Guardia enfatizaba que mediante la consideración de una educación científica, se podía formar al individuo para que lograra dar cuenta de las necesidades verdaderas que requería tanto él como su sociedad, con ello, estaba en condición de derribar aquellas pretensiones dadas por válidas por parte de los grupos dominantes que se presentaban como irrevocables en el sistema educativo, además de erigirse como el escenario propicio para alienar a los sujetos y hacerlos sumisos ante dicha perspectiva, aunado a ello, la supresión de cualquier indicio pertinente a las visiones psicológicas conductistas también debían desecharse para que los individuos pudiesen lograr su emancipación (Solá, 2001).

En este marco, el pedagogo español aseguró necesario el atendimiento de los niños en la escuela bajo una mirada igualitaria, es decir, no proponía a la segregación de sexo o clase social como un imperativo en su modelo de escuela, al contrario, al ubicar a los infantes en un mismo nivel y tratarlos de acuerdo a su condición de seres humanos, se podía asegurar que la escuela fungiese como un espacio encaminado a la formación de hombres y mujeres buenos y no la instrucción dispar entre los estratos: por un lado, la perpetuación de un privilegio por parte de las escuelas privadas y, por otro lado, la enseñanza de odio hacia las

clases superiores por parte de las escuelas públicas dirigidas a niños pobres; con ello, Ferrer Guardia aludía que al aceptar una educación en igualdad, podría ser suprimido todo prejuicio que tuviese como finalidad cualquier tipo de separación (Avilés 2006; Solá, 2001).

La Escuela Moderna surgió bajo la idea que acataba a los hombres y a las mujeres educados en un marco de libertad, donde sus procederes se realicen por su propia voluntad, además, se enfatizaba el valor de la creatividad para que repercutiese en cualquiera pauta de trabajo, libre de cualquier preámbulo que llegase a alienar a las personas, es decir, una acción que se valiese únicamente por un raciocinio natural y no fuese permeada por pensamientos que correspondiesen a una visión presentada como verdadera por otras esferas (Solá, 2001). En esta línea, la educación científica propuesta en esta perspectiva pedagógica traería como consecuencia hacer a los hombres conscientes de sus mismos alcances, elegir sus decisiones y formar su voluntad con base en su propia ideología y generar su conocimiento a partir de esos entendimientos, lejos de cualquier intervención propagandística o devenida de otros medios políticos.

Ferrer Guardia organiza el movimiento de la Escuela Moderna en tres niveles cuya interrelación es decisiva: en primer lugar, detalla el nivel didáctico y organizativo, consistente en disponer en el medio escolar las condiciones necesarias para despojar todo argumento de índole religiosa que pudiese trastocar el desarrollo escolar, para ello, se acepta que el abrirse a otros contextos posibilita el potenciar la idea popular de esta escuela, igualmente, se asegura que fomentar el principio de confianza y camaradería en las relaciones académicas establecidas entre los estudiantes enriquecería su procesos formativo debido al constante intercambio de puntos de vista surgidos por la amistad. En segundo lugar, el nivel de extensión universitaria se correlacionaba con la idea de Ferrer Guardia por llevar la Escuela Moderna hacia todos los sectores sin reservarla únicamente a los infantes, los catedráticos lograban encontrar en sus espacios el ambiente adecuado para proseguir con sus ideales además de obtener el material necesario para realizar sus actividades.

Y en tercer lugar, el nivel de investigación en ciencias de la educación refiere a la importancia investigativa otorgada a este campo para el ahondamiento en los temas inherentes a la práctica pedagógica, con un sustento propio en las ciencias naturales debido a la ideología que acataba que el seguimiento del método experimental estaba en plausibilidad de no añadir pensamientos ajenos a la visión libre, innovadora y voluntaria de la acción humana (Solá 2001), la Escuela Moderna logró enfocar esas perspectivas hacia un encauce con tintes críticos, y sobre todo a la exaltación de cualquier argumentación de índole comunista y antiautoritaria para solucionar cualquier problemática social que presentase.

Por lo tanto, se puede advertir que en la Escuela Moderna, el aprendizaje es percibido como todo aquél conocimiento que genera una persona para lograr contemplar un escenario

donde pueda realizar sus acciones y elegir por sí misma sin que la influencia de ciertos elementos presentes en su sociedad le impacten al punto de percibir tales supuestos como principios verdaderos y aceptarlos sin el menor reparo, sin embargo, dicho aprendizaje es posible de forjarlo si existe un ambiente donde se encuentre en constante interacción con otros puntos de vista y con relación a diversos asuntos, con ello, logra llegar a un consenso que le permita elegir conforme a su voluntad, las disposiciones más pertinentes para abordar su realidad y transformarla.

3.3.3 Cooperación Educativa

El caso que ocupó la pedagogía de Célestin Freinet indicó que el peso mayoritario para el desglose de una propuesta que atañese a la educación había de considerar un resquebrajamiento de las ideas que sólo se restringiesen en una visión estática y meramente dirigente de sus propuestos, es decir, cualquier asunto pedagógico tenía la obligación de percibirse desde sus sustentos teóricos como un conocimiento práctico, que impactase favorablemente en la constitución de los individuos para quienes el carácter pedagógico fue pensado (Imbernón, 2001).

La ubicación temporal del pensamiento de Freinet se ubica después de las aportaciones devenidas de los pedagogos que conformaron la llamada Escuela Nueva, por lo tanto, el acceso que tuvo hacia los trabajos de sus antecesores influyeron notablemente en el desarrollo de sus propuestos, de igual manera, atendió los escritos de Rousseau, Pestalozzi, Marx y la pedagogía de Hamburgo con la finalidad de construir una mirada diferente a la presentada en las escuelas de su época que se regían bajo un enfoque completamente tradicionalista y por el cual, Freinet sintió un profundo rechazo, pues atisbaba que el reiterado uso de la autoridad dentro de los centros de enseñanza menospreciaba cualquier acción educativa en el momento de demeritar la condición humano de los educandos, al grado de presentar como el modelo ideal de hombre a un ser incapaz de pensar y llegar a ciertos juicios por sus propios medios y su disposición (Imbernón, 2001).

A pesar del interés hacia los propuestos de la Escuela Nueva, Freinet advierte que resulta insuficiente para el desarrollo de sus pensamientos la avocación única a la teoría que emanaba de sus referentes, por lo tanto, necesitaba una directriz que le indicase la manera más pertinente de impactar en la realidad, en ese sentido, Freinet apuesta por darle una mayor importancia a la práctica y acercar a la vida de los infantes una serie de actividades relacionadas con el contexto escolar, así, principia por idear y empezar a desarrollar modelos de técnicas pedagógicas y el impacto de éstas en los escolares.

Sus primeros esbozos los desarrollará a partir de sus experiencias como profesor en una escuela de los Alpes franceses, entre sus primeras contribuciones se encontró la introducción de la imprenta en el centro escolar, el inicio de un movimiento de carácter nacional y su participación en distintos congresos y conferencias relacionados al ámbito

educativo donde ahondó la importancia de los recursos didácticos como un soporte sustancial para el aprendizaje de los alumnos en los centros escolares, además, debido a su participación en asuntos de índole política, logra entablar relaciones personales que le permiten extender su idea de la Cooperativa Escolar que desencadenaría su idea propia sobre el funcionamiento de la escuela (Legrand, 1999).

Freinet logra fundar un centro de enseñanza en un lugar completamente aislado donde predominan las características otorgadas a los espacios áulicos así como su exterior, los estudiantes provenían de familias obreras de la capital francesa, aunque también se encontraban hijos de antiguos profesores o de padres ricos que confiaron en la propuesta de Freinet, la cual se avocó, principalmente, en retomar las circunstancias de la sociedad de su tiempo histórico y por tanto, en la que vivía su alumnado y no centrar únicamente su atención en la elaboración de una teoría pedagógica que indicase una manera idealista de abordar los problemas educativos. Esto coadyuvó a que la pedagogía de Freinet contuviese una gran aportación didáctica correspondiente con las vivencias de los docentes en su quehacer cotidiano dentro del aula (Imbernón, 2001).

Empero, la teoría de Freinet también contiene un trastoque que apostó por realizar un cambio en la manera que se conducían las escuelas, es decir, modificar las acciones educativas que los docentes realizaban a la par de enfatizar la consideración del contexto de los infantes, para ello atisbó los siguientes principios para la renovación de esas metodologías: i) *considerar al niño con la misma naturaleza del adulto*, la diferencia estriba en la experiencia más no se considera al adulto y al niño con distintas esencias; ii) *la adultez no significa estar por encima del infante*, se asegura que toda pauta pedagógica debe estar conducida bajo un marco de mutuo respeto entre el docente y el estudiante, puesto que la figura del primero no debe representar una acérrima jerarquía para el segundo, tal principio coadyuvó a la supresión de tarimas o estribos en las escuelas y que recordaban los métodos propios de la visiones tradicionalistas; iii) *el comportamiento del niño será consecuencia de su estado fisiológico*, el docente debe advertir que su estudiante se encuentre en homeóstasis consigo sí mismo como en el entorno que le rodea, con ello se asegura de atender cualquier discordancia que le afecte a la vez de sensibilizarle ante cualquier situación de índole orgánica o externa al niño; iv) *la supresión de cualquier autoritarismo*, se considera que es un error imponer una ideología a los niños, sobre todo si ésta contiene características que busquen reprimirles, el maestro en conjunto con sus estudiantes deben buscar, a través del diálogo, las estrategias más adecuadas para que el ambiente escolar no caiga en un asunto impositivo, al contrario, la iniciativa y el trabajo cooperativo son la base para generar condiciones que todos logren asumir y v) *la importancia del éxito*, el maestro debe planear que las actividades a realizar fomenten una estima del niño de sí mismo a través de los resultados que presente más no debe provocarle un sentimiento de fracaso (Legrand, 1999; Imbernón, 2001).

Estos argumentos no sólo se presentaron como los ejes reactivos de la pedagogía de Freinet, también desglosan las ideas que tuvo este pedagogo con relación al aprendizaje y la manera en que sucede. En primer lugar, refiere que la escuela debe dotar al niño de las facilidades necesarias para que éste pueda experimentar las técnicas de trabajo que se encontrará en su vida adulta, para ello, advierte que es el trabajo lo que debe presentársele como natural al niño y no el juego, como indicaban algunas teorías pedagógicas y psicológicas, por lo tanto, a través del interés del niño hacia la experiencia de estos modelos se puede garantizar una base para que el aprendizaje suceda; en esta lógica y en segundo lugar, el niño podrá realizar este proceso y generar sus conocimientos si experimenta continuamente, es decir, sólo mediante la repetición de las acciones con miras a incrementar la complejidad de la misma, el infante podrá garantizar sus aprendizajes de acuerdo a la progresión de la acción que los ha generado, con base en esto, Freinet declara que el proseguir un método que presente fases independientes como el científico sólo provoca la adquisición de conocimientos superfluos (Imbernón, 2001).

En este sentido, y con relación al párrafo anterior, la pedagogía de Freinet contempla el convertir a la escuela en una cooperativa, con la certeza de disponer a la gente que confluye en ella en los diversos aspectos que la constituyen (por ejemplo, los secretarios o la asamblea), el conjuntar esta visión del trabajo grupal con el proceso de aprendizaje que cada individuo genera, resultó la finalidad principal de la pedagogía de Freinet. Por consecuencia, es posible comprender la constitución del aprendizaje mediante la formación en el momento de atisbar que en la Cooperación Educativa acepta que dicha práctica busca el desarrollo total de la persona en lugar de un amaestramiento que busque una mera acumulación de conocimientos y diferentes reacciones de los individuos hacia las condiciones presentadas en su centro escolar.

3.4 Propuestas de la Escuela Nueva: autonomía y actividad como ejes reactivos del aprendizaje.

A finales del siglo XIX, se gesta en Europa un movimiento pedagógico cuyos alcances aún permanecen vigentes en la actualidad. Dicho despliegue tuvo como su principal característica focalizar una idea similar con relación al ser humano en todas las propuestas que le atañeron, especialmente en los niños, pues consideró que el principal eje reactor de la pedagogía habría de ser la consideración de la autonomía de los infantes así como la atención a las actividades que éstos desarrollasen, por ende, debe enfatizarse que el principio de libertad es determinante en la integración de aquellas perspectivas pedagógicas que conformaron a la Escuela Nueva.

Resulta necesario esclarecer que la Escuela Nueva se constituye como una visión que se desfasa, en cualquier sentido, de los constructos teóricos que devinieron de la enseñanza tradicional, permeada en su tiempo histórico por las contribuciones generadas tanto en el

ámbito pedagógico como en los campos que lo circundaban, por ello, la Escuela Nueva buscó superar todo indicador de autoritarismo, memorización, repetición y sobre todo, la rígida disciplina presentada en los centros escolares para dar paso a una nueva significación del individuo y dignificarlo sin recurrir a dichos aspectos (Narváez, 2006).

La Escuela Nueva también apostó por introducir, paulatinamente, cambios sociales generados a partir de sus propuestos, de igual manera, advirtió que toda práctica que incumbiese a la educación tenía que atender el contexto que se gestaba en la sociedad para dar una razón sustanciosa a sus procederes y no limitarse a repetir esquemas determinados con anterioridad que ya no respondían a los ideales de hombres y mujeres del tiempo en que se implementaban, para ello, el bagaje pedagógico hubo de considerar el desarrollo devenido principalmente de la sociología y de la psicología para la acepción del nuevo proyecto de escuela que el movimiento pretendió (Gadotti, 1998).

Por lo tanto, es conveniente recalcar que la Escuela Nueva no se direccionó únicamente a producir una serie de contribuciones de carácter técnico para observar un funcionamiento distinto de la escuela, sino se erigió como una formulación que renovó la práctica educativa con la focalización de los acontecimientos que permeaban al campo pedagógico en el final del siglo XIX y principios del XX y que desencadenó una nueva comprensión de la infancia. En este marco, la Escuela Nueva también logró caracterizarse por la múltiple variedad de las proposiciones que la conformaron, disposición que le valió desestructurar una línea uniforme con relación a sus desgloses, aspecto que sí llegó a ocurrir con otras visiones (Narváez, 2006).

Debido a la variedad que emanaban sus perspectivas, la Escuela Nueva fue una corriente pedagógica que llegó a ser conocida bajo otros nombres tanto en el contexto europeo donde fue inicialmente desarrollada como en otras latitudes que llegaron a retomar su propuesta (Narváez, 2006; Gadotti, 1998), entre tales denominaciones se puede citar a la Escuela Activa, declarada de esa forma gracias a la priorización de las teorías con relación a la acción del niño en la práctica educativa; Escuela del Trabajo, mencionado por la atención que estas visiones daban al desempeño para que el niño fuese formado con la prospectiva en su medio social y su desarrollo en el mismo y Escuela Moderna, término otorgado gracias a la necesidad de constituirlo como la alternativa que buscaba superar la acepción tradicionalista de la educación, además de la plausibilidad de considerar los puntos de vista relacionados a la educación y elaborados bajo disciplinas afines a la pedagogía. Por lo tanto, es plausible sopesar que las perspectivas pedagógicas generadas por la Escuela Nueva logran abrir una brecha para atender el proceso de aprendizaje con su respectiva correlación con el objeto de formación.

3.4.1 El Jardín de la Infancia

La Casa *Giocosa* y las ideas naturalistas de Juan Jacobo Rousseau fueron antecedentes de suma importancia para la constitución de la Escuela Nueva, no obstante, el peso que tuvo la pedagogía romántica en su línea temporal suscitó que este fuese el referente que diese sustento a dicha corriente pedagógica. En tal entendido, las formulaciones teóricas que dieron pie a la constitución del Jardín de la Infancia así como las indicaciones relacionadas a su funcionamiento, pueden considerarse afines al movimiento a pesar de gestarse años antes de la consolidación de la Escuela Nueva.

Federico Froebel nació en Turingia, Alemania el 21 de abril de 1782. Su infancia estuvo marcada por la temprana muerte de su madre al año de haber nacido y por una importante desatención por parte de su padre que fungía como pastor protestante y su segunda esposa, aunado al hecho de haber sido el menor de nueve hermanos y no conseguir una figura que correspondiese al afecto que él demostraba hacia otros desde niño, hizo que esta etapa de su vida fuese solitaria y melancólica. Posteriormente, sería enviado a casa de un tío para que pudiese asistir a la escuela municipal, empero, debido a las profecías de sus maestros que no le auguraban un futuro prometedor en los estudios, tuvo que abandonar su tiempo escolar para entrar a trabajar como aprendiz de guardabosques, experiencia que le atrajo como aprendizaje el poder apreciar a la naturaleza y respetar a cualquier tipo de ser vivo (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Con mayor edad, Froebel se trasladó a la ciudad de Jena para entrar a su universidad en calidad de oyente en distintas cátedras de matemáticas, filosofía y mineralogía, pero su situación económica le acarreó problemas que dio como resultado su ingreso a la cárcel por un par de años, después de cumplir su condena, Froebel abandona Jena y vuelve a su ciudad de origen donde consigue trabajo como agricultor y secretario, es el encargado de cuidar a su padre hasta su muerte. Suscitado lo anterior, Froebel decide trasladarse a Frankfurt del Meno donde consigue un empleo como profesor en un instituto dirigido por un discípulo directo de Juan Enrique Pestalozzi, es en el ejercicio de este trabajo donde Froebel finalmente descubre su inclinación por ese campo y decide ser educador (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Las experiencias en la Escuela Modelo (nombre del centro que brindó la oportunidad) lograron que Froebel quisiese conocer personalmente los propuestos de Pestalozzi, para ello, se dirigió a Suiza y permaneció como discípulo de ese pedagogo hasta su vuelta a Alemania, nuevamente en la ciudad de Frankfurt, donde consiguió un puesto titular como docente en la escuela ya referida por un lapso de tres años. El trabajo realizado en el centro satisface a Froebel, por lo que una vez que abandona la Escuela Modelo, le llegan solicitudes de personas con la petición de educar a sus hijos, Froebel acepta con la condición de permitirle desarrollar algunas de sus ideas que, en la posteridad, serían las primeras connotaciones de su pedagogía (Vilchis, 2012).

Tras varios acontecimientos en su línea de vida y después de publicar su obra “*La educación del hombre*” en 1826, Froebel fundó una serie de institutos en los cuales tuvo la plausibilidad de detonar todo su pensamiento, no obstante, su interés ya centrado en la infancia hizo que crease un centro exclusivo a la formación de profesores cuyo interés fuese la educación de los niños (Vilchis, 2012). Consecuentemente, en el año de 1840, logra instaurar el primer *kindergarten* o Jardín de la Infancia que, en poco tiempo, logró extenderse por toda Alemania, lo que conllevó a la concreción de la pedagogía de Froebel y el subsecuente trabajo centrado en los jardines.

Las primeras acepciones que dieron pie a la constitución de los parvularios centraban su atención en el desarrollo de niño, Froebel concibió que los primeros años de un infante podían atisbarse en dos momentos: i) *el crío*, etapa en la que el infante queda al cuidado de su madre y concibe al mundo que le rodea mediante el interceder de la misma, además, logra desarrollar sus sentidos y la motricidad de las partes de su cuerpo para lograr percibir su entorno y ii) *el niño*, etapa donde logra apropiarse del lenguaje que le permite inmiscuirse con mayor detenimiento en su cotidianidad y centra su atención en la utilidad de ciertos objetos a los que atribuye una utilidad, Froebel también clarifica que en ambos prospectos, el niño puede comunicarse sea mediante la escritura o su expresión en los dibujos que realiza (Zúñiga, 1998).

Con base en lo anterior, Froebel observó que durante su desarrollo, el niño realiza diferentes actividades, entre ellas el juego, elemento que consideró relevante en la educación e introdujo en sus jardines de la infancia como la directriz inequívoca de este sistema. Su pensamiento indicaba que los infantes sólo pueden adquirir sus conocimientos al momento de reproducir lo acontecido en su mundo, por ende, el aprendizaje habría de suceder sólo por las vivencias del niño, su pensamiento y su proceder con relación a tales representaciones y a través del juego, es como el infante estaría en condición de establecer relaciones con su mundo y su forma de actuar en él (Zúñiga 1998).

En los parvularios, Froebel también organizó una serie de materiales que coadyuvarían a potenciar la importancia del juego educativo, les llamó “*dones*” y estuvieron representados por distintas figuras armables en sí mismas, además, en esos dones también se integraban ciertos pasajes que invitaban a los niños a realizar cancioncillas o rondas musicales que les permitirían estimular su actividad al mismo tiempo de introducir en su bagaje la noción de orden que, de acuerdo con Froebel, no debía omitirse (Abbagnano y Visalberghi, 1992). En esta línea, resulta pertinente señalar que este pedagogo enfatizó el papel de la mujer en la enseñanza de los niños dentro de los jardines de infancia, consideraba que ella representaba una extensión de la madre del niño y por tanto, la confianza sería propicia para que la educadora pudiese “*regar*” y guiar a los infantes en su proceso formativo.

Aunado a lo señalado, Froebel aseguró que el juego evitaría que el niño entrase en una rutina cansina, por lo tanto, su creatividad no se vería limitada debido a la libertad que sentiría por

emprender dicha acción, agregado a ello, expresó que bajo ninguna circunstancia el jardín de la infancia debía obligar a los niños a realizar el juego, el trabajo con los “*dones*”, los cantos infantiles o cualquier otro proceder relacionado a la educación, pues ésta no tiene en sus finalidades obligar a la realización de una actividad y mucho menos que presentase matices autoritarios y determinantes (Abbagnano y Visalberghi, 1992). Por ello, las actividades que se fomentaban en el parvulario se direccionaron a atender distintos otros enclaves que no se limitasen al interior del centro como las visitas al exterior, la exploración, los paseos o cualquier otro aspecto que produjese la curiosidad del niño y su interés por relacionarse con todos esos elementos, el aprendizaje devendría mediante ese contacto (Zúñiga, 1998).

Empero, Froebel también propuso que otro de los fines de sus parvularios era el fomentar un sentido de trabajo, aspecto relacionado con la actividad del juego, por lo que llega a aludir la existencia de un terreno en el exterior del jardín dividido en dos secciones: en una de ella se haría una parcela para cada niño y la cual deberá cuidarse de manera individual, mientras la otra sería cuidada entre todos los infantes, lo que fomentará el trabajo cooperativo entre ellos. A través de esa colaboración, los jardines de la infancia y la pedagogía de Froebel buscaron fomentar en los infantes un sentido de bondad que repercutiese favorablemente en sí mismos y lograrse impactar en sus compañeros, así el niño se convertiría en una persona valiosa y atenta con otros individuos en su etapa adulta, pero en caso de no propiciar tal pensamiento, las mejores disposiciones de los párvulos y sus virtudes se verían opacadas por los pensamientos de su sociedad.

Por consecuencia, se deslucida que la pedagogía que rodeó la conformación del jardín de la infancia da una gran importancia al proceso de aprendizaje en la primera niñez pues la considera determinante para la vida futura del infante, por ello, la preocupación que denota por el desarrollo y la relevancia dada al juego es considerable ya que son los primeros principios que aseguran la conformación idónea de un bagaje en los niños que será potenciado en el momento que éstos interactúen con aquellos que le rodean, así, la formación del niño no se vinculará únicamente a un plano individual sino encontrará su cauce en la guía ofrecida en su colectividad.

3.4.2 Pedagogía Progresista

Aunque se ha mencionado con anterioridad que la aparición de la Escuela Nueva se suscitó en el contexto europeo, la perspectiva que atañe a la Pedagogía Progresista ha de ubicar su génesis en el continente americano, específicamente en los Estados Unidos durante el ocaso del siglo XIX y los primeros albores del siglo XX. El momento histórico acaecido en ese país en los años mencionados, hace necesario el encuadre de su situación socio histórica para comprender adecuadamente los principios que emanan de este posicionamiento pedagógico y de su creador.

Entre los acontecimientos que tuvieron lugar en los Estados Unidos y que son imprescindibles de rescatar se encuentran: i) la expansión de la frontera estadounidense, aspecto que exaltó en las personas la necesidad de afrontar los cambios con su intervención en ellos, es decir, a través del impacto directo con las nuevas disposiciones territoriales así como su transformación y gestión propiciaron una convicción para el cambio con la experiencia humana como el principal recurso; ii) la valoración de las personas por sus habilidades, en detrimento de sus orígenes; iii) la conformación de una nueva atención hacia las prácticas llevadas hasta ese momento con la condición de acentuar su pertinencia ante las nuevas necesidades sociales y iv) la revalorización de la democracia como un sustento clave en la idea de educación y por consecuencia, en el estilo de vida (González, 2001).

Lo anterior permeó en la ideología de John Dewey, que retomó esas acepciones para la concepción de una reforma de índole educativa, abordada desde una visión colectiva y no generada a partir de su individualidad, además, la influencia del pensamiento pragmático de Dewey también se involucró en dicha empresa. El pragmatismo se debe concebir en el marco ese país norteamericano ya que devino de éste y se erigió como una alternativa a la ideología alemana que había infundido en el pensamiento estadounidense, pudo concebirse como los alcances prácticos de un elemento pertinente de ser atendido y sólo por la acepción de esos efectos, el objeto puede identificarse.

El pensamiento de Dewey había sido aducido, por mucho tiempo, por las tendencias alemanas, pero a lo largo de los años su interés por los postulados del pragmatismo le hicieron contemplar la construcción de una teoría que lograra comprender la finalidad del pensamiento, aceptó que dicho elemento era distante a las formulaciones que aprobaban la existencia de una conciencia sino debía considerarse como una entidad cuya función era mediar todos los aspectos que involucrasen al ser humano en su contexto y la manera en que asegurase su supervivencia en el mismo. En tal entendido, Dewey abducía que el pensamiento era latente de convertirse en conocimiento sólo si se generaban las condiciones necesarias para que el primero pudiese demostrar su validez a través de la acción y logró introducir este referente en la pedagogía (Westbrook, 1999).

La base para el desarrollo de su pedagogía tuvo sustento gracias a los trabajos previos en el campo psicológico, empero, también recuperó la visión pedagógica de Froebel y sus jardines de la infancia para enfatizar la actividad del niño como un elemento clave para la constitución de su aprendizaje aunque sus sopesares posteriores lograron amalgamar dicho aspecto con las habilidades innatas del niño y la apreciación de su sociedad con respecto al proceso educativo, entidades que se habían percibido independientes hasta ese momento e inclusive, contrarias (González, 2001).

Dewey no creía que los niños que acudía a un centro escolar se presentasen en condiciones equivalentes a la “*tabula rasa*”, es decir, no llegaban sin un bagaje determinado para que el

profesor se encargase de marcar en sus mentes su propia ideología, al contrario, creía que el infante llegaba, por un lado, con un anclaje delineado en mayor o menor medida y, por otro lado, con una actividad constituida y no como un individuo pasivo en espera de seguir una indicación, el maestro debía atender con claridad tal aspecto para retomar esa acción y orientarla hacia un estado favorable para el infante (Westbrook, 1999). Estos argumentos originaron una fuerte y marcada crítica por los defensores de la pedagogía pertenecientes tanto a la visión tradicionalista como a la romántica, los primeros aludían que bajo ninguna circunstancia se debía cuestionar la metodología ya planeada así como la disciplina para que el aprendizaje no se viese obstaculizado, mientras los segundos aludían que toda práctica educativa tenía que partir de las determinaciones del niño.

Es posible ubicar que el concepto de “*experiencia*” tiene un peso considerable en la pedagogía de Dewey pero como se ha mencionado con anterioridad, la relación entre dicha experiencia y el pensamiento no debe considerar una refutación entre ambos significantes dado que ambos conllevan una serie de reflexiones que hace necesaria una interrelación, del mismo modo, en su perspectiva la persona nunca deja de ser vista en un modo activo y dinámico, que se inmiscuye en las relaciones que establece en su medio, por lo que llega a constituir una parte de su personalidad y su subjetividad (González, 2001). Comprendido esto, es posible bosquejar un anclaje en su pensamiento social que compete, igualmente, a su pedagogía: en primer lugar, realizó una crítica hacia la sociedad de su época, fuertemente permeada por la ideología industrial y que daba como resultado una serie de individuos que respondían, con una actitud meramente pasiva, ante las indicaciones que tal contexto les requería, imagen contraria a la sociedad que buscaría una actitud democrática donde es indispensable el involucramiento de todos y en segundo lugar, con base en la idea de democracia, Dewey refirió que aquella dualidad entre experiencia y pensamiento encontraría una manifestación inequívoca en el momento que las personas decidiesen alcanzar sus objetivos con la certeza de que toda la comunidad se vería beneficiada.

La idea anterior ayuda a entender el desglose de la Pedagogía Progresista, considerada como un proceso constante de construcción y deconstrucción, es decir, mediante la significación que representa una experiencia en los individuos, éstos pueden direccionar sus capacidades desarrolladas en dicho momento hacia una siguiente fase de la vivencia. En este sentido, Dewey entiende que su acepción vincula todo lo concerniente con los procesos educativos en el contexto social, lo que da origen al surgimiento de colaboración y democracia entre sus componentes bajo el entendido que toda gestión u organización será de manera inteligente, o sea, buscará un impacto positivo mediante la guía adecuada de las mejores capacidades y habilidades de las personas (Westbrook, 1999; González, 2001)

La figura del docente en la Pedagogía Progresista es contemplada de acuerdo a la etimología original del primer concepto: guía, por ende, debe atenderse que el profesor no funge como un amigo ni como una figura menor dentro del proceso educativo, es una entidad importante en el proceso de aprendizaje que en el caso de esta perspectiva

pedagógica puede no corresponder totalmente con la concepción de formación empleada en este escrito debido a la separación del pensamiento de Dewey con respecto a este término, no obstante, conviene rescatar como punto esencial para la visión de este proceso el énfasis con respecto a la exaltación de las habilidades que coadyuvan a demostrar una faceta idónea del ser humano y que a través de la acción del pensamiento llega a una concreción de las ideas desdibujadas, pues, de acuerdo con González (2001), Dewey atisbó que tanto esa acepción como la experiencia suponían un grado de reflexión que lograba atravesar una serie de momentos antes de una idea total, lo que permitía socavar el hecho de un importante trabajo mental de formulación y reconstrucción de alguna representación.

3.4.3 Pedagogía Científica

Resulta claro que en el ámbito de la pedagogía han surgido pedagogas cuyo trabajo ha contribuido al bagaje de conocimiento de su campo de conocimiento, entre ellas, puede citarse el ejemplo de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, quienes desarrollaron un método dirigido especialmente a los niños en edad preescolar y cuyos principios pueden ser considerados parte de la Escuela Nueva, pues las hermanas Agazzi apostaron por trabajar su pedagogía bajo el principio de libertad y espontaneidad del infante. Este interés es propio de correlacionarlo con la idea puerocentrista que atiende al niño como el centro de toda actividad educativa, a pesar que esta visión no fue compartida por otros pedagogos, como se observó en el caso de John Dewey.

No obstante, la avocación por anteponer la figura del párvulo en la educación no resultó una idea que sólo contemplaron las hermanas Agazzi, este pensamiento también logró sopesarlo María Montessori cuya propuesta pedagógica también destacó la importancia de introducir en cualquier práctica educativa el sentimiento de respeto hacia el niño ya que, de acuerdo a su posicionamiento, el énfasis centrado en la comprensión y en el amor lograría ser un sustento latente de dinamizar el desarrollo del infante, aunado a esta lógica, puede esclarecerse que el ambiente generado con este posicionamiento resultaría propicio para comprender el proceso de aprendizaje (Pla, Cano y Lorenzo, 2001).

María Montessori nació en el año de 1870 en la localidad italiana de Chiaravelle, en el seno de una familia sin apuraciones económicas. Vive los primeros años de su vida bajo los sucesos de la Segunda Revolución Industrial y ante el inminente desarrollo de los Estados Unidos en comparación al avance europeo, de igual modo, las expresiones relacionadas a la Escuela Nueva ya empiezan a atañer el campo educativo, aunque en un principio Montessori se interesase en la medicina e inclusive, lograse ser la primera mujer de Italia en graduarse como médico (Pla, *et al.* 2001). Su labor pedagógica comenzó en el momento que llegó a atender a aquellos niños que presentaban alguna discapacidad, específicamente, le interesó diseñar una metodología educativa capaz de impactar en su aprendizaje y los resultados que obtuvo, agregados a sus observaciones realizadas en sus prácticas, le

hicieron manifestar en los congresos que el problema de los niños con deficiencias mentales era de origen pedagógico más que médico (Ferrándiz, 2005; Obregón, 2006).

El trabajo que la señora Montessori realizó con los niños coadyuvó a su inserción como directora de una escuela cuyos alumnos presentaban alguna problemática, por ello, Montessori sopesó la pertinencia de educar a un grupo de profesores para la atención de estos niños. Sin embargo, ella decidió no conformarse con observar el trabajo realizado en el centro y se dedicó a la atención de aquellos infantes fuertemente rechazados por la sociedades y a los que no creían posibles de aprender, mediante la interacción con ellos y una capacidad de observación para detectar sus necesidades, Montessori diseñaba los materiales necesarios para facilitar su aprendizaje, además, nunca dejó de lado su principio de respetar al niño y provocó que en estos niños surgiesen los primeros atisbos de lectura y escritura (Obregón, 2006).

Es necesario señalar que los referentes de Montessori devinieron del ámbito en que se había formado hasta ese momento, sin embargo, logró conformar su despliegue pedagógico a través de su labor directa con los niños y el estudio de las propuestas realizadas por otros pedagogos como Rousseau, Herbart, Pestalozzi y sobretodo Froebel, de quien retomó la importancia del amor hacia el niño y el trabajo a través del juego, que también ayuda a la facilitación del aprendizaje, al adecuado crecimiento y desarrollo del párvulo y la orientación de los impulsos naturales del niño en acciones perpetradas por él mismo, o sea, bajo su propia voluntad (Pla, *et al.* 2001).

El éxito de la señora Montessori con los niños con problemáticas la convencieron para trasladar sus principios hacia el entorno donde confluían los infantes que no habían sido segregados por su sociedad, para ello, aceptó tomar en consideración a un grupo de niños provenientes de un barrio marginado cerca de la ciudad de Roma a los que atendía durante el día, siempre con la convicción de observar detalladamente sus actividades y la manera en que se desenvolvían e interactuaban, recabada y analizada la información, Montessori fundó la *Casa dei Bambini* (Casa de los niños) donde tuvo como primera intención el desarrollar los mismos métodos que había utilizado anteriormente para demostrar que los párvulos tendrían inclinaciones similares para su proceso de aprendizaje (Obregón, 2006; Pla, *et al.* 2001).

La Casa de los Niños tuvo dos funciones principales: en primer lugar, recalcó el aspecto social como una parte importante en la educación de los niños pues dentro de la escuela es posible favorecer la comunicación y la interacción entre ellos y en segundo lugar, aseguró que es la escuela la encargada de educar a los infantes desde el momento en que nacen (Ferrándiz, 2006). Con base en estos pensamientos y bajo las hipótesis que sopesaba a los niños como sus propios formadores y a su aprendizaje como una generación del principio de libertad, Montessori desarrolló una perspectiva que prontamente tuvo éxito tanto en

Italia como en otras latitudes, especialmente en Barcelona, España, ciudad en la que vivió después de la prohibición de su pedagogía durante el fascismo.

Así, en los centros que Montessori ideó, se pudo dar el despliegue de su pedagogía científica, nombre otorgado gracias a la importancia de la observación y la experimentación en el entorno ofrecido a los niños y cuyos procedimientos atendían básicamente tres aspectos: i) *libertad del niño*, la escuela debe estar pensada y adecuada de tal modo que permita la aparición de diversas manifestaciones del niño, bajo este principio puede atenderse que Montessori fue pionera en la introducción del mobiliario acorde al infante; ii) *la actividad libre*, se considera que el desarrollo del párvulo es acorde si hay una contemplación de libertad ya que mediante ella, el infante puede desenvolverse de acuerdo a sus propias finalidades y con base en su espontaneidad y iii) *independencia*, refiere que el niño no puede ser libre sin antes determinarse a sí mismo, es decir, debe tener su propia personalidad y ser independiente (Ferrándiz, 2006).

Con base en lo anterior, puede advertirse que el aprendizaje en la pedagogía científica no se despliega sin haber considerado varios posicionamientos que, a partir de una mirada interdisciplinaria, logran conformar la propuesta pedagógica. Este proceso se propicia desde el momento que se considera a la libertad del niño como el elemento director de sus potencialidades, es decir, el niño realiza su aprendizaje de acuerdo a su interés en él, previamente motivado por las actuaciones necesarias de su educador, por lo tanto y en conjunción con las disposiciones acaecidas en su entorno, el infante generará sus conocimientos a partir de lo que hace y de acuerdo a su etapa de desarrollo, con la convicción de realizar nuevos alcances de acuerdo con su evolución natural, el pedagogo se verá como la figura guía que dispondrá los medios pertinentes para que el aprendizaje no se obstaculice.

Por lo tanto, es válido aseverar que el aprendizaje puede encontrar su enclave en la formación si se deslucida que en esta perspectiva, el infante realiza sus procedimientos a partir de una continua conformación de sí mismo, lo que ayudará a determinarse y esclarecer sus finalidades sin el plausible impacto de sus mayores, además, el niño también llega a superar la marcada idea de competencia con sus iguales y al contrario, puede conformar el marco para introducir una idea de solidaridad con otros niños, donde la directriz parta del deseo de ayudarse mutuamente en lugar de confrontarse.

3.4.4 Pedagogía en la Libertad

Podría soslayarse extraño que una perspectiva pedagógica haya sido propuesta por una persona que nunca se concibió a sí misma como un pedagogo, inclusive si se indica que tampoco tuvo una primera y entera confianza de este campo de conocimiento por lo que llegó a retomar los aportes de la psicología educativa y de la antropología para realizar un trabajo interdisciplinario y dar, de esta manera, un sustento a sus ideas, por consiguiente,

los aportes realizados de tal perspectiva dentro del movimiento de la Escuela Nueva hace necesaria su mención.

Adolfo Ferriere nace en Suiza en el seno de una familia burguesa acomodada, por lo tanto no sufre de algún tipo de carencia en el ámbito económico, lo que le orilla a pensar a la política como un contexto en el cual pudo desenvolverse profesionalmente, empero, problemas de índole orgánica en su juventud le orientan a ver en la educación una oportunidad de dar cauce a sus pensamientos. Para Ferriere, la Escuela Nueva o Activa no era un concepto totalmente ajeno, ya que algunos de los miembros de su familia tenían participación en centros escolares concebidos bajo esta pedagogía, por ello, no dudó en introducirse como practicante en esas escuelas y principiar por observar lo acaecido en ellas (Hameline, 1999).

Los esbozos primarios de su mirada educativa señalaban la importancia de recuperar elementos clave en las ciencias para dirigirlos hacia el ámbito de su interés, creía que sólo la atención de un modelo racional tenía las condiciones necesarias para la conformación de una propuesta que perpetuase en el futuro, en esta lógica, la consideración hacia la psicología genética y el desarrollo humano fue un antecedente en sus constructo junto con un despliegue antropológico sustentado con la consideraciones psicológicas mencionadas y matices biológicos (Hameline, 1999).

Pero la perspectiva de Ferriere no se centró en la contemplación de la persona en su individualidad, al contrario, creyó necesario indicar que a la infancia había de ser escuchada y garantizarle el espacio donde ésta pudiese confiar y ser ella misma. Ferriere manifestó que los niños tenían que atender su educación de una manera feliz y responsable, de igual manera, el fiarse de ellos traería como consecuencia asegurarles que algunos procederes podían suceder mediante su único interceder e inclusive la apertura de la realización de una serie de ayudas entre los párvulos, donde aquellos con mayor edad podían orientar a los más pequeños a concretar algún bagaje.

Este ambiente de condescendencia y con sesgos de camaradería fue la columna vertebral de la pedagogía en la libertad, el centro escolar comenzó a contemplarse como una *pequeña república* donde la regla principal era dejar hacer a los infantes lo que ellos consideran más pertinente y valioso para su formación. Así, podían pasar horas fuera de la escuela con la idea de atañer un conocimiento valioso para sí mismos y sus iguales en la realización de diversas actividades como la exploración del lugar o en la enfrenta de un trabajo que propiciara el desarrollo en su centro educativo; del mismo modo, se valió el principio del juego que, aunado a lo ya mencionado, detonaría el pensamiento y por ende, cualquier tipo de conocimiento (Hameline, 1999).

La pedagogía en la libertad concibió al aprendizaje a partir de los centros de interés del estudiante, es decir, todo lo concerniente en su vida cotidiana puede dotarle de elementos

que propicien la conformación de su bagaje, por ejemplo: el niño puede aprender a leer a partir de la designación que realizan de múltiples objetos de su entorno, saber nociones básicas de matemáticas mediante la realización de un material posible de ser vendido o en la constitución de algún establecimiento imaginario donde se efectúen ciertas transacciones, crear nuevas facetas de los elementos recabados en los jardines o lograr una selección idónea de materiales desconocidos para los niños en diferentes empresas desarrolladas por los mismos. En este marco, se alude que el educador debe estar pendiente de las ideas desarrolladas por los niños y facilitarles la aparición de algunos planteamientos para que los niños les consideren e impacten en su proceso de aprendizaje, se debe asegurar que éstos se encuentren constantemente felices ya que este estado les da la motivación para aprender, entablar un ambiente de fraternidad con sus compañeros y disciplinarse sin la necesidad del uso de correctivos o actitudes autoritarias (Hameline, 1999).

Básicamente, se visualiza que el caso de la pedagogía en la libertad hace uso de la autoformación como principio del aprendizaje, a partir de una serie de connotaciones que pudiesen percibirse un tanto utópicas, sin embargo, rescatar ciertos principios que emanan de esta perspectiva ayudan a prever que el aprendizaje no puede atenderse con la concepción de ubicar al individuo en una situación con explicaciones que no atienden la espontaneidad que tiene latente, en otras palabras, soslayar a la felicidad o el propio interés por una finalidad, permiten visualizar escenarios donde se desarrollan percepciones que ayudan a la comprensión de este proceso y cuyas consecuencias tanto individuales como colectivas realizan una contribución sin importar la confluencia de posicionamientos y su origen.

3.4.5 Pedagogía de los Centros de Interés y de los Métodos Globales

El pensamiento pedagógico que Ovidio Decroly defendió a lo largo de su vida, generó polémica debido a la crítica hacia el sistema educativo con el que tuvo contacto, argumentó que las prácticas generadas en los centros escolares de su tiempo histórico y que pregonaron el despliegue de una actitud diferente de los métodos tradicionales, no distaban mucho de éstas y por lo tanto, la crítica no debía centrarse en otras posturas sino en la consideración de atenuar y superar las discordancias puestas en marcha, entre ellas, las referentes al aprendizaje (Muset, 2001).

Con base en lo anterior, la propuesta de Decroly se percibió innovadora y revolucionaria si se considera a la primera mitad del siglo XX como su contexto de aparición, inclusive llega a trastocar ciertos aspectos en la actualidad a pesar de los años transcurridos (Muset, 2001), empero, conviene esclarecer que los preceptos de esta pedagogía se centran bajo el movimiento de la Escuela Nueva y sus pronunciamientos se situaron en las conferencias dirigidas a la exposición de trabajos relacionados con ella, además, es importante mencionar que la pedagogía de Decroly, al igual que en la mayoría de las perspectivas de la

corriente referida, contempla un trabajo interdisciplinario con otras disciplinas, específicamente con la psicología.

El contexto donde se desarrolla el pensamiento de Decroly está bajo la consideración de percibir los alcances científicos de la pedagogía, relacionado a ello, se entiende que su profesión fue la medicina y el trastoque de ello en su perspectiva sobrevino en el interés por el desarrollo biológico de la vida aunado a su avocación por el entendimiento de la existencia del hombre en la sociedad y sobre todo, la comprensión del niño; la lógica indica a Decroly como una persona interesada en enfocar su trabajo con las consecuencias de éste en el futuro a partir de los esbozos perpetrados por sus colegas en el campo de la pedagogía, indicar un emplazo de felicidad a la futura sociedad resultó su eje principal.

La conformación de este perspectiva pedagógica se acepta en tres momentos: i) la concepción del aprendizaje desde una mirada interdisciplinaria psicopedagógica; ii) el aporte didáctico para el desarrollo del aprendizaje y iii) el diseño de un programa educativo con un contenido ajeno al dictado en los centros escolares en ese momento. La propuesta decroliana se basó fuertemente en la formación médica de su creador y sus indicaciones nunca desatendieron ese campo, no obstante, también se interesó por involucrarse en concepciones generadas por sus contemporáneos desarrollados en la Escuela Nueva para su metodología (Zúñiga, 1998).

Su interés en el aprendizaje se vio respaldado por su faceta como médico y psicólogo pero fue en su labor como pedagogo donde encontró la concreción de este concepto más las estrategias necesarias para facilitararlo, señaló que el punto de partido para propiciar el proceso era el respeto por el niño y su actividad, tal y como lo habían señalado otros pedagogos como Froebel o Montessori, es por ello que rechaza los modelos que focalizan la atención en el docente y la obligatoriedad de la adquisición de ciertos conocimientos y apela por infundir en el pensamiento de los pequeños una estima sobre sí mismos además de exaltar su interés por aprender lo que ellos consideren importante (Zúñiga 1998; Muset, 2001).

Decroly observó que al niño le interesa lo que pasa en su alrededor, por tanto, su propia línea de vida y ante todo, su faceta socializadora serán los principales conductos de su educación; el entendido bosqueja que la escuela no debe restringir lo acaecido en la realidad del niño, al contrario, debe abrirse a la cotidianidad para que los individuos puedan aprender directamente de ella y no se presenten conocimientos fragmentados que, incluso, no correspondan a sus fuentes fidedignas, el pedagogo debe disponer los medios necesarios para orientar ese aprendizaje; de este modo, se retoma que la avocación del infante priorizará lo que atañe a sus necesidades y generará sus propios centros de interés que son plausibles de ser compartidos por sus iguales que lograrán un impacto en la formación debido al sentido de coeducación, los infantes aprenden en el momento de convivir entre ellos (Muset, 2001).

El concepto de *globalización* también toma un peso considerable en la pedagogía decroliana, indica que el infante principia su actividad de pensamiento con un conocimiento general de cualquier indicio de conocimiento, el niño facilita su aprendizaje si concibe la globalidad de los objetos y conceptos pero llega a dificultarse si esos corpus se presentan de manera sesgada, agregado a esto, Decroly señala que el aprendizaje suscitado no se restringe a una simple adquisición pues el niño está en condición de realizar un análisis posterior, con la convicción que tal proceder será por el interés del mismo. Este aspecto de globalización puede resultar inherente de constructos psicológicos pero su contemplación interdisciplinaria con la pedagogía ayuda a comprender las actividades mentales desarrolladas por el niño que la primera mirada no alcanzaría a desplegar por sí misma, de hecho, este pedagogo hizo alusión de tres actividades que confirmaban su pensamiento: el aprendizaje logra generarse a partir del esbozo de una tríada conformada por la observación del niño de todo aquello que le rodea, la asociación que realiza entre elementos afines y la expresión resultante de los dos movimientos anteriores (Zúñiga, 1998; Muset, 2001).

En la pedagogía de los centros de interés y métodos globales, se vuelve a considerar al juego como la condición educativa propicia para que los niños puedan ocuparse en un asunto agradable para ellos, además, mediante el juego también crean pautas que les permiten no sólo la convivencia con otros párvulos, también se manifiesta un sentido de pertenencia y de colaboración, con la convicción de que la actividad desarrollada puede culminar exitosamente con la participación adecuada de todos lo que la emprenden, de igual modo, sopesa que mediante el juego el niño es capaz de disciplinarse, aspecto compartido con otras pedagogías de la Escuela Nueva (Zúñiga, 1998).

Con relación a lo anterior, se vislumbra que en la propuesta de Decroly se da una confluencia acorde entre dos perspectivas que, como se ha señalado en apartados anteriores, logran arrojar preceptos que contribuyen en ambos campos de conocimiento, la importancia que tiene el aspecto psicológico en el despliegue de la pedagogía de los centros de interés no busca la exclusión o negación de los principios del otro ámbito, al contrario, deslucida otro modo de atender el despliegue del aprendizaje con la aceptación de ciertos elementos que se relacionan con el objeto de la formación.

3.4.6 Pedagogía de Grupo

Entre las perspectivas que se adhieren a la Escuela Nueva, la Pedagogía de Grupo se bosqueja como la única que antepuso al aprendizaje como el principal factor a considerar dentro de la práctica educativa, sin omitir la importancia de otras cuestiones de dicha corriente (Narváez, 2006). La concepción central que despliega este posicionamiento pedagógico señala al aprendizaje como el consecuente que desencadena una relación social armónica entre individuos, es decir, el fomento de un trabajo grupal favorece gratamente en

el pensamiento del niño y al mismo tiempo, conlleva un peso educativo entre los párvulos que posiblemente no pudiese suscitarse con su profesor.

Con un caso similar al de sus contemporáneos, Roger Cousinet tampoco tuvo su primer contacto con la pedagogía a pesar de considerarla su vocación, rechazado de la Escuela Normal de Maestros de París optó por cursar una especialidad en artes en la Sorbona y aplicar para la obtención de un diploma que le permitía ejercer la docencia a nivel básico por un máximo de cinco años. De este modo, Cousinet pudo enrolarse como inspector de escuelas primarias y estar en contacto con el campo que era de su interés a pesar que en sus inicios no se decantaba por atisbar al niño como el centro de todo proceso educativo, ni dar importancia a su libertad, ni enfatizar al juego como una idónea práctica educativa, ni a las relaciones sociales del infante con otros compañeros, sin embargo su percepción cambió tras su colaboración directa o indirecta con personalidades ya reconocidas en la Escuela Nueva como Ferriere, Decroly, la señora Montessori o Dewey (Raillón, 2001).

Los primeros esbozos de la pedagogía de Cousinet se presentaron durante el periodo en que le fue encargada la supervisión de cien escuelas estatales, el éxito de su trabajo llegó incluso a impactar en los departamentos franceses de Aube, Ardennes y Seine et Oise, próximos a París, estas implicaciones devinieron a través de un trabajo coordinado con maestros voluntarios de los centros que inspeccionaba y se proponía que los infantes que acudían a estos lugares podían organizarse entre sí mismos y perseverar por el alcance de un objetivo que les resultase divertido o placentero de realizar, Cousinet sintió curiosidad de tal características puesto que notó que los resultados de esa organización infantil tenían una mayor repercusión que tendría un despliegue similar pero con la consideración individual del niño (Raillón, 2001).

Lo anterior dio pauta a soslayar que los infantes podrían generar cuestiones de notoriedad si ellos mismos disponían los medios de coadyuvar a la conformación de sus propios grupos, por ello, los profesores estuvieron dispuestos a atender la observación de Cousinet para el desarrollo de su práctica educativa (Raillón, 2001). En este punto, es necesario señalar que este pedagogo también se vio influenciado por los postulados psicológicos de su tiempo, específicamente, retomó a la psicología social para ahondar en el proceso relacional que podía darse entre los infantes y cómo esa interacción repercutía en sus manifestaciones, logró experimentar con algunos grupos de niños de los que registró su comportamiento, con estas anotaciones, Cousinet pronto extendió algunas indicaciones para que las escuelas pudiesen propiciar el trabajo en pequeños grupos con los niños.

Para comprender grosso modo a la pedagogía de grupo en el contexto que Cousinet la experimentó, se ejemplifica lo siguiente: los grupos de trabajo tienen un número indicativo de participantes, normalmente de cinco o seis niños, el pedagogo llega a proponer ciertos conocimientos pero son los infantes quienes seleccionarán aquellos que les interesa trabajar; acordado en el equipo de trabajo las finalidades a perseguir, contribuye en alcanzar

la meta a partir de las habilidades y conocimientos que cada integrante posee, así mismo, los puntos de vista y los argumentos para mejorar la actividad son válidos de considerarse; el pedagogo fungirá como orientador o guía en el proceso de la actividad hasta su término, donde los infantes presentan al resto de sus compañeros sus conclusiones (Bernal, 1996).

Puede percibirse que la Pedagogía de Grupo guarda ciertas similitudes con las teorías psicológicas del aprendizaje de la perspectiva constructivista: el eje principal es la colaboración entre los infantes para que suceda el aprendizaje. En primer lugar, explica que es el principio de ayuda lo que motiva a los infantes a establecer sus relaciones sociales, es decir, es la atención o consideración hacia el otro el factor detonante del aprendizaje, si un párvulo percibe que un compañero necesita de ayuda y está en condición de coadyuvar en su formación, lo realizará sin miramiento y al mismo tiempo potenciará su bagaje y en segundo lugar, se introduce la noción de participación activa como un componente que confluye en la relación y que al realizar actividades e intervenir constantemente en ellas, acentúa el proceso de pensamiento. (Bernal, 1996).

No obstante, la diferencia entre la consideración de esta perspectiva dentro de la pedagogía resulta por el peso que otorga a la colaboración mutua entre los infantes pues se considera que este impulso deviene del sentimiento de ayuda, por lo tanto, si se retoma la concepción de formación y se alude que en este proceso resulta inequívoco la interacción entre los individuos para contemplarse y constituirse, se tiene una propuesta con el matiz necesario para comprender el anclaje de una acepción como el aprendizaje desde este entendido, de igual manera, el otorgar la facilidad a los infantes de agruparse, logra que éstos determinen el número de integrantes de su grupo de trabajo y los procedimientos u organización del mismo, con ello, no se atenúa la concepción de libertad propia de la Escuela Nueva.

3.5 Experiencias Antiautoritarias: el principio de libertad como detonante de aprendizajes.

Aunque llegaron a compartir el momento histórico de la primera mitad del siglo XX, las perspectivas pedagógicas pertinentes a la Escuela Nueva se consideran un sustento para el ahondamiento de una corriente que principió a constituirse con la alusión de renovar toda estructura de índole pedagógica para lograr un cambio social significativo y cuyos alcances no se denostaran únicamente en un contexto delimitado y acordado por agentes que no participaban directa o indirectamente en algún ámbito concerniente a este campo de estudio, al mismo tiempo, el desarrollo de las experiencias antiautoritarias invitaron a la reflexión social para dar un impacto a la educación (Ayuste, *et al.* 1994).

Sin embargo, la propuesta de Francisco Ferrer y Guardia (la Escuela Moderna) contiene las características que dieron impulso a la génesis de este movimiento y toda consecuencia que devino del mismo; se acata que el trabajo de Ferrer y Guardia tenía una clara influencia anarquista y promulgaba por la libertad de pensamiento, esos entendimientos no sólo

tuvieron influencia en la comunidad autónoma de este catalán, las regiones del País Vasco, Andalucía y Murcia también introdujeron su pensamiento e incluso se llegaron a producir réplicas de la Escuela Moderna en Aragón, Galicia, Valencia y Asturias, empero, los raciocinios producidos tuvieron grandes similitudes: por un lado, se propuso contemplar a la educación de adultos dentro del modelo de enseñanza de Ferrer y Guardia, incluidos los individuos que habitaban en espacios rurales y, por otro lado, concretar la disposición de centros escolares, desde parvularios hasta los enfocados a los adultos, que estuviesen a cargo de profesores adheridos a este pensamiento (Solá, 2001).

Pero es necesario enfatizar que ni Ferrer y Guardia ni cualquier otra persona vinculada a su posicionamiento, creyeron necesario indicar concretamente la manera en que esta pedagogía tenía que desarrollarse, por ello, no resulta extraño que las visiones consecuentes de la misma, como las Experiencias Antiautoritarias, llegasen a omitir algunos supuestos que eran permisibles de superarse para focalizar la acepción de autonomía como el paso primario para atender una separación de la administración estatal, responsable de gestionar todo lo concerniente con la educación (Solá, 2001).

En este sentido, la ideología de la Escuela Moderna buscó ser un modelo que pudiese servir como referencia de la institución de otros puntos de vista que compartiesen una finalidad con el mismo, el planteamiento funcionó y varias propuestas se suscitaron en años posteriores por lugares fuera del territorio español, entre ellos América Latina, no obstante, también se percibió que los despliegues comenzaron a girar en torno a un pensamiento en común: la autogestión educativa en los entornos donde el capitalismo ya era un referente inequívoco para el desarrollo de sus sociedades (Solá, 2001).

En síntesis, puede conceptualizarse como una Experiencia Antiautoritaria a todo planteamiento pedagógico que tenga como principio reactor en su corpus educativo a la libertad, asimismo, atenderá al ser humano como todo individuo que se desenvuelva bajo un entorno social y que puede desatender todo principio que le doblegue a un esquema determinado y, en la medida de lo posible, rechazar a las esferas que le confieren un estado de ignorancia sobre sus propios alcances a través de su modelo de escuela, también laudable de ser refutado. De igual manera, en este corriente pedagógica se percibe al estudiante y al profesor como dos entidades capaces de interactuar sin discrepancias, es decir, sin que se presente cualquier atisbo de diferencia entre la relación de ambos; en tal entendido, las Experiencias Antiautoritarias a señalar son: la propuesta de las Escuelas de Hamburgo, el caso de la Escuela Summerhill, la Experiencia No Directiva, el Espíritu de Libertad, la Institución de Libre de Enseñanza y la Sociedad Desescolarizada.

3.5.1 Escuelas Libertarias de Hamburgo

Los estragos de la Primera Guerra Mundial en Alemania suscitaron una renovación ideológica de su población que buscaba la manera de volver a organizarse y superar la

condición que su contexto les confería, en esta lógica, su proceder inequívoco fue la confianza hacia la educación como el único medio que garantizaría un cambio de sociedad, capaz de amainar cualquier problemática que deviniese en un futuro. No obstante, el cambio buscado por los alemanes no buscó dictaminar de forma trascendental, es decir, la apuesta por una completa reforma educativa no resultó ser la prioridad inicial (Barba, 2002; Picardo y Escobar, 2008).

La ciudad de Hamburgo, en el norte del país germano, fue la primera en introducir las llamadas “*comunidades escolares*”, espacios que, a diferencia de las pedagogías propias de otras corrientes, no buscaban la implantación o proposición de un modelo pedagógico del cual basarse para una nueva interpretación de la escuela, al contrario, no consideraron siquiera la posibilidad de seguir alguno, en su lugar, se avocaron por suprimir de estos espacios elementos comunes de una escuela como los programas escolares, los horarios determinados para realizar actividades, las materias o asignaturas, o la disposición de los estudiantes de acuerdo a sus resultados académicos, en suma, todo indicio tradicional debía refutarse y pensar de una forma distinta el papel del maestro y del alumno, del mismo modo, también los factores provenientes del marco eclesiástico, estatal o de cualquier otra esfera de poder fueron ignorados (Barba, 2002; Roith, 2013; Del Pozo, 2012).

La existencia de las Escuelas de Hamburgo resultó en función de los niños que atendía y bajo la premisa de fomentar la libertad en un marco donde los infantes y los profesores pudiesen confluír cordialmente y expresar sus ideas sin que algún remanente de represión infundiese en las relaciones, la consecución de este aspecto sería el integrar, de forma paulatina, a los infantes en su medio social, además, la noción de la autogestión educativa volvió a presentarse en estos lugares, la comunidad escolar no sólo era conformada por docentes y los alumnos, también los padres de familia tenían participación en ella y para la designación de una figura que mediase asuntos acaecidos en la escuela, toda la comunidad participaba bajo un sistema de votación secreta (Picardo y Escobar 2008; Roith, 2013).

Con relación a lo anterior, el ambiente que se vivía dentro de las escuelas se desarrollaba bajo la idea de que los estudiantes decidían por sí mismos el momento oportuno para acercarse con los docentes y desarrollar junto con él, algún trabajo que impactase positivamente en su pensamiento (Picardo y Escobar, 2008; Del Pozo, 2012), se enfatiza que el nivel de jerarquías es inexistente por lo que los individuos se encuentran en un mismo nivel de consideración, por su parte, el profesor se contempla en dos vertientes: por un lado, es permisivo y deja que los alumnos actúen con libertad y por otro lado, funge como un compañero de sus estudiantes a los que orienta de acuerdo a los preceptos tenidos como clásicos de la pedagogía, o sea, los que antecedieron a la Escuela Nueva, movimiento que las Experiencias Antiautoritarias no desdeñaron; empero, el dejar actuar a los niños de manera libre no indicaba un desinterés de los adultos, sino una convicción de que los primeros hallarían el enclave que les permitiría atenerse a un orden propio de su sociedad y que respondiese a ésta, más no a las instituciones impositivas de otras ideologías.

Por lo tanto, no debe percibirse al maestro de las Escuelas de Hamburgo como un individuo sin personalidad y sin voz para el desarrollo del centro, su trabajo era de suma importancia puesto que, además de animar y acompañar a sus docentes en las actividades determinadas por ellos, también fomentaba otro principio de esta experiencia pedagógica: el compañerismo. Dicha acepción no resulta novedosa, pues la Escuela Nueva también la consideraba un detonante para una apropiada práctica educativa pero en el caso de la pedagogía de Hamburgo ese sentimiento de comunidad era el regente de todo proceder y las repercusiones se enfocaron más allá de la eliminación de estándares que no atendían el sentimiento de solidaridad, sino a la generación de discordias entre los docentes (Barba, 2002).

En este entendido, hablar del eje que desencadena el aprendizaje en esta pedagogía debe retomar la importancia del profesor como ese individuo guía y a la vez compañero de sus estudiantes, mientras ellos delimitaban qué actividades realizar para el buen desarrollo de la escuela y el trastoque en sus conocimientos, el docente favorecía el proceso gracias al acorde relacional en la escuela, es decir, a través de la importancia entre la interacción es como sucedía el aprendizaje, pues la confianza entre alumnos y profesor repercutía en la misma estima de los primeros, pues el grado de tal sentimiento podía orientar un aprendizaje hacia una expresión considerable, contrario a lo que sucedería si la represión estuviese como el marco referencial de estos centros. Con esto, el profesor estaría en circunstancia de exaltar las mejores disposiciones de sus estudiantes en lugar de atenuarlas o disiparlas y con la aceptación de que las mismas tendrían resultados positivos en la sociedad.

Las Escuelas Libertarias de Hamburgo representaron un alcance de autonomía para los alumnos que no se restringía al sentimiento comunitario del centro, sino se introducía en beneficio de la cultura a la que pertenecía, sin embargo, con el devenir de los años estas escuelas se introdujeron paulatinamente bajo la mirada de ciertos estatutos que lograron atenuar la libertad que había en ellas, pero fue la llegada de la ideología nacionalsocialista lo que finiquitó una de las empresas más innovadoras en el contexto alemán (Picardo y Escobar, 2008), aunque los principios ya mencionados como la propia determinación de los infantes para centrar sus necesidades y la importancia del aspecto relacional del maestro con sus estudiante, visto como un compañero, son pensamientos que no desaparecieron e inclusive fueron retomados para el desarrollo de teorías posteriores.

3.5.2 La Escuela de Summerhill

Debe indicarse que el contexto donde surgen las Experiencias Antiautoritarias está fuertemente marcado por un sentido de desesperanza por el sistema político que no permite visualizar una mejor prospectiva, por ello, no resulta extraño que las pedagogías de esta índole tengan una connotación utópica ya que ésta es la única vía que ofrece un atisbo de

renovación o esperanza a través del firme convencimiento de que la bondad de los seres humanos, sus buenas intenciones y su condición de libertad pueden superar todo signo de represión para asumir nuevas posturas donde los hombres sean felices y libres (Puig, 2001).

Esa atención no deja de lado el planteamiento de Alexander Neill, un escocés nacido en el seno de una familia dedicada a la educación. El padre de Neill era maestro de una escuela cuyo método era esencialmente tradicional y para ayudarse en su labor, empleó a su hijo como asistente de la misma, esto provocó que Neill descubriese su vocación pedagógica, por lo que en años posteriores ingresó a la Universidad de Edimburgo; obtenido su grado y tras su incursión en ámbitos como la edición y el periodismo, tuvo la oportunidad de dirigir una escuela escocesa, lugar donde se bosquejaron su pensamientos sobre una pedagogía no autoritaria y que fueron reafirmados tras su experiencia en un centro para delincuentes juveniles regido por el principio de autogestión. Para dar cabida a su ideología, Neill erigió en Dresden, Alemania, una escuela como parte de los movimientos que buscaban una nueva manera de entender la educación, empero, algunos años después tuvo que trasladar su centro a la ciudad austriaca de Sonntagberg donde no tuvo repercusión y pronto fue cerrada gracias a la discordancia entre la ideología de Neill y los habitantes del lugar. Posteriormente, se mudó a la localidad de Lyme Regis en Inglaterra, lugar en que sus anteriores vivencias sirvieron de base para la constitución de la escuela Summerhill (Puig, 2001).

La Escuela de Summerhill tuvo un gran auge durante la década de los años sesenta y setenta y logró difundirse en varias regiones, sin embargo, es considerada como una de las pedagogías más radicales dentro de las Experiencias Antiautoritarias. Principia por estar completamente en contra de una educación represiva, del industrialismo y del sistema capitalista, por lo que sus sustentos recaen especialmente en las formulaciones del psicoanálisis y del pensamiento crítico de la época en que se originó (Barba, 2002); de acuerdo a su fundador, se había de constituir una alternativa de la escuela tradicional, permeada por el sistema capitalista y que la usa como instrumento para poder perpetuarse indefinidamente mediante la represión y el autoritarismo hacia los individuos que acuden a esos centros.

De acuerdo con Neill, existen dos instituciones que garantizan ese sistema opresor tanto en los niños como en los jóvenes: en primer lugar, la familia, delineada como una pequeña reproducción del gobierno que hace uso de un marco moral como el emplazo ideal para tener sujetos a sus integrantes más jóvenes mediante una serie de prohibiciones que llegan a fundar rencor en ellos y, como consecuencia, repercutiría en atender niños problemáticos, por ello, la solución sería inculcar en la familia los principios de libertad o amor y en segundo lugar, la escuela, a la que Neill advierte como una mera prolongación del hogar y el espacio propicio para que el gobierno genere seres sumisos que no presenten riesgo alguno para sus intereses (Barba, 2001).

La crítica hacia la escuela por parte de este pedagogo alude que desde su diseño hasta la organización y procederes ocurridos en ella son pautas dispuestas por las altas esferas de poder para que los alumnos instruidos en ellas no sólo acepten las disposiciones que emanen de ese estrato, también les preparan para su ingreso a un mundo que logre mantener las ideas imperantes con mayor vigencia. Por ello, Neill recupera los significantes de bondad y felicidad para la base ideológica de la Escuela de Summerhill, deduce que los seres humanos son bondadosos por naturaleza y sólo una educación que busque ese estado les confiere felicidad como un logro de esa práctica (Puig, 2001).

Con base en lo anterior, se deslucida que un niño criado con tales principios nunca tendrá que recurrir a ciertos estados para amedrentar a otros, sea en su etapa de párvulo o de hombre, pero si crece con la decantación por cualquier otro elemento como la política o el dinero, su formación está destinada a una constante lucha por conseguir deseos infundados y que, en un principio, no eran su finalidad, aunado a ello, Neill también asevera que la producción de grandes avances tecnológicos, así como los resultados de otros procederes, tampoco garantizan la felicidad ni hacen mejores a las personas, simplemente cubren aspectos de necesidades, propias de todo ser humano.

Por lo tanto, la Escuela de Summerhill se aprecia como una pedagogía que ve en la felicidad el recurso favorable para producir un cambio en la convivencia de los individuos en su sociedad además de ser un aspecto cuyos alcances no concluirán terminado un periodo, como en el caso de las Escuelas de Hamburgo, esta experiencia también apuesta por repercutir en un futuro, Neill asegura que una infancia feliz sólo podrá tener consecuencias positivas posteriores; con ello, la felicidad se vislumbra como un elemento propio de la educación y para alcanzarlo, el amor y la libertad son los modos que deben permearla (Puig, 2001). En el caso del primero, en Summerhill no debe haber asomo alguno de conductas que atemorizen a los infantes sino acciones que les demuestren calidez, la resultante de esa focalización será la introducción de un ambiente cordial donde el afecto entre los niños y su pedagogo sea compartido, en tanto, la libertad sigue el esquema de la supresión del autoritarismo, dejar a los niños su disposición por aprender y sobre todo, de autogobernarse, igualmente, existe un reconocimiento de la sexualidad debido a los referentes freudianos que Neill bosquejó antes de la constitución de la Escuela Summerhill.

Grosso modo, de acuerdo a los planteamientos de la Escuela Summerhill, la manera en que se genera el aprendizaje es, indudablemente, con base en los sentidos de amor y libertad que trastocan en la personalidad del infante, específicamente en sus sentimientos o emociones, es decir, con la certeza de que el párvulo se encuentra motivado y enfrascado en una onda de felicidad, el pedagogo puede tener la seguridad de que el aprendizaje no enfrentará algún impedimento pues será relacional según la disposición presentada por el niño en las actividades o pensamientos decididos por él mismo, añadido a ello, si ha de contemplarse que las estimaciones de la Escuela Summerhill buscan la exaltación de las

mejores virtudes del ser humano para que sea bueno, se infiere que sus conocimientos se verán gestados si lleva un estilo de vida acorde a esa visión, por consiguiente, el aprendizaje se produce ante la guía propicia para que las emociones no se mengüen.

3.5.3 Experiencia No Directiva

Esta teoría ha de puntualizarse como un constructo devenido del ámbito psicológico que logró disponer las pautas necesarias para establecerse en la pedagogía sin discordancias. Carl Rogers fue un psicólogo estadounidense que desarrolló la terapia no directiva en su ámbito, la cual formalizó con el paso del tiempo y logró introducirla en otras facetas del hombre, entre ellas la educación, con la tesis que defendía el principio de autocomprensión del ser humano como el eje medular para que encontrase un plano de satisfacción tras la afronta ante diversas circunstancias (Puig, 2001; Barba, 2002).

En este entendido, es deducible que tal la noción presenta las comprensiones de felicidad y bondad, es decir, las personas están en condición de alcanzar un estado de armonía si toman en consideración que tal emplazo es posible a través de una continua reinterpretación de sí mismas y sus acciones, dicha aceptación se visualiza como válida en cualquier individuo, independientemente de su edad, pero Rogers infiere que en el caso de los infantes el proceso puede suceder con una mayor plausibilidad debido a que éstos no necesitan forzosamente de una influencia externa que les motive a su concepción, ya que en esa etapa de vida valoran sus proceder de acuerdo a su propia contemplación (Puig, 2001).

Es decir, en la primera infancia el niño es capaz de apreciarse y seguir con su continua construcción pero una vez que toma mayor conciencia de su personalidad requiere del apoyo que le confiere su medio social para catalogar su serie de experiencias, específicamente, la concepción externa debe ser positiva ya que debe correlacionarse a la misma valoración de la persona para que ésta pueda seguir con su perfeccionamiento, pues si el sopesar de los otros es negativo, logrará amainar los alcances del individuo al grado que pueda llegar a bloquear todo atisbo futuro (Puig, 2001). Rogers resalta la importancia de que las personas generen relaciones sociales que resalten una apreciación entre ellas, las consecuencias distarían de entorpecer la imagen que cada ser humano se forja de sí mismo y cuya característica atendería a la referida bondad.

En el plano pedagógico, Rogers acotó los planteamientos de la Pedagogía Romántica para indicar que el ser humano llega a un estado de felicidad cuando ha atravesado por distintas experiencias en su vida que le permitieron ahondar su propia condición natural, con tal entendido, la Pedagogía No Directiva se centra básicamente en disponer esas formulaciones en un espacio escolar donde las relaciones sostenidas por los individuos que confluyen en él son un detonante para todo acaecer propio de la naturaleza humana, concebida por Rogers en tres escenarios: en primer lugar, señala que una persona tiene una línea de vida donde experimenta episodios difíciles de ser similares o completamente correlacionales con la de

otro, por lo tanto, se aprecia que el ser humano tiene su propia historia, lo que incapacita a cualquier otro para determinarlo; en segundo lugar, la confianza, prevista como la seguridad que tienen los individuos de ellos mismos para superar cualquier problemática que su vida le presente, mediante las pericias que les suscitó su educación y en tercer lugar, por la libertad, percibida como la opción que tiene la persona por elegir el camino más acorde a su pensamiento para alcanzar el escenario ideal, sea en el plano vivencial o educativo (Barba, 2001).

La Experiencia No Directiva focaliza la relación entre el profesor y sus estudiantes, al igual que en las experiencias anteriores, el primero debe disponer en la escuela el ambiente adecuado para que los segundos sientan confianza y libertad en sus acciones, se avala que el estudiante podrá expresar cualquier punto de vista sin el temor de ser menospreciado por su docente, asimismo, con el despliegue de su libertad, el estudiante puede elegir de acuerdo a su propia convicción la manera en que guiará su proceso de aprendizaje para exaltar su bagaje teórico y sus habilidades, igualmente, resultarán acepciones que le ayudan a determinar sus vivencia y por ende, coadyuvar en su formación. Por ello, las características del docente deben tener un equilibrio entre la permisibilidad dada a sus alumnos, su comprensión holística, el carácter para distinguirse como el guía de sus alcances y sobretodo, que tenga la capacidad de percibir que tanto él como su docente están en un proceso de transformación constante por lo que debe evitar la aparición de alguna secuencia que bloquee esa reestructuración (Barba, 2001).

Así, el aprendizaje estará estrechamente relacionado con el grado relacional que establezcan ambas partes, por un lado el profesor dispondrá las ayudas pertinentes para beneficiar el cauce del proceso y, por otro lado, el estudiante deberá atender ese sistema de ayudas para potenciar sus conocimientos y capacidades, el entendido es que la relación siempre esté concebido un pensamiento positivo, es decir, que el profesor tenga la seguridad de los alcances que puede tener su estudiante y éste encuentre una entera confianza sobre sí mismo para que la ayuda fluya gradualmente; los consecuentes devenidos de tal atención impactarán tanto en la educación del docente como en su cambiante línea de vida.

3.5.4 Espíritu de Libertad

Anteriormente se señaló que las Experiencias Antiautoritarias se advierten como situaciones utópicas, sin embargo, en el momento que sus postulados se esclarecen en situaciones reales, los consecuentes nutren sustancialmente al campo pedagógico. El caso del Espíritu de Libertad se contemplaría irreal en el actual tiempo histórico si no existiesen los referentes que confirman los alcances de esta perspectiva, además, sus implicaciones sirvieron para dar un sustento a las experiencias futuras y mencionadas en este apartado, pues esta postura rusa les antecedió temporalmente.

León Tolstoi es conocido principalmente por los trabajos literarios que han trascendido épocas como *“Anna Karenina”* o *“La guerra y la paz”* pero en su vida también dedicó un espacio para la proposición de una pedagogía que distara de equipararse a los modelos de las escuelas rusas tradicionales. En el año de 1859, funda en su finca llamada *“Iasnäia Poliana”* (el claro del bosque), un centro escolar que puso en marcha en los siguientes años y para que el ritmo de esta escuela no decayese, Tolstoi se hizo de un grupo de maestros y estudiantes que pronto llevaron al ya denominado Espíritu de Libertad hacia las escuelas de otros lares vecinos (Claude, 2001).

La vida desarrollada al interior de la finca fue publicada en una revista que priorizó los comentarios emitidos por los alumnos, de esta forma, se empezó a difundir la ideología de Tolstoi, sin embargo, la intervención del gobierno hizo que el trabajo de esta escuela empezara a decaer pues dispuso de los obstáculos necesarios para evitar su funcionamiento, aunado al pronto casamiento de su fundador y a su faceta como literato, el primer atisbo del Espíritu de Libertad se atenuó por un lapso de tiempo, empero, Tolstoi volvió a reivindicar su posicionamiento pedagógico años después con la publicación de un material que coadyuvase en la instrucción primaria (Claude, 2001).

Con este resurgimiento, Tolstoi pronto vuelve a retomar sus primeras ideas pedagógicas relacionadas a la libertad, llega a publicar otros textos de este campo con base en la experiencia de Iasnäia Poliana y el pensamiento de libertad en la escuela, de igual forma, y como fue el caso posterior de las Escuelas de Hamburgo, el contexto que Rusia vivía en aquél tiempo propició a que este escritor encontrase en la educación el único medio por el cual su país pudiese confrontar las adversidades que el tiempo le impondría, con la esperanza de atañer una nueva sociedad en el futuro (Claude, 2001); para ello, las preguntas que se suscitaron para la continuación de esta perspectiva se centraron en dilucidar a qué tipo de individuos debía llegar este pensamiento pedagógico, así como el planteamiento sobre el tipo de necesidades de niños y adultos para que dicha acepción fuera congruente con el porvenir del pueblo ruso.

Sin embargo, Tolstoi advirtió una peculiaridad que supondría un obstáculo si se pasaba por alto: aunque la sociedad rusa quería educarse y existía un sentido de ayuda entre sus individuos para la realización de esa práctica, el sentimiento de diferencias existía, es decir, cualquiera que se aceptase como maestro estaría en riesgo de marcar una diferencia radical entre él y sus alumnos con la excusa de que el poseedor de los conocimientos tendría un nivel por encima de los demás. Esta suposición orilló a Tolstoi a enfatizar que el papel de un profesor no debía perseguir un estatus que le confiriese una equivocada señal de grandeza, al contrario, ni siquiera habría de ser pensado como la figura principal del funcionamiento de la escuela sino como un acompañante de los alumnos en su paso por ella, con esta certeza, el pedagogo haría su práctica con la firme convicción que sólo la libertad le otorgaría sentido, así como la experiencia fungiría como el método para desarrollar dicho principio (Claude, 2001; Picardo y Escobar, 2008).

Como más tarde retomarían otros pedagogos, en la experiencia del Espíritu de Libertad las relaciones establecidas entre el maestro y el estudiante son una parte importante para la práctica educativa, en este caso, el profesor debe ubicar las pretensiones de sus alumnos y disponer las condiciones necesarias para que éstos puedan reparar en ellas sin que exista ni un atisbo de obligatoriedad, o sea, el interés del docente por aprender aparece mediante una intervención adecuada de su profesor y que se enriquece a partir de la serie de experiencias ante el conocimiento a ahondar, por su parte, el docente logrará disponer de sus propios resultados para determinar los medios plausibles para que el proceso de aprendizaje sea el pertinente (Claude 2001).

En este sentido, la propuesta de Tolstoi apuesta por exaltar la naturaleza creativa tanto de los estudiantes como del profesor en beneficio de su aprendizaje, es decir, es más loable que entre ellos encuentren el cauce necesario a partir de las relaciones que establecen que en introducir un método que sea una copia fiel de cualquier modelo tradicional, donde todas las potencialidades de ambas partes se opaquen y no puedan ser desarrolladas (Picardo y Escobar, 2008), de hecho, el principio de libertad indicaba que en una escuela no se debía obligar a nadie por interesarse en algún aspecto si no se le consideraba sustancial, es el propio alumno quien decide qué quiere aprender y cómo dispondrá aquello que le rodea para conseguir su objetivo sin que el profesor haga uso del poder.

Lo anterior dio pauta a una incertidumbre por la manera en que el Espíritu de Libertad permeaba en el centro de Tolstoi: primero, por la forma de presentar experimentos sin tener que establecer un marco que delinease un rumbo incuestionable y con la idea de libertad como la única acepción que lograba sustentar el rumbo de la escuela y segundo, por la presentación de la figura del profesor como una persona que no debía entrometerse en las decisiones de sus estudiantes, si ellos querían ir o no a la escuela era bajo su libre elección y, si acudían al centro, tenían la opción de retomar o no las indicaciones del docente o las pautas que el mismo disponía para motivar el aprendizaje; grosso modo, el estudiante ingeniaba como enfrentar sus propias problemáticas sin el temor de ser reprimido por una figura de autoridad, al contrario, el pedagogo de la escuela habría de poder suprimir las situaciones que entorpeciesen el proceso de los alumnos (Picardo y Escobar, 2008).

Por lo tanto, es posible advertir que el Espíritu de Libertad respondía únicamente a las necesidades de los estudiantes que trazaban sus finalidades y disponían los aprendizajes más plausibles para alcanzarlas, es decir, a través de una decisión propia y devenida de su formación. Por su parte, el pedagogo sería una figura con la posibilidad de orientarles sólo si había un acuerdo y aceptación de ello, en caso antagónico, serían los docentes quienes dispondrían el rumbo, con la alusión de seguir firmes para la consecución de sus ideales sin olvidar el significant que lo detona.

3.5.5 Institución Libre de Enseñanza (ILE)

La simple denominación de *Institución* puede referir a la resistencia por acoplar un modelo que invita a la pasividad y permite una intención por el dinamismo para perpetrar un nuevo orden de ideas. Fundada en Madrid y con un carácter laico y privado, la Institución Libre de Enseñanza se erigió en el año 1876 después que varios catedráticos de los centros escolares españoles se vieran forzados a retirarse de sus puestos por negarse a seguir la ideología del sistema imperante y no doblegarse ante sus disposiciones, la firmeza de sus convicciones resultó más importante y fue en este espacio donde no se vieron confrontadas (González, 2011).

Nacido en la localidad de Ronda, Málaga, Francisco Giner de los Ríos fue un profesionalista cuya vida no se centró en su permanencia en Andalucía y cuya curiosidad no le restringió sólo al estudio del ámbito de su interés, además del derecho, también se inmiscuyó en diferentes campos de conocimiento como las artes, la filosofía y por supuesto, la pedagogía. Sus alcances intelectuales fueron acordes con sus proceder en la cotidianidad y parte de sus primeros esbozos pedagógicos devinieron en el momento de rechazar la impartición de cátedra relacionada al derecho en la Universidad de Madrid, después de que varios de sus colegas fueran rechazados de la misma tras su firme refutación de rendir cuentas tanto a la monarquía como a la iglesia, dos instituciones con una marcada presencia en la vida española; esta congruencia del pensamiento de Giner pronto dejó en claro dos ideas que sería sustanciales en el porvenir: la libertad y la anteposición de la dignidad humana sobre cualquier otro elemento (Ruiz, 1999).

Con base en lo anterior, los antecedentes de la ILE no sólo se rescataron de las acciones coherentes de su fundador, también retomó las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva y sobre todo de la filosofía krausista que se había permeado en el territorio español, de la cual generan un pensamiento pedagógico que se oponía a los intereses del estado: rescatar la noción de convivencia entre los hombres sin importar otra condición más que de la misma naturaleza humana, eje que debería permear a las escuelas hasta su visión futura, asimismo, se les contempla como el lugar donde se han de formar hombres críticos y comprometidos para con su sociedad y ellos mismos, en lugar de reducir a dicha institución en una máquina que produzca personas para su inserción en un mercado laboral, la escuela habría de contemplarse como un semillero capaz de superar las desigualdades sociales y su principal preocupación debía ser la transformación de sus alumnos que, en un plazo determinado, concebirían un cambio en su sociedad (González, 2011).

Se observa que esta corriente presenta a la educación como el principal medio para lograr una entera renovación social, por consiguiente, no resulta extraño que ciertos grupos hegemónicos buscasen su invalidación mediante argumentos que la indicaban como destructora de la educación española que defendían, por ello no es extraño que varios de los defensores de la ideología krausista se confrontasen a una serie de problemas, como el ya

mencionado despido de varios catedráticos de sus universidades y, en el caso de Giner de los Ríos hasta su destierro (Ruíz, 1999).

Este suceso repercutió en la inminente creación de la Institución Libre de Enseñanza, Giner y sus colegas, amparados en las disposiciones legales, aceleraron el proceso para concretar el proyecto de una enseñanza superior fuera de la imposición de otro dogma y la cual principió por sostenerse únicamente por el apoyo de un sector burgués de la sociedad española, consecuentemente, en el momento que la ILE fue una concreción, se valió en sus estatutos por rechazar cualquier incursión religiosa o política en su desarrollo y valerse únicamente de los principios de libertad y libertad de cátedra, el profesor era el único que podía decidir la manera de impartir sus clases y de esa manera se esclarecía, que en esta Experiencia Antiautoritaria, el docente era, junto con su alumno una figura de suma importancia (Ruíz, 1999; González, 2011).

No obstante, esa aceptación no indicaba que los catedráticos debían de valerse del autoritarismo o moldear a los individuos que acudían a la ILE a su posicionamiento, sino habrían de buscar la manera de que estas personas pudiesen encontrar un equilibrio en todos los sectores de su vida con la anteposición de la libertad como la vía más pertinente de exaltar la dignidad humana; la ILE no era un colegio dotado de una gran infraestructura, tampoco contaba con elementos básicos como bibliotecas o laboratorios, comunes en cualquier otra universidad, sin embargo, las enseñanzas que se suscitaban en su interior era lo realmente valioso pues la aspiración era formar hombres capaces de reformular, en la posteridad, las pautas externas que por años se habían dado como las únicas verdaderas (Abellán, 1996)

La ILE confió en la pedagogía para buscar la manera en que los individuos pudiesen emanciparse de los remanentes ideológicos introducidos por las esferas de poder, Giner no sólo se preocupó por recuperar las propuestas de la Escuela Nueva, trató de extender su interés hacia todas las novedades del ámbito desde el contexto occidental hasta las devenidas de otras culturas y esclareció, desde su punto de vista, que la práctica educativa tenía dos propósitos: por un lado, formar al hombre para exaltar todos los elementos que su condición le confería y por otro lado, guiarle para desarrollar los aspectos que más le interesa o considere su vocación para que su posterior práctica social fuese congruente con su pensamiento (Abellán, 1996; González, 2011).

Para focalizar lo anterior en la línea que ocupa el escrito, es claro que el aprendizaje funge un papel determinante para alcanzar tal escenario y este proceso ocurre con la aceptación que tanto docente como estudiante deben tener un grado importante de consideración, especialmente el segundo, principal y único responsable que el aprendizaje pueda suscitarse (Abellán, 1996; Ruiz, 1999). Además de considerar cuestiones como la no obligatoriedad de asistencia a las cátedras o la elaboración de un material didáctico propio del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza, el docente tiene la obligación de prever que su

práctica educativa no se restrinja al espacio áulico, sino trascienda de la misma institución y acerque a sus estudiantes al conocimiento de todo lo que confluye en su cotidianidad, se percibe como un mediador de los aprendizajes de sus alumnos y como tal, los orienta para que desentrañen la verdadera esencia de lo aprendido, con esta contemplación los principios y finalidades de la ILE no se verán contradichos (González, 2011).

3.5.6 Sociedad Desescolarizada

La última de las Experiencias Antiautoritarias, ubicada en la mitad del siglo XX, es propuesta por el austriaco Ivan Illich y su característica principal es, que al contrario de sus antecesoras, no fue pensada para indicar una opción alterna a la comprensión de escuela, sino refiere más a un análisis de cómo la sociedad concibe la necesidad de la educación. De igual manera, cabe destacar que aunque Illich se educó para ser sacerdote y llegó a ocupar cargos dentro de la iglesia, su preocupación por la educación le llevó a involucrarse en diferentes encargos de universidades latinoamericanas y mantuvo firme su ideal de que todo lo concerniente a su campo de interés debía ser difundido en todos los espacios posibles, es decir, la educación no tenía que dirigirse únicamente a las personas cuya condición económica les permitía acceder a las escuelas pues los demás también la requerían (Tort, 2001).

Ese pensamiento le llevó a instalarse en México donde fundó el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), que investigó los problemas tanto educativos como de otra índole en los países de América Latina, sin embargo, la reflexión que realiza en torno a este trabajo y sobre todo, hacia la participación que tenía la iglesia en esta región del mundo, desencadena una confrontación de ideas que desemboca con la salida de Illich de esa institución y el término de su carrera como sacerdote, pero su intención por proseguir sus estudios relacionados con la educación no finiquitaron, pues a pesar de sus problemas con la iglesia, Illich publica sus pensamientos con relación al tema referido, además logra que su centro se convierta en un lugar de debate para aquellos que les interesase cualquier asunto concerniente al ámbito educativo (Gajardo, 1999; Tort, 2001).

Los antecedentes de la Sociedad Desescolarizada señalaron la falta de investigación relacionada a la manera en que la práctica educativa se constituye como una necesidad de cualquier sociedad, Illich señala que la avocación se centra mayoritariamente en determinar varios modelos de enseñanza antes que realizar un trabajo que ahonde la razón de la existencia de estas instituciones en las sociedades desde que éstas se conforman, este planteamiento lo llegó a compartir con Everett Reimer, uno de sus colaboradores en el CIDOC y con quien realizó varias contribuciones (Tort, 2001).

Illich y Reimer consideran que en el tiempo pertinente a la segunda mitad del siglo XX las instituciones hegemónicas se han introducido en la sociedad de una manera avasallante, es decir, no sólo la escuela pretender erigirse como el único señalamiento nivel de autoridad,

junto a ella, otras esferas lograron determinarse en su contexto e indicar a la sociedad en la que se presentan las normas que han de seguir, sólo aquellos que sigan los modelos provenientes de estas instituciones serán laudables de establecerse en el sistema, mientras que los individuos contrarios a sus ideales, serán meritorios de censura o rechazo, por ello, la denominación “*vaca sagrada*” que tanto Illich como Reimer dotan a estas instituciones refiere a este esclarecimiento ya que ningún referente debe ponerse en duda (Gajardo, 1999; Tort, 2001).

En este sentido, Illich da luz a su escrito “*Sociedad Desecularizada*” donde manifiesta las ideas de la misma, focalizada al ámbito educativo: en primer lugar, rechaza la noción referida a la educación universal y advierte que ni la creación de ciertos establecimientos acordes al modelo imperante de escuela es asequible para sus pretensiones; en segundo lugar, centra la necesidad por encontrar caminos para que los aprendizajes sucedan y la difusión de los mismos no se restrinja y en tercer lugar, sopesa que es imposible creer que las instituciones educativas puedan superar su encasillamiento y atender lo que sucede en su realidad, es decir, resulta un tanto utópico concebir que las escuelas se direccionen a la atención verdadera de los requerimientos de su sociedad en lugar de formar a sus individuos para su inserción en un campo que garantice su hegemonía y la de otras esferas (Gajardo, 1999; Tort, 2001).

Por consiguiente, esta ideología no cree que el resto de las Experiencias Antiautoritarias, otras corrientes pedagógicas o las propuestas de la psicología supongan un signo de renovación total aunque algunos de sus referentes pueden coadyuvar a suscitar un pequeño cambio, lo importante es desescolarizar tanto a la educación como a la sociedad, es decir, romper el dogma que atisba a los centros escolares como el único lugar donde puede acaecer la educación y por ende, cualquier situación de aprendizaje, pues la preocupación de las escuelas se avoca más a la instrucción de los alumnos para las necesidades del sistema (Gajardo, 1999).

En este entendido, y de acuerdo con Tort (2001), la alternativa que Illich señala es la refutación de las características que las sociedades manifiestan y la plausibilidad de cada persona por liberarse a sí misma, de este modo, ahondará sus propias persuasiones y podrá reivindicar sus medios para perfeccionarse sin la presencia de los pensamientos que la escuela ha introducido, de este modo, su aprendizaje no se verá vinculado con lo aseverado por la institución sino por su participación reiterada en los espacios que le resulten importantes y de los cuales pueda atañer un conocimiento, la presencia de la escuela ni de otras entidad similares habrán de entorpecer el proceso.

3.6 Enfoques de la Pedagogía Crítica: la relación dialógica para la disposición del aprendizaje.

Un antecedente que permitió la posterior atención de diversas pedagogías críticas fue la teoría de esta índole realizada en la ciudad alemana de Frankfurt en el primer cuarto del siglo XX y al igual que sucedió con la Pedagogía Marxista y las Experiencias Antiautoritarias, los teóricos de Frankfurt recuperaron los entendidos tanto del marxismo como ciertas indicaciones del psicoanálisis para sopesar su formulación crítica. Tal argumentación se dirige especialmente a la contemplación de la sociedad industrial y las connotaciones que contraen los intereses técnicos de los grupos hegemónicos sobre los individuos para que éstos procedan de acuerdo a los intereses de los primeros y que no contemplan las consideraciones de la sociedad en general, igualmente, la crítica también se centra en el modo de producción capitalista que se ha encargado de enfatizar discordancias de estratos en los grupos sociales así como la aceptación de las pautas autoritarias para determinar sus fines (Ayuste, *et al.* 1994).

Con base en lo anterior, el objetivo de la postura crítica de Frankfurt fue renovar esas disposiciones a través de un cambio en los seres humanos tanto a nivel individual como en el emplazo colectivo, para ello, los teóricos de esta visión direccionaron un análisis sobre la sociedad capitalista para determinar el grado en que prioriza toda indicación instrumental y técnica, misma que determina a los campos de conocimiento para que sus saberes se vean limitados a una simple función de inmediatez, es decir, en el momento de señalar que todos los ámbitos deben concebir un modelo similar para atenderse sus finalidades se enfocaban únicamente en encontrar soluciones rápidas y eficaces más que un proceso de reflexión de mayor trascendencia (Ayuste, *et al.* 1994).

Por ende, la escuela de Frankfurt planteó como tesis principal la emancipación de los sujetos y su exaltación como persona sobre cualquier otra estructura, asimismo, con la capacidad de perpetrar un cambio sustancial en su sociedad. Este entendido es retomado por la pedagogía crítica para su despliegue aunado a las consideraciones propias de la educación y la formación, acepción que se contempla por parte de esta pedagogía para enfatizar su búsqueda pues aduce que el ser humano ha de concebirse dentro de un proceso con un sentido de crítica que le otorgue la capacidad de aceptarse a sí mismo dentro de su contexto, al cual quiera transformar (Mirabal, 2008); no obstante, la adquisición de esa postura necesita confrontarse con una práctica educativa acorde a su intención, por consiguiente, avocará una educación dialógica cuya relación sea eminentemente horizontal con el otro, pues a través de él es como puede construir conocimientos a la vez que reflexiona los mismos, o sea, los aprendizajes adquiridos no se restringirán a una mera pauta de información sin que la misma llegue a ahondarse (Ramírez, 2008).

En este sentido, la pedagogía crítica reúne estas consideraciones para entender su composición: i) *la intervención social*, que debe ser un entendido compartido entre las

personas que confluyen en un contexto y los educadores, pues a partir del mismo, ambas partes entienden la importancia de un trabajo conjunto para la transformación de su realidad; ii) *la comunicación*, generadora de un discurso entre dos sujetos donde cada uno considera la postura del otro y reconoce los enclaves pertinentes para un actuar en el que no exista condiciones discordantes entre los sujetos; iii) *la significación de imaginarios simbólicos*, el individuo diluye el sentido y el significado de su entorno, específicamente lo devenido de las esferas social, política y cultural; iv) *la aceptación para la humanización del proceso educativo*, entendido como la posibilidad de superar la adquisición de conocimientos para confrontarlos con los otros y aceptar posturas diversas; v) la oportunidad que supone concebir a la escuela como un emplazo de crítica para la renovación de la realidad introducida por las ideas hegemónicas y vi) *la transformación de la sociedad*, resultado de los pensamientos anteriores (Ramírez, 2008).

Con lo anterior, se sugiere que la Pedagogía Crítica tiene un sentido de esperanza en sus connotaciones, es decir, al contrario de algunos remanentes de utopía que otros movimientos llegaron a presentar, en esta corriente es muy posible que tanto una transformación social como la constitución de un mundo distinto sucedan si los involucrados en dicha renovación tienen en claro tal finiquitud, por lo tanto, es impensable que en las primeras relaciones entre el educador y sus educandos lleguen a producirse alguna indicación de poder, pues tal significante es el que infiere en la realidad social con su consolidación perpetrada por grupos opresores (Mirabal, 2008).

3.6.1 Pedagogía Liberadora

Generada en el contexto latinoamericano, es considerada el enfoque que da razón a la Pedagogía Crítica y que ha de explicitarse como un posicionamiento que no da prioridad a establecer algún modo para concebir otra manera de atender la adquisición de conocimientos, sino busca que los individuos construyan entre sí mismos una visión que desee cambiar la realidad además de tener conciencia sobre la situación que atraviesa la misma, empero, incluso el aproximar a esta mirada a un encasillamiento sobre su naturaleza puede resultar un error ya que su creador nunca optó por ubicar sus pensamientos en una línea claramente definida (Fernández, 2001).

Paulo Freire nació en Recife, Brasil, en 1921 y su vida estuvo permeada por una serie de altibajos, entre ellos puede mencionarse la falta de oportunidades de Freire por proseguir un ritmo secuencial en sus estudios, pues después de la muerte de su padre, tuvo que esperar un lapso de tiempo para continuar con su educación secundaria y profesional, nivel donde no contempló a la educación como la vertiente inequívoca para su formación sino al derecho, ámbito propio de la ciencias sociales; su inmersión en los asuntos pedagógicos devino por su interés de formar una familia a la edad de veintitrés años además de la desilusión que le contrajo el ejercicio de su carrera como abogado, por tal razón, decidió

acercarse a los ámbitos pertinentes a su incipiente interés por los asuntos educativos y logra ejercer como educador de adultos (Fernández, 2001).

Las experiencias que tuvo en este rubro, así como su acercamiento y diálogo con diferentes trabajadores con los que tuvo contacto, hicieron que Freire comenzara a percibir la problemática que representaba para sus connacionales que se encontrasen en altos índices de analfabetismo, tales acepciones le hicieron sustentar sus primeras ideas de la educación liberadora mediante la publicación de un texto consecuente de su anterior tesis doctoral, fundamentada con ideas similares; este suceso logró que Freire pudiese acceder a puestos que le hicieron extender sus pensamientos, tanto en su ciudad de Recife como en otros puntos de Brasil (Gerhardt, 1999; Fernández, 2001).

En este marco, Freire soslayó ciertos elementos para la atención de las problemáticas que había detectado en sus prácticas con los trabajadores, como sus continuas pláticas con ellos y las recomendaciones para la reflexión de su labor, sin embargo, también concibió un sistema que pudiese atenuar su situación educativa a través de la implementación de debates, el ahondamiento profundo de algunas series de lecturas y sobre todo la motivación por tratar asuntos de índole personal y cuestiones propias de la realidad, con ello, se suscitan las referencias sobre la importancia de la concientización y el interés por la cuestión política en la educación (Freire, 2009).

Este modelo parte de las premisas presentadas tanto en su tesis doctoral como en la publicación de ella: en primer lugar, se enfatiza que las personas que están en un proceso educativo debe tomar una clara conciencia de las cuestiones que suceden a su alrededor, o sea, reflexionar lo que acontece en su vida cotidiana más que el recabar nociones sin que se profundice en las mismas; en segundo lugar, la práctica educativa debe observarse desde una posición de horizontalidad, los educadores y los educandos establecen dicha relación con la aceptación de que ambas partes pueden generar posicionamientos que mejoran el punto del otro, al mismo tiempo, el educador está en condición de aprender de sus estudiantes y reivindicar su praxis; en tercer lugar, acotar a la educación pensada en los adultos no advierte que la misma sea sólo un fin que satisface un requerimiento establecido, la idea puede superarse para que los adultos puedan tener los elementos para participar en las cuestiones políticas y en cuarto lugar, se esclarece que los entendimientos producidos por medio de los puntos señalados logran que los educandos estén en condición de proponer algunos contenidos en su propia educación (Freire, 2009).

Con relación a lo anterior, Freire optó por el cambio de conciencia pasiva hacia una crítica para que la clase trabajadora pudiese tener las herramientas necesarias para su inmersión en la vida pública y logró dilucidar estos pensamientos en un ambiente real, específicamente en un contexto histórico donde Brasil atravesaba por una serie de cambios radicales, las ideas se perpetraron tanto en Recife como en otras poblaciones brasileñas permeadas por la pobreza y la marginación, las cuales lograron concretar el proceso de la pedagogía de Freire

(Gerhardt, 1999). Primeramente, el educador debía escuchar los relatos de sus educandos para identificar aquellos bosquejos que les resultaban significativos o que eran compartidos entre todos, con ello, se procedía a agrupar las acepciones mediante un ejercicio colaborativo, se comprendía que tal conjunción representaba el aspecto contextual de los educandos por lo que los pedagogos tenían que prever la manera de provocar una incidencia en su bagaje, esa concientización venía acompañada de un apoyo visual en el que las ideas eran plasmadas en un recurso que les manifestase representativamente (Freire, 2009).

Esta codificación conllevaba a los educadores a organizar su grupo y perpetrar un ambiente en donde pudiesen entablar un diálogo que buscase complejizarse conforme avanzaba, es decir, mediante una problematización devenida de la misma realidad de los estudiantes, éstos reflexionaban sobre la misma y la llevaban hasta un escenario en el que se sostuviese una discusión con relación a ella; consecuentemente, y tras el proceso de cavilación, los educadores se enfocaban a la alfabetización, con base en las palabras generadoras ya esclarecidas en el mismo cauce, se devenían las sílabas de las mismas para formar otros conceptos y, al mismo tiempo, temas de conversación para ahondar cada vez más complejos (Freire, 2009).

El método de Freire no estuvo exento de polémica y muchos criticaron que éste no ofrecía nada nuevo en el campo educativo, sin embargo, tales posicionamientos nunca atendieron el carácter de integridad que ofrecía ya que no se centraba meramente en la alfabetización de adultos, agregado a esto, el demérito hacia la propuesta y el atisbo de peligro percibido por otros grupos hicieron que Freire abandonase Brasil y prosiguiese sus ideas en otros países americanos como Chile, Argentina, México y Estados Unidos, este último le ofreció la oportunidad de dar cátedra en la Universidad de Harvard, misma que aceptó por un breve periodo de tiempo (Fernández, 2001).

En el exilio, Freire escribió su obra "*Pedagogía del oprimido*", referente inmediato de su Pedagogía Liberadora, en donde ya no prosigue con los modelos de alfabetización sino realiza una visión general sobre la incidencia política y el ámbito social de los países de América Latina a la vez que manifiesta proposiciones para que puede verse un cambio total en esas realidades (Fernández, 2001); Freire advierte que mediante un ejercicio pedagógico cuya finalidad sea la transformación, los individuos podían ejercer acciones que propiciasen su liberación de la opresión que les conferían las esferas de poder, no obstante, esos procedimientos tendrían que tener un claro proceso reflexivo sobre la prospectiva a buscar, o sea, la completa renovación social.

En esta línea, es pertinente indicar la existencia de dos posturas en el pensamiento de Freire: primero, en su trabajo en Brasil antes del exilio, contempla a toda pauta pedagógica como la propicia para la intervención de los individuos en su realidad a través de un consenso entre partes y segundo, tras su paso por el continente americano, reformula su

primera visión para indicar que las sociedades latinoamericanas están oprimidas por grupos de poder, por ello, aduce a la pedagogía como la generadora de las armas propicias para que las personas puedan hacer uso de ellas a través de un ahondamiento de consideración y puedan transformar su contexto, al mismo tiempo que logran liberarse (Gerhardt, 1999).

Por lo tanto, y de acuerdo a lo dicho anteriormente, se percibe que para Freire todo concepto de aprendizaje se produce a partir de la contemplación del sujeto en su propia realidad y la reflexión del mismo, a partir de ello puede desglosar el proceso pertinente para adquirir algunos significantes que coadyuven en su formación a la vez que no se desvincula de los acontecimientos que giran en su alrededor y de los cuales construye una mirada crítica, posteriormente, ese proceso le dotará para inmiscuirse en la problemática tanto política como social y, gracias a los elementos recuperados a través de la pedagogía, promulgar por su emancipación.

3.6.2 Pedagogía de los Límites

De origen canadiense y nacido en Estados Unidos, Henry Giroux establece su propuesta de la Pedagogía de los Límites con base en dos posturas propias de la corriente en desarrollo: por un lado, en la postmodernidad crítica que mantiene una reconvención de las ideas presentadas por la cultura dominante y plantea un espacio de crítica hacia las representaciones devenidas de la misma para la atención de una reformulación; por otro lado, se conjunta con las argumentaciones de la Pedagogía Crítica que visualizan a la educación como una práctica social, enfocada a la supresión de toda indicación de subordinación durante el establecimiento de relaciones acaecidas en dicha práctica, asimismo, la refutación por direccionarla hacia las exigencias de las posturas hegemónicas, devengadas en un proceso de escolarización (González, 2006).

La Pedagogía de los Límites se entiende, en una primera instancia, como aquella que indica que la relación entre un individuo con su cultura no se predetermina a una unidad, es decir, las enunciaciones de la cultura no impactan en los estudiantes a través de una sola relación, por lo tanto, a pesar de haber alguna influencia perpetrada por esquemas pertinentes a las ideologías o las preferencias, esto no determina a los alumnos para desarrollar su postura hacia un acontecimiento que les competa o interese, a la manera de desarrollar su pensamiento crítico hacia los sistemas de opresión (Aguilar, 2001)

Esta comprensión hace que las finalidades de esta pedagogía sea encontrar una serie de alternativas transgresoras para superar o volver a desglosar los límites que la cultura establece y es por eso, que a través de la educación los estudiantes pueden principiar por llevar su comprensión lectora o escrita hacia otros escenarios que diluciden nuevos entendimientos que generen conocimientos nuevos a la vez que rompan los parámetros dictaminados por las expresiones culturales (Aguilar, 2001). En esta línea, la Pedagogía de los Límites advierte que el poder se inmiscuye de manera literal o metafórica en las

personas sea en la mente, en las representaciones de su vida cotidiana o su línea histórica tanto individual como colectiva, consecuentemente, se generan fronteras en el pensamiento de las personas y en su proceder en distintos ámbitos, lo que orilla un detrimento de la imagen de los individuos pues sienten un abismo entre ellos y las estructuras que los trastocan.

En dicho entendido, la pedagogía debe propiciar las condiciones para que los estudiantes puedan transgredir los encuadres dominantes o establecer una lectura distinta de los mismos de acuerdo a su propia comprensión de la situación enfrentada, o sea, no se contempla la influencia de otros para la elaboración de sus significantes pero ello no indica un desconocimiento por posturas distintas, con la aceptación de que el objetivo es permitir la configuración de nuevas cavilaciones propias de su condición de ser humano que difieran de las observaciones de la clase dominante (Aguilar, 2001).

Aunado a lo anterior, la práctica pedagógica debe desarrollarse con la finalidad de que los estudiantes puedan generar nuevos aprendizajes y realicen una lectura distinta de las estructuras que determinan la identidad de los individuos, el abordaje de estos conocimientos deben apelar por una concreción tanto a nivel individual como social, todo signo pertinente a los modelos establecidos, tanto por los sectores dominantes como para los subordinados tendrán una lectura que no contemple esas directrices sino como emplazamientos donde confluyen pensamientos que les interpreten (González, 2001).

Es posible notar que en esta perspectiva, los aprendizajes suscitados son latentes de percibirse de manera dinámica, es decir, posibilitan la transformación de la realidad en la que se encuentran los estudiantes a partir de una crítica hacia la misma, en este sentido, todo componente que coadyuve a la generación de estos conocimientos es plausible de ser descentralizado de las posturas dominantes y encauzarlo como una construcción histórica y social, lo que posibilita el entendimiento de dicho encuadre tanto por aquellos que incide directamente como los puntos de vista que lo atisban desde otros vértices.

Con respecto a lo anterior, se observa que la figura del estudiante en dicho proceso es fundamental puesto que funge una imagen en continuo movimiento donde comprende los límites establecidos dentro y fuera de ellos de una manera en que pueda disponer de múltiples aristas que le ayuden a socavar diferentes significados de los mismos, conviene que el docente se vea continuamente confrontado con sus aprendizajes para que note las condescendencias o contradicciones de los mismos y pueda proseguir con su intención renovadora de su realidad.

En suma, el concebir que el aprendizaje es contemplado tanto en ésta corriente pedagógica, como en otras, indica que el proceso es plausible de girar en torno al ámbito pedagógico y por ende, encontrar una correlación entre el objeto de estudio del mismo, es decir, no es una validación el contemplar este proceder únicamente en la ciencia que le aborda

primeramente y consecuentemente, en los posicionamientos que se encargan de ahondarlo. Sin embargo, aunque el aprendizaje puede atenderse en los campos desarrollados en una línea que les sea pertinente, se ha esbozados que varias formulaciones tanto en la psicología como en la pedagogía no demeritan la incursión de la otra en el momento de potenciar una mirada con los constructos devenidos de las mismas, pues en los párrafos precedentes se entendió que tanto las teorías del aprendizaje psicológicas como las formulaciones pedagógicas llegaron a trastocar bagajes para sustentarse, en ese entendido, señalar que un trabajo consciente y abierto para la atención de esos dos constructos garantizan la ampliación y el fortalecimiento de sus significante, en este caso, lo relacionado al aprendizaje.

IV

Los constructos recientes de la pedagogía y la psicología educativa: enfoques emergentes para el entendimiento del aprendizaje

Los capítulos precedentes dieron cuenta de los marcos más generales tanto de la psicología como de la pedagogía, en el caso del primero, su función como sustento para esclarecer el proceso de aprendizaje desde sus primeros indicios y por consecuencia, la comprensión del mismo en el campo pedagógico. El entendimiento aduce que el señalamiento de dichos antecedentes no se reduce al posicionamiento independiente de esas perspectivas, sino a la concepción de un elemento que suscite una correlación entre ambas y que, en un enfoque posterior, logre suceder un trabajo donde los principios de estos campos de conocimiento no sólo devengan desde dos aristas direccionadas a una amalgama, sino a su comprensión a través de una reciprocidad que nutra a los componentes.

En este sentido, es deducible que en el caso de la pedagogía se encuentran presentes una gama de constructos que le ayudan a comprender el fenómeno educativo y formativo que le ocupa, tal y como se ha señalado en el desarrollo de este escrito, sin embargo, su incidencia en los corpus de aquellas disciplinas o ciencias que le concurren también es determinante en las ramificaciones que abren principalmente hacia la educación; por lo tanto, no resulta ajeno advertir a la psicología como un referente interdisciplinar para abrir nuevos puntos de vista relacionados a un tema, en este caso, al aprendizaje.

Con relación al párrafo anterior, conviene vislumbrar una aseveración que permita romper las tradicionales posturas rígidas que no aceptan esa confluencia: la atención de que los conocimientos no deben ser percibidos como una verdad absoluta, además de restringirlos en un encuadre que compete a una directriz ya establecida, al contrario, estos significantes pueden ponerse en duda en cualquier momento, lo que da pie a un nueva estructuración o reformulación de los conocimientos, aspecto íntimamente relacionado con el mismo carácter indeterminado de los propios seres humanos, responsables de poner en marcha ese desglose y delinear los nuevos constructos (Morín, 1990). Dicho de otro modo, la búsqueda por un sustento que traspase su estructura original y permita su contemplación con un mayor ahondamiento para alcanzar nuevas comprensiones es inherente a la propia naturaleza de los individuos que generan su acepción original y por ende, atisbar que la verdad de un asunto ya tiene un trasfondo inquebrantable sin lugar a dudas, no es pertinente e incluso puede atañerse a un mundo de subjetividades.

Lo anterior puede dar pauta para comprender que los argumentos propios del aprendizaje también son plausibles de vislumbrarse como una entidad de conocimientos que están en un proceso de reinterpretación, empero, los referentes otorgados por la psicología y la pedagogía no deben demeritarse ya que éstos respondieron a las consideraciones bajo las cuales fueron formulados, así como a las finalidades y escuela de pensamiento de sus

gestores. Por esta razón, no es conveniente refutar o minimizar los aspectos retomados para el advenimiento de una nueva acepción pues pueden considerarse un antecedente que, al comprenderse con otras ideas, pueden desarrollar un proceso novedoso que concierna al aprendizaje desde los ámbitos señalados.

Consecuentemente, y con relación al hilo del segundo párrafo, la atención de esos enfoques para el aprendizaje no se sitúa de una manera unívoca desde la pedagogía o la psicología, o sea, que la proposición no contempla el arrojo de los conocimientos de las consideraciones de manera en que una no atienda los postulados de la otra y el resultado se vea permeado por una simple conjunción sin sentido. Bajo ese entendido, los constructos a considerar en este apartado enfatizan el papel de los dos posicionamientos aunque, además de situar el trabajo conjunto o interdisciplinario, no deja de lado un enfoque especial hacia la educación y la formación.

Así, referir nuevamente un plano interdisciplinar y transversal como elementos esenciales para la comprensión de estos prospectos es substancial, y puede señalárseles adheridos hacia un posicionamiento cuya prospectiva sea el mejoramiento educativo para que los individuos puedan acceder hacia una visión general u holística de alguna problemática que se le presente (Magendzo, 2005), o sea, se entiende que a través de un ejercicio de esta índole, los conocimientos pueden extraerse a partir de una generalidad conjunta y no desde fragmentos evocados desde cada campo de conocimiento, pues de esta manera pueden abordarse a través de un seguimiento propicio e impactar desde ese todo a los individuos para que ellos reparen su posicionamiento y actuar en su contexto para una percepción distinta del mismo.

Igualmente, acatar las disposiciones de un enfoque interdisciplinar y transversal pertinente al aprendizaje también propicia que los sujetos no bosquejen su condición inmediata como el único emplazo para propiciar un cambio de acuerdo con su bagaje, también lograrían percibir imágenes futuras para ser trastocadas desde su línea en cuestión, asimismo, las relaciones sociales que pudiesen generarse, aunadas a un proceso reflexivo de la cotidianidad, coadyuva a que los aprendizajes generados permitan atenciones diversas respecto a cualquier escenario que se les llegase a presentar.

Comprendido lo anterior, los constructos que se contemplarán en este penúltimo apartado, refieren a ese trabajo bajo el entendido que toda línea de conocimiento tiene significantes que logran impactar positivamente en el progreso de un campo, en el caso de la pedagogía se logra comprender que no atiende únicamente aspectos adheridos de la psicología, igualmente logra desglosar miradas interdisciplinarias con otras vertientes, empero, el foco central de este escrito permite que las perspectivas relacionadas a él consideren el bagaje relacionado con esa ciencia pero con la firme comprensión de que los efectos en la pedagogía son apropiados para su desarrollo.

| NUEVOS CONSTRUCTOS INTERDISCIPLINARIOS PARA EL APRENDIZAJE | | |
|--|--|-----------------------------------|
| NEUROCIENCIAS | TIC: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN | CONSIDERACIONES EMERGENTES |
| Gimnasio Cerebral | TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento | Enseñanza Situada |
| Teoría de las Inteligencias Múltiples | Comunidades de Práctica | Educación para la Paz |
| | Comunidades de Investigación | Educación en y para la Diversidad |
| | Ciudades del aprendizaje | Aprendizaje a lo Largo de la Vida |

Imagen 4. *Nuevos constructos interdisciplinarios para la comprensión del aprendizaje.*

4.1 Las consideraciones pedagógicas en las Neurociencias

El estudio del cerebro siempre ha sido un tema de interés para los seres humanos y no es para menos, la curiosidad por desentrañar las complejidades que dan cuenta de su esencia siempre avocarán, en mayor o menor grado, hacia un referente cerebral (De Melo, 2012). Por ello, no resulta extraño que los conocimientos generados hacia este asunto siempre se encuentren en constante renovación, ya que la intención por dilucidar un enfoque totalmente sustancioso para la explicación de la mente siempre se atenderá como una prioridad, y junto con dicha empresa, nuevas concepciones relacionadas a otros aspectos inherentes a la actividad cerebral serán dilucidadas, como es el caso del aprendizaje.

En este marco, toda investigación relacionada con el cerebro no deviene únicamente de una ciencia en especial, pues varias disciplinas están en disposición de atender dicho escenario para direccionar sus posturas hacia los objetos de estudio que les competen, no obstante, en el momento que estos saberes confluyen, pueden llegar a desentrañarse posicionamientos que logran competir a diversos campos para erigir una proposición que coadyuve a la comprensión de los seres humanos, en este caso, al referir especialmente al aprendizaje, las acepciones de la psicología y de la pedagogía resultan los posicionamiento inequívocos para ese abordaje, aunque es claro que el significante no se restringe a ese encuadre y puede haber más acepciones que también logren respaldarle.

En concordancia con De Melo (2012), una explicación relacionada a un tópico que puede competir a varias posturas logra un mayor anclaje y una repercusión idónea si se tiene la

condescendencia de abrir una visión hacia el mismo, es decir, la comprensión del tema puede llegar a una clara profundidad que no se atisbaría si el caso se abordase a través de una sola mirada, en el caso de la focalización del aprendizaje desde la mirada de las neurociencias, se podría enfrentar una contrariedad si el planteamiento fuese atendido sólo desde el punto de vista de los especialistas relacionados al estudio del cerebro .

Por consecuencia, los preceptos de la psicología enfocados a la mente, así como la percepción de la pedagogía sobre el aprendizaje y la manera en que éste es impactado mediante los procederes del propio ser humano, ayudan a la neurociencia para esclarecer dicho proceso de acuerdo con lo acaecido en él (Barrios y Marval, 2000). Esto resalta una anterior idea que indicaba impropio rechazar por completo los constructos generados en estos campos de conocimiento en planos anteriores, y es que el referente del cognitivismo funge como sustento ineludible para la comprensión del aprendizaje en las neurociencias aunque no es propio volver a desglosar los aportes de esta corriente en el proceso en cuestión.

No obstante, en el momento de acatar una visión interdisciplinaria sobre el asunto que concierne se entiende que, en un primer momento, los pedagogos o psicólogos de la educación no se especializan en indicar cuáles son las funciones que realiza el cerebro para que las personas puedan aprender, ni la naturaleza del órgano que respalde esas actividades, por otra parte, y en un segundo momento, los neurocientíficos pueden desconocer de los corpus teóricos de los dos enclaves más relevantes en el abordaje del aprendizaje por lo que dilucidar un punto de partida entre las posturas para una confluencia adecuada de proposiciones es más que apropiada (Barrios y Marval, 2010). Así, algunas de las primeras consideraciones apuntan a socavar investigaciones que comprendan el proceso mental de la personas más allá de la reproducción de ciertas acciones que sólo propician a la reafirmación de preceptos ya atendidos, o sea, que busquen entender al aprendizaje con relación a varios factores sean de índole motivacional, relacional u otros supuestos que integren un entorno, además, el esclarecimiento de un lenguaje que resulte pertinente para los estudiosos tanto de las neurociencias como para los pedagogos facilitaría el trabajo entre estos campos.

Las neurociencias han de entenderse como toda línea de conocimiento cuyo objeto central sea el estudio del sistema nervioso y la manera en que éste incide en cualquier proceder humano (Burunat y Arnay, 1987); con base en ese entendido, y con la aceptación de que el aprendizaje es uno de los aspectos que pueden llegar a involucrar esa acepción, los extractos de las neurociencias que pueden dar cuenta del mismo son los aspectos cognitivos, las percepciones o la motricidad que, en especial conjunción con las explicaciones de la pedagogía relacionadas con la comprensión del individuo desde su infancia hasta su adultez, congregarían un bagaje que resulta novedoso tanto para las neurociencias (pues no atisbarían sólo una visión de los procederes que, en su entendido, propician el aprendizaje), como para la pedagogía, que tendría un referente en ese ámbito

para lograr comprender con mayor detenimiento lo que sucede con las personas que se forman.

Asimismo, otro dejo de importancia para considerar a las neurociencias en la práctica pedagógica se inserta en el entendido de que el aprendizaje puede llegar a circunscribirse en la educación formal recibida por un individuo en sus primeros años, lo que deja de lado los procesos por los que atraviesa antes de insertarse en un jardín de infancia donde comienza a atender nuevos conocimientos (De Melo, 2012), por ello, todo aquello que aprende antes de su llegada a dicha instancia llega a desatenderse y una mirada conjunta entre la pedagogía y la neurociencia es plausible de admitir estas pautas, lo que beneficiaría cualquier prospecto que propusiese la recuperación de lo que acontece en los primeros años de aprendizaje de un individuo.

Grosso modo, aceptar la importancia de las neurociencias en el campo pedagógico ayuda prioritariamente a comprender que los seres humanos no se restringen únicamente a un esquema de aprendizaje, pues el cerebro resulta un elemento que no ha finiquitado de investigarse, además, con estos aportes puede entreverse un principio que las teorías del aprendizaje de la psicología educativa y las perspectivas pedagógicas que consideran el proceso no divisaron: la posibilidad de aceptar que los aprendizajes pueden estar íntimamente correlacionados con un área cerebral que permite una potenciación de acuerdo a un área o varias de ellas a desarrollar, sin restringirlo en una directriz de conocimiento irrefutable.

4.1.1 Gimnasio Cerebral

Esta propuesta no ha de concebirse específicamente como un enfoque que trata de explicitar el aprendizaje como sucede con teorías anteriores, sino como una propuesta que puede considerarse a la par de cualquier otra línea adherida al proceso, es decir, el Gimnasio Cerebral no desglosa una serie de conocimientos direccionados hacia un objeto en cuestión y que indiquen como aprende un ser humano, ni esclarece un método para apoyar sus cuestiones teóricas, pero se es estimable de recuperar para apoyar una de esas visiones, si es que su bagaje es congruente con sus principios.

No resulta novedosa la acepción que alude una mínima utilización del potencial total del cerebro, sin embargo, es claro que la correlación existente entre el órgano y cualquier proceder humano es irrevocable, lo que sugiere la necesidad de posicionar un conglomerado de actividades que propicien una actividad cerebral para que la importancia dada hacia estos transcurso no se atenúe (Orellana, 2010). Agregado a ello, concebir la homeóstasis entre cerebro y la actividad del hombre es importante ya que un equilibrio entre cualquier consideración física o mental impacta en su desarrollo sea de manera positiva o negativa y, en caso de que el segundo supuesto impere puede verse afectado cualquier otro aspecto como el caso del aprendizaje.

En esta línea, el principal sustento que da pie al Gimnasio Cerebral es el que enfatiza a la motricidad como elemento inseparable en cualquier prospecto que llegue a involucrar al aprendizaje, es decir, se atisba al movimiento y su reproducción mediante una consecución de ejercicios para que los hemisferios cerebrales atiendan una actividad donde se encuentre una constante interacción entre ellos. Dicho modelo, desarrollado por Paul Denisson en la década de los setenta, acepta que el aprendizaje puede verse beneficiado en lugar de obstacilizarse si se contempla la coordinación entre la mente y el cuerpo como un elemento inseparable del proceso, pues se sugiere que estos ejercicios propician a la asimilación y comprensión de los conocimientos (Ocaña, 2010).

Se aduce que los hemisferios del cerebro presentan características que llegan a diferenciarlo de su símil, el derecho representaría la parte creativa de un individuo, en tanto el izquierdo fungiría como su posicionamiento lógico (Ocaña, 2010), por ello, en el caso del Gimnasio Cerebral es fundamental establecer las acciones más adecuadas para que el funcionamiento de ambos polos no resulte refutable, se atisba que los ejercicios de este posicionamiento apuestan por la interacción entre ellos, lo que llega a sensibilizar y atañer elementos que, de acuerdo a esto, no podrían soslayarse si no existe una actividad que de pie a la actividad cerebral.

La proposición de la realización de ejercicios para propiciar el aprendizaje pudiese concebirse un tanto cuestionable, no obstante, puede preverse que este indicio no resulta totalmente novedoso debido a que el principio de movimiento ya se esclarecía desde la antigüedad como una parte esencial para la formación de una persona, inclusive, tal principio llega a trastocarse en los supuestos de la Escuela Nueva que apelaban por la libertad del niño y la atención a las actividad que éste realizaba, fuesen de índole lúdica o no, por lo tanto, advertir a los ejercicios del Gimnasio Cerebral no resulta un enclave ajeno a la pedagogía y llega a explicitar con mayor detenimiento la importancia de aspectos como la lateralidad o la centralidad en los infantes, así como la manera en que repercuten en su aprendizaje el advertimiento hacia los mismos.

La importancia de retomar esta idea también sugiere que el posicionamiento de las neurociencias hacia el aprendizaje es señalar algunas pautas que le propicien, además, la referencia dada hacia los hemisferios en la Gimnasia Cerebral pone en consideración que los seres humanos pueden desenvolverse en diversas áreas de conocimiento, por lo que representa una duda la manera en que esos intereses puedan ser exaltados en vez de reprimirse por la avocación hacia otras aristas que pueden no resultar significativas para una persona, en este entendido, la siguiente consideración devenida de las Neurociencias llega a considerar esa diversidad, que no se aborda totalmente en la propuesta de la gimnasia.

4.1.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples

En el capítulo uno donde se refirieron a las Teorías Psicológicas del Aprendizaje, se abordó el caso del Procesamiento de la Información que sopesaba al cerebro humano como un pequeño ordenador que deslucía todo elemento que se recibía del exterior y atravesaba diferentes “módulos” o secciones cerebrales donde podía almacenarse y posteriormente, recuperarse. Esa teoría del aprendizaje ya dejaba vislumbrar la aceptación de acatar al cerebro como un órgano capaz de organizarse de acuerdo con referentes que diesen cuenta a una actividad en particular o profundizar un cierto tipo de conocimientos.

Esta comprensión de acatar al cerebro en esa disposición modular fue el antecedente para que Howard Gardner esbozase los primeros principios de su teoría de las Inteligencias Múltiples que, al contrario de lo que pudiese deducirse en una primera instancia, se comprende como la manera en que la mente humana, vista como un todo, direcciona todos sus antecedentes o conocimientos para el abordaje de una situación que representa un problema para el individuo al que se le presente y, al mismo tiempo, dispone el pensamiento para que el proceder dote de elementos sustanciosos en el contexto (Mestre, *et. al*, 2006).

El aspecto del aprendizaje logra entenderse como la manera en que la persona reflexiona con relación a los conocimientos que posee y la manera en que hila ese bagaje para incidir en el dilema que le compete, el cual puede inmiscuirse en una gama de complejidad que trata desde asuntos menores hasta cuestiones que requieren una atención mayor (Mestre, *et. al*, 2006). En este sentido, las resoluciones pueden ser de una índole muy variada, como el constructo de un punto de vista que refiera a algún campo de conocimiento o una entidad palpable que respalde una formulación.

Por ende, se acata que la inteligencia es la resolución producidas por un individuo a través de los conocimientos comprendidos previamente que, además, llega a generar un nuevo aprendizaje; esta formulación logra desentrañar una posición contraria a la forma en que tradicionalmente se ha entendido a la inteligencia, o sea, como la propiedad que tienen los seres humanos por responder a una escala que, en teoría, mide los conocimientos de las persona mediante test o exámenes y donde aquellos que logran un puntaje o concuerdan con los reactivos presentados, tienen una inteligencia que supera a la propia de los que no obtuvieron resultados similares (Mestre, *et. al*, 2006).

Con base en lo anterior, la teoría también indica que sólo las problemáticas que competen a la naturaleza humana son propias de socavar la inteligencia, no obstante, Gardner (2011) advierte que ésta no debe ser entendida como un marco único donde se congrega todo el bagaje de las personas, por lo que señala que las inteligencias se han de divisar en siete estratos diferentes, sin embargo, los procedimientos de esas divisiones no actúan de manera independiente, es decir, cuando un individuo se enfrenta en la resolución de una

problemática no hace uso de una inteligencia determinada sino coexiste un trabajo conjunto entre las siete o algunas de ellas para concretar la situación presentada.

Empero, debe indicarse que estas inteligencias no aparecen de manera espontánea, pues toda información recabada por las personas se adhiere de acuerdo con sus particularidades, así, cada conocimiento o experiencia se conjunta con aquellos saberes que le son similares, aunado a ese entendido, todo impacto externo tiene la particularidad de exaltar cualquiera de las inteligencias pues lo presentado se codifica de tal manera que el abordaje es pertinente de acuerdo a la característica presentada; en esta línea, las siete inteligencias que Gardner señala se detallan a continuación:

En primer lugar, establece que el auge de alguna de estas inteligencias puede suceder por inercia biológica, en este sentido, se refiere que la *inteligencia musical* puede tener un sustento en dicho entendido debido a la capacidad que llegan a desarrollar ciertas personas, en su primera infancia al componer una pieza musical o tocar algún instrumento, no obstante, conviene esclarecer que esta inteligencia no se advierte únicamente desde la base natural, pues si se desglosa y existe una guía propicia en ella, es plausible de potenciarse. Además, señalar que el atisbo musical tiene la particularidad de asumirse como una inteligencia (al igual que se ha manifestado en otros ámbitos) se dilucida en el momento de atender que el cerebro responde en ciertas áreas al proceder musical, asimismo, algunas personas que llega a presentar algún tipo de impedimento en otras acciones o presentar discapacidad han llegado a desarrollar de gran manera su habilidad musical, lo que denota que esta inteligencia tiene su propio antecedente (Gardner, 2011).

En segundo lugar, la *inteligencia espacial* se acepta como la habilidad de las personas por aclarar una situación pertinente en su medio, es decir, requiere de una serie de elementos que se avoquen hacia una acción mental donde el espacio sea el principal sustento; la aparición de esta inteligencia puede suceder desde actividades cotidianas como el conducir un automóvil o la participación en un juego hasta la necesidad de interpretar coordenadas en un mapa, la manifestación creativa en artes visuales o el realizar alguna estrategia en situaciones determinadas. Aunque esta inteligencia pueda verse correlacionada con el adecuado desarrollo de los sentidos, específicamente la vista, es posible aseverar que la supresión de alguno de ellos no imposibilita la presencia de esta inteligencia (Gardner, 2011).

En tercer lugar, la *inteligencia cinético-corporal* alude al movimiento de los seres humanos como una manera de demostrar los alcances que puede obtener si su desarrollo motriz ha sido encauzado loablemente; la demostración de esta inteligencia queda explícita en la acción corporal que realizan diariamente las personas en cualquier actividad, sin embargo, llevarla hasta sus máximas consecuencias posibilita la expresión de habilidades para la danza o el teatro donde, inclusive, se llega a impactar una emoción mediante lo dicho por el

cuerpo, de igual manera, la competición deportiva también llega a denotar los alcances de la inteligencia cinética (Mestre, *et. al*, 2006).

En cuarto lugar, la *inteligencia lógico-matemática*, que ha sido considerada por mucho tiempo como el referente para ahondar en este cuestionamiento, puede entenderse también como una inteligencia científica, ésta se refiere como la capacidad que tiene una persona para resolver dilemas o problemáticas de manera oportuna e incluso, puede llegar a bosquejar la solución sin haber delineado una estructura previa que la sustente; en el caso de los abordajes investigativos, los individuos tienen la habilidad de señalar múltiples hipótesis que expliquen el objeto que les interesa, así como delimitar la metodología congruente para su estudio (Gardner, 2011).

En quinto lugar, la *inteligencia lingüística* se acata como la posibilidad de los seres humanos para establecer un sistema de lenguaje que coadyuve en su convivencia tanto con las personas que le rodean como en diferentes contextos que no involucren el mismo código, además, la estructura verbal que se genera a partir de esta inteligencia también impacta en el modo oral en que los individuos se expresan y las consecuencias que pueden suceder con esta capacidad puede percibirse en textos escritos o discursos que representen una oportunidad para impactar positivamente en el medio. No obstante, esta inteligencia no se encuadra en la formulación de palabras u oraciones pues en ocasiones, los seres humanos pueden establecer sistemas de comunicación que sólo los creadores entiendan, como en el caso de los juegos infantiles o en operaciones que necesiten discreción, como en una investigación policial (Gardner, 2011).

En sexto lugar, la *inteligencia interpersonal* apuesta por la manera en que una persona es capaz de relacionarse con los demás a través de la empatía que suscita con el otro, es decir, identifica los sentimientos o deseos de su interlocutor y de esa manera establece las condiciones necesarias para despertar una motivación que coadyuve a que el otro individuo se incline a dichas expectativas, al mismo tiempo que siente comprensión y apoyo; la inteligencia interpersonal puede atenderse como una necesidad de las personas por estar en grupo y ser solidarios (Gardner, 2011).

Por último, y en séptimo lugar, la *inteligencia intrapersonal* se acata como la pertinencia de las personas por comprenderse y aceptarse a sí mismas, la manera en que delimitan sus alcances y son conscientes de sus virtudes o defectos, esta inteligencia puede aceptarse como la forma en que un individuo se conoce a sí mismo por lo que puede orientar sus acciones y sus conocimientos hacia el escenario que crea conveniente para desarrollar sus habilidades, de igual manera, ahonda lo referida a su estado emocional para que éste permita su directriz de una forma laudable y no resulte una interferencia (Mestre, *et. al*, 2006).

Entendido lo anterior, resulta inequívoco considerar que la teoría de las Inteligencias Múltiples tiene sus referentes, en mayor medida, en las acepciones de la psicología, sin embargo, la pedagogía puede llegar a mirar lo indicado por este constructo para reafirmar su acotación referente a las posibles maneras en que un individuo se puede desarrollar, la consideración de que una persona tiene distintas maneras de abordar una cuestión debe ser atendido por este campo y por consecuencia, disponer las pautas más pertinentes para que una persona aprenda y se forme, en lugar de obstaculizar su encauce debido a un encuadre que no contemple la diversidad.

4.2 TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

La necesidad de introducir las tecnologías como un elemento ineludible para comprender el aprendizaje en la actual línea histórica tiene su entendido en la medida en que dichas tecnologías impactan en el estudiante de una manera determinante, a la vez que trastoca ciertos vértices que otras teorías llegaron a proponer como ejes reactores para que el proceso se facilite. En este entendido, se partirá por mencionar que las TIC se relacionan directamente con factores de cualidad motivacional y afectiva que, de acuerdo a lo soslayado tanto en las Teorías Psicológicas del Aprendizaje devenidas del Constructivismo como en la mayoría de las Perspectivas Pedagógicas, logran potenciar el aprendizaje.

Las TIC pueden acatarse en un contexto donde lo virtual ya se establece como un marco determinante en el que varias líneas de estudio se han avocado para generar nuevos conocimientos que ayuden al desarrollo del campo al que pertenecen, en el caso de la pedagogía, estas tecnologías se presentan como un apoyo para vislumbrar nuevas maneras de atender la educación, además de una génesis de estrategias y conocimientos que los profesores pudiesen estar en disposición de referirles, no obstante, también es deducible que los elementos vistos como devengados en estas propuestas aún no confieran una comprensión total sobre su alcance.

Antes de la aparición de las nuevas disposiciones virtuales ya existían elementos que lograban romper el tradicional pensamiento que indicaba sólo a la escuela y su libro de texto como los únicos componentes que permitían la práctica educativa, televisiones y radio ya se atisbaban como auxiliares didácticos que podían trascender las enseñanzas más allá del espacio áulico, sin embargo, resultaba propicio que tanto los estudiantes como los profesores lograran conllevar adecuadamente el uso de estos recursos, pues un abordaje impropio no podría llegar a extraer todas las ventajas que de ellos se obtenían (Callejo, González y Fernández, 2004).

Lo anterior también puede erigirse como una amenaza para las tecnologías que aparecen durante los primeros años del siglo XXI, pues un desconocimiento hacia las mismas podría llegar a ocasionar un conocimiento fragmentado sobre un tema en cuestión o poco desarrollado debido a otros factores que giran en torno a las TIC (Callejo, González y

Fernández, 2004), agregado a ello, una cierta resistencia hacia estos enfoques también se consideraría como una desventaja en el entendido de que un cierto modelo que ha suscitado una respuesta uniforme en un lapso determinado no debe ser renovado o cuestionado.

Además, cabe enfatizar que la implementación de las TIC en centros escolares muchas veces no responde a una finalidad pedagógica sino a otras esferas que se limitan con establecer la introducción de estos elementos sin que exista un referente para su uso adecuado, por ello, se entrevé la necesidad de profundizar en las consecuencias que atañerían al campo pedagógico mediante la aceptación de estas visiones. En este sentido, Moreira (2010), indica que en el caso de las TIC coexisten múltiples experiencias que dan pie a un bagaje que refiere la innovación de las tecnologías en una práctica, empero, el autor alude la necesidad de construir una teoría que permita su respaldo y explique los factores que aparecen en su aplicación y propicien el proceso tanto de enseñanza como aprendizaje, así, no se esclarecería únicamente el soporte para otras innovaciones o propuestas sino se podría llevar con éxito la incidencia de las TIC en contextos diversos.

En este marco, y de acuerdo con Moreira (2010) se bosqueja que las directrices que se desprenden de las Tecnologías de la Información y Comunicación contemplan las siguientes proposiciones: primero, las indagaciones sobre la percepción de los individuos que se relacionan en un espacio escolar sobre el uso de estas tecnologías y la opinión en prospectiva de las mismas, sea de índole positiva o negativa; segundo, los resultados obtenidos en un ambiente determinado con relación al uso de algún proceder que involucre a las TIC, como una práctica enfocada a una herramienta virtual con el punto de vista tanto del profesor y sus educandos como del investigador que coordina el trabajo; tercero, la posición cuantitativa sobre la introducción de estos objetos en la práctica educativa y cuarto, los elementos que devienen alrededor de las TIC y los efectos de las mismas en el aprendizaje, aspecto a retomar en este apartado.

A pesar de que la implementación de las TIC en asuntos pedagógicos no indica un cambio determinante y radical del modelo de enseñanza propio de un espacio, tampoco conviene demeritar sus aportaciones, que llegan a aludir directamente el proceso en cuestión, aspectos como la enseñanza a distancia, a la cual pueden acceder personas que por alguna circunstancia no pueden acudir a un sistema presencial, han producido investigaciones en las que se puede dar cuenta que el aprendizaje no se atenúa ni se circunscribe preferencialmente en alguna de las modalidades (Katz, 2009), por ello, establecer este enfoque emergente para soslayar la manera en que el aprendizaje sucede atiende esa aceptación y pone en consideración cuatro propuestos: las tecnologías elaboradas específicamente para la atención del aprendizaje, las comunidades de práctica e investigación y las ciudades del aprendizaje.

4.2.1 TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento

Se ha señalado que las Tecnologías de la Información y Comunicación no se presentaron como una vertiente dirigida a la resolución de problemáticas innatamente educativas ni se les concibió como un elemento propio de la pedagogía, pero la presencia que tienen en la actualidad hace necesaria su participación en diferentes facetas de la vida cotidiana, pues resultaría impensable concebir un proceder en alguna focalización sin considerar la pertinencia y el papel que ostentarían las nuevas tecnologías de acuerdo con el rubro en consideración, asimismo, conviene señalar que el pronunciamiento de las mismas por perpetrar sus potencialidades en distintos enfoques, propiciaría un nuevo entendido respecto a ciertos significantes, como el caso que ocupa el escrito.

En este marco, la transición de las TIC a las denominadas TAC (Tecnologías de o para el Aprendizaje y el Conocimiento) se establece bajo la aceptación de que el uso de esas herramientas tiene una finalidad inequívocamente deliberada por atender la educación o cualquier otro asunto que compete un dilema pedagógico (Remesal, 2012), es decir, las TAC no se conciben como un conglomerado totalmente diferente a aquél que conforma a las TIC, sino devienen de los alcances de las últimas para enfocarse especialmente en la atención del aprendizaje y mejorar las prácticas educativas para beneficiar el proceso.

La aparición de las TAC se suscita en un contexto donde toda pauta correlacionada al ámbito educativo ya refiere un avocamiento hacia ellas; la aparición de ciertos prospectos como la educación a distancia, referida con anterioridad, o la atención por desarrollar una temática tanto en la vía presencial como en la virtual son consideraciones suficientes para la consideración de esas tecnologías (Remesal, 2012), al igual que todas las pautas acaecidas al interior de un espacio áulico, donde confluyen prácticas didácticas cotidianas junto con las nuevas tecnologías que logran encauzar satisfactoriamente el aprendizaje de los aprendices.

No obstante, y del mismo modo que sucedió con la incorporación de las TIC en aspectos pedagógicos, es plausible atañer una cierta resistencia por parte de los educadores para incorporar definitivamente este apoyo en su práctica, empero, de acuerdo con Remesal (2012), también se puede dilucidar el extremo contrario a esa concepción: aquellos que intentan rechazar lo advenido tradicionalmente en la escuela para reemplazarlo únicamente por TAC; ambas posturas sugieren un desconocimiento del abordaje de estas herramientas, por un lado, es claro que ni la refutación total, ni el apoyo drástico hacia el paradigma conllevarían a atender con mayores alcances el aprendizaje, por lo tanto, resultaría necesaria una posición que centre un punto medio entre esas dos posturas para beneficiar los propuestos de las TAC en lugar de obstaculizarles.

La incidencia de las tecnologías en el aprendizaje se vislumbra sujeta a un marco que determine su incorporación en las prácticas educativas; el entendido es concebir, desde un posicionamiento holístico, la afectación que sucede entre una decisión sobre el uso de las

herramientas y la forma en que permea el aprendizaje, sea un ejercicio que las inmiscuya en un entorno completamente virtual o mixto y con la consideración de la estrategia para que se suscite el aprendizaje, o sea, las TAC no se enfocan sólo hacia los procedimientos propios de una actividad colaborativa entre estudiantes (práctica común en el momento de desglosar el alcance de las TAC), también atienden otra gama de estrategias para que el aprendizaje suceda, como el ejercer individual o cooperativo (Remesal, 2012).

A pesar de sopesar la posibilidad de que el uso de las TAC pudiese generar una vuelta a los modelos más tradicionales en donde la herramienta se enfoca para que el alumno aprenda y el profesor establezca las indicaciones necesarias y dirija la actividad a desarrollar, lo cierto es que el referente puede abrirse hacia un escenario en donde ambos participantes puedan extraer conocimientos a partir de una situación mediada, dicho de otro modo, el aprendizaje puede suceder en los participantes que interactúan en un entorno infundido por la TAC si coexiste una intervención apropiada (Sancho, 2008).

En este entendido, es posible aseverar que las nuevas tecnologías desencadenarían una potenciación del aprendizaje si la coordinación es propicia, el establecimiento de las estrategias grupales o individuales socavarían en los estudiantes aspectos que posiblemente serían imposibles de recuperar en un ambiente común, con el ejemplo de foros virtuales, plataformas, *wikis*, etc., se posibilita una oportunidad para profundizar con detenimiento ciertos detalles que, en otro aspecto, no se tendría la confianza de proponer, asimismo, coadyuva en la creatividad y en el pensamiento en el momento de disponer la pauta idónea para trabajar en esos entornos, en la posibilidad de confrontar un posicionamiento con el de otros puntos de vista o el permitir un flujo de información devenido del propio medio virtual para que funja como un referente que, en otras condiciones, no sería propicio de soslayar (Sancho, 2008).

Por ende, se percibe que el impacto de las TAC en el aprendizaje es significativo a pesar de que la investigación con relación a ellas apenas se encuentra en sus primeros desgloses, sin embargo, la incipiente información ya esboza las oportunidades que pueden producirse a través de ellas y es que el consecuente no se delimita a las necesidades sociales que cada vez más hacen reclamo de estas herramientas, sino la importancia que confiere establecerlas en contextos diversos y con la firme intención de encauzar los aportes para su impacto en el aprendizaje de los individuos y no dificultar el alcance de las TAC por posturas un tanto extremistas sobre ellas o para el cumplimiento de un requisito dictaminado por otros estratos que, a pesar de su desconocimiento sobre la educación o cuestiones pedagógicas, tienen impacto en ellas.

4.2.2 Comunidades de Práctica

La acuñación del término de las Comunidades de Práctica se sitúa en la década de los noventa, específicamente en 1991, cuando varios autores afirmaron que el aprendizaje

acontecía de una manera más laudable si un grupo de personas trabajaban en conjunto y con una finalidad en común; así, la visión tradicional que proponía un trabajo meramente individual, como punto de partida para atender el proceso, quedaba circunscrita a otro marco para dar paso al nuevo precepto; el origen del término se le ha concedido al suizo Etienne Wenger, pionero en los estudios relacionados con la cognición situada, no obstante, también se le ha atribuido a los estadounidenses John Seely Brown y Paul Duguid, que refirieron el término en sus investigaciones concernientes a las organizaciones (Sanz, 2005).

Sin embargo, Wenger fue el único que principió por definir lo que era una Comunidad de Práctica y, como escalafón primario, determinó que no todos los conjuntos que se congregan en una situación presencial o en un entorno virtual pueden aludir el término de *práctica*, por lo que declaró ciertas características que distanciaba a estas comunidades de otras similares: i) las Comunidades de Práctica se asientan bajo un dominio en común, es decir, todos sus participantes tienen un objetivo compartido y por el cual sienten responsabilidad por responder, sin embargo, los intereses o finalidades pueden no compartirse por lo que resulta necesaria una buena comunicación entre los miembros para clarificar ello ya que el objetivo es constante, caso contrario a otras congregaciones donde los intereses y objetivos pueden variar y no finiquitar la empresa de forma adecuada; ii) las personas dentro de la comunidad aceptan los puntos de vista de sus compañeros y están plenamente conscientes de que sus aportaciones tienen un valor y una repercusión sobre su propia idea, que llega a acrecentarse o adhiere elementos que antes no concebía, posicionamiento que no corresponde en los grupos donde el conocimiento pudiese ser legitimado por un miembro o algunos de ellos y iii) una comunicación compartida, donde los miembros de la Comunidad de Práctica pueden llegar a generar sus propios códigos para relacionarse y llevar adelante el trabajo que les compete (Juárez; 2004; Sanz, 2005).

Con base en lo anterior, y ya señaladas algunas discordancias con otras comunidades, también es pertinente enfatizar otro elemento que marca esa distinción, como es la ruptura de posicionar una imagen directiva como la responsable de guiar el trabajo del grupo, para ello, la Comunidad de Práctica se percibe flexible y sin el marcado interés por disponer de una figura de autoridad, pues en su interior, todos tienen la importancia por avocarse al buen desarrollo de la actividad que les compete. Grosso modo, el objetivo central que mueve a toda la Comunidad de Práctica hace que todos los integrantes interactúen y propongan cuestiones que ayuden a la profundización de conocimientos relacionados a la temática en común, al mismo tiempo que esa interacción es continua, el término de la comunidad se suscita cuando el objetivo es alcanzado y no en el momento en que una autoridad decide terminar el proceso (Sanz, 2005).

Por consecuencia, pensar este constructo dentro del ámbito de la educación no resulta difícil si se atiende que existen similitudes entre los principios de las Comunidades de Práctica y los espacios escolares formales, o sea, dentro esos emplazamientos coexisten

saberes o conocimientos que son comunes entre los estudiantes, pero si se intenta bosquejar a esta perspectiva como la directriz imperante en las escuelas se puede encontrar un dilema y es que esos espacios ya fungen como organizaciones, marco general del que provienen las Comunidades de Práctica (Juárez, 2004).

En este sentido, el enfoque para desdoblarse el aprendizaje mediante esta propuesta puede verse dirigido hacia tres líneas: la primera, mencionada como la posibilidad de abordar los aprendizajes de los estudiantes, a través de las Comunidades Prácticas, para analizar con mayor detenimiento un contenido que interese a los educandos; la segunda, advertida como la necesidad para correlacionar los aprendizajes construidos en la comunidad para la atención de una necesidad del entorno social de los aprendices, aspecto que ya percibe la trascendencia del aula a un aspecto de la realidad y la tercera, enfocada para desentrañar un conocimiento y seguir con la generación de aprendizajes más allá de la delimitación en una escuela, pensamiento que se contempla bajo la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Juárez, 2004).

Como se ha mencionado, las Comunidades de Práctica se establecen tanto de manera presencial como virtual y es en este último donde se relaciona íntimamente con las Tecnologías de la Información y Comunicación. En el escenario concreto se llega a generar un espacio virtual como una plataforma, un blog o un foro donde la Comunidad de Práctica puede albergar el trabajo que se ha de desarrollar, se infiere que los participantes pueden congregarse en dicho espacio sin la necesidad de reunirse físicamente en un lugar determinado pues el acceso al mundo virtual puede ser desde puntos variados, además, la participación constante del grupo para desarrollar el trabajo suscita un punto de encuentro donde las opiniones generadas logran socavar aprendizajes que tendrán un sustento en la plataforma en cuestión; asimismo, además de perpetuar el desarrollo total del trabajo y los conocimientos congregados en él, la Comunidad de Práctica también es capaz de idear su propio código para comunicarse a través de la institución de ciertas palabras claramente comprendidas por todos los miembros o la manifestación de ideas mediante emoticonos (Sanz, 2005).

No obstante, el trabajo de la Comunidad de Práctica no se deja enteramente en manos de los participantes pues, en caso de requerir ayuda, el profesor o guía de la actividad tiene la pertinencia de mediar los procedimientos, de igual manera, puede emitir su punto de vista para proponer nuevas ideas a la comunidad, motivar a los miembros en caso de que el trabajo decaiga en algún momento o fungir como moderador ante alguna problemática acaecida al interior del grupo, además, es responsable de que el desglose de conocimientos y los aprendizajes adquiridos lleguen a potencializarse y servir como sustento para algún proyecto, en lugar de que se bifurquen inocuamente (Sanz, 2005).

Lo anterior deja en claro algunos prospectos que ya son referidos en los marcos de la psicología educativa y de la pedagogía como determinantes para el aprendizaje, no

obstante, el anclaje que las Comunidades de Práctica proponen en el escenario de las TIC logra entrever un claro y preciso constructo en donde estos ámbitos confluyen armónicamente para la atención del aprendizaje, inclusive puede bosquejarse que los límites que supondría la puesta de estas comunidades de acuerdo con lo virtual puede superarse al enfatizar su disponibilidad presencial, lo que logra su atención en múltiples contextos.

4.2.3 Comunidades de Investigación

Como se atendió en el caso de las Comunidades de Práctica, otro tipo de organización con tintes similares son las Comunidades Investigación, también denominadas como Entornos de Aprendizaje (Meirinhos y Osório, 2009). La diferencia principal a considerar entre ambas situaciones se presenta en el momento de acatar que las Comunidades de Investigación tienen como un objetivo central desarrollar el aprendizaje en aquellos individuos que les integran, para exaltar y potenciar las habilidades y capacidades que logran abordar la problemática presentada, es decir, todo proceder debe aceptarse con miras a su máxima consecuencia.

En este sentido, aspectos como el interés compartido o la necesidad de generar conocimientos para cubrir una necesidad social no se demeritan en favor de otros entendidos, sino prosiguen como elementos propios de la comunidad. No obstante, también es importante referir que cualquier prospecto atendido desde cualquier espacio virtual y cuya proposición central sea el desarrollo de un trabajo, no es aliciente para determinarlo como una orientación hacia el ahondamiento del constructo y por ende, la presencia de un aprendizaje; dicho de otro modo, es impropio aseverar que una comunidad de investigación tenga como característica esencial el desentrañar una problemática en conjunto y mediada en un entorno virtual si en la acción no coexiste una idea determinante para profundizar los principios y mucho menos, si el pensamiento refiere únicamente a un grupo en particular, donde la comunidad se conforme de personas que tengan un trayecto académico superior que otros (Meirinhos y Osório, 2009).

Lo anterior conlleva a formular que las Comunidades de Investigación no se establecen sólo por la intención de compartir contenidos o información de interés para los miembros o facilitar el acceso a una herramienta virtual, su particularidad se detona a partir de fomentar el interés de los miembros para el avance de una actividad y sobre todo, la promoción del aprendizaje (Meirinhos y Osório, 2009). De igual manera, la atención dada al uso de las TIC, por parte de las comunidades, se atisba en la línea referida: anteponerlas como un elemento que propicie la presencia de nuevos conocimientos y no dar por sentado que el aprendizaje se infunde por el hecho de usarlas.

En las Comunidades de Investigación no basta la intención de compartir un saber, los miembros que la conforman deben tener una fuerte cohesión entre ellos y ser consciente de

su pertenencia al grupo, pues de esta manera el interés no declina o decrece en sus consecuentes, asimismo, se han de ubicar en un entorno totalmente institucional, donde esté la presencia de un docente que pueda guiar la actividad y estudiantes u otros profesionistas dispuestos a realizarla, empero, las congregaciones pueden ser flexibles con relación al espacio-tiempo, y es que estas comunidades no restringen en un lugar determinado, la confluencia de los participantes mientras éstos puedan realizar sus actividades desde cualquier lugar en el que se encuentren (Parra y Medina, 2007).

Así, es laudable asegurar que el aprendizaje sucede gracias a la fuerte interacción de los participantes en el espacio mediado, pero las resoluciones obtenidas entre pares no son las únicas fuentes para la generación del proceso, pues el papel del profesor también es pertinente para detonar una situación de aprendizaje; por medio de la implantación de alguna problemática propia del trabajo en construcción o la indicación de una prospectiva inherente al interés de la comunidad, el docente puede propiciar un entorno de reflexión donde los miembros indagan, debaten y se cuestionan para esclarecer una respuesta propia a la indicación presentada, las consecuencias pueden servir de apoyo para dar un mayor sustento al objeto que se indaga pero si el grupo no lo considera propicio, puede asegurarse como una perspectiva diferente que guarda información valiosa para otros procedimientos (Parra y Medina, 2007).

Otro aspecto a considerar, es que las comunidades de investigación no finiquitan sus conclusiones en el espacio virtual, tienen la necesidad de correlacionar los conocimientos generados en beneficio de su contexto y con la intención de generar un cambio en el mismo sin olvidar que toda pauta debe ser acorde con las condiciones que se presentan en la realidad de los individuos (que puedan realizarse y no restringirse como una utopía), además de ser congruentes con sus propios alcances. En este aspecto, resulta inequívoco apuntar el trasfondo pedagógico que guía la actividad de la comunidad de aprendizaje, pues los aprendizajes obtenidos mediante una estrategia adecuada son plausibles de ponerse en práctica, no se delimitan totalmente en un encuadre de reflexión.

4.3.4 Ciudades del aprendizaje

La proposición de la UNESCO sobre las ciudades del aprendizaje es un constructo que tiene sus primeros orígenes en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, específicamente desarrollado en los países europeos, sin embargo, el concepto ha trascendido espacios geográficos y durante los primeros años del siglo XXI es abordado en otras latitudes. El impacto de esta propuesta hace que las consecuencias para una región determinada no se adhieran solamente a un alcance educativo, también acarrea consecuencias en los planos sociales, políticos, económicos y culturales.

El término, como su nombre lo indica, refiere a una ciudad cualquiera en el mundo, con su propia tradición, costumbres e ideologías, pero su principal consideración es que en dicho

lugar pueden considerarse todas las directrices que constituyen una ciudad del aprendizaje, es decir, las razones que le identifican no deben ser un impedimento para la marcha de esta idea, de igual manera, cabe señalar que los preceptos a los que se atienen las ciudades no disciernen significativamente entre las mismas. En esta línea, la UNESCO (2013) indica que la perspectiva no se erige de manera independiente a otras miradas o como una novedad dentro de los enfoques que tratan de dar un seguimiento al aprendizaje, sino se bosqueja bajo el marco del Aprendizaje a lo largo de la vida, consideración a desarrollar en el siguiente apartado.

Con base en lo anterior, la premisa de la que parte una ciudad del aprendizaje es que debe direccionar su desarrollo y proveer sus recursos hacia distintos ámbitos donde se asegure que sus ciudadanos estén en contacto con el proceso, cual sea el lugar físico en el que se encuentren o edad; en primer lugar, las ciudades habrán de asegurarse que los espacios escolares, desde educación básica hasta el nivel superior, tengan las condiciones necesarias para la promoción del aprendizaje, así como la atención de que estos elementos impacten a todos los estudiantes de acuerdo con sus características, o sea, poner en consideración la diversidad (UNESCO, 2013).

En segundo lugar, se busca perpetrar en otras instancias fuera de un ámbito escolar, principalmente en la familia y en la comunidad, en virtud de que se aceptan como los primeros espacios donde los individuos principian por construir sus aprendizajes desde la infancia y volver a reformularlos a lo largo de su línea de vida, por ende, es necesario volver a destacar la importancia del proceso dentro de esas aristas; en tercer lugar, y en seguimiento a la idea anterior, la pertinencia por fomentar la consecución de aprendizajes en los lugares de trabajo de los ciudadanos es otro punto a considerar, por lo tanto, deben generarse pautas pedagógicas para facilitar el aprendizaje en el ámbito laboral (UNESCO, 2013).

Y en cuarto lugar, sopesar a las nuevas tecnologías como los medios más posibles para llegar a toda la ciudad es el enclave para señalar esta propuesta dentro de las formulaciones de las TIC, se enfatiza que si la intromisión en estas herramientas es la apropiada, el aprendizaje de los individuos les proporcionará bases necesarias para fomentar su sentido de pertenencia a su lugar, reforzar su identidad con el resto de los individuos con los que convive y, posteriormente, ejercer en conjunto una serie de acciones que coadyuven a una nueva estructuración de índole social y que impacte en las diversas esferas que rige un sistema, en especial lo concerniente a la política, la economía y la cultura (UNESCO, 2013).

El meollo de las ciudades del aprendizaje también menciona que todas las urbes que implementen en su interior los puntos ya referidos, pueden concurrir en aspectos que diluciden semejanzas o diferencias en los progresos que obtienen su habitantes en atención a ese aprendizaje permanente, y si se considera oportuno, compartir experiencias que

posibiliten una reflexión con su posterior consecución a favor del contexto que ocupan. Empero, aunque la propuesta tenga sus finalidades e invite al desarrollo de diversos campos, como el pedagógico, lo cierto es que el punto de partida se restringe a la disposición de la ciudad por dirigir sus recursos hacia este objetivo.

4.4 Consideraciones emergentes

El recorrido que se presentó a lo largo de este escrito fungió para presentar, en su punto nodal, la concepción de aprendizaje entendida, en un primer momento, desde el campo disciplinar que se propuso ahondarla de acuerdo con su propio objeto de estudio. Por ello, resultó necesario sopesar la forma en que esa acepción tuvo que ser constituida de acuerdo con la línea histórica del ámbito, pues la avocación hacia el aprendizaje no se perpetró como una sentencia de la psicología sino como un requerimiento de asistir una vez que ésta se conformó como ciencia y hubo de abrir líneas de estudio entre las que destacó la educación, práctica ya observada fuera de un círculo concreto.

En ese entendido, fue posible suponer que la atención hacia el aprendizaje no fue centrada por parte de las corrientes de mayor tradición dentro del bagaje psicológico pero una vez que se llegó a trastocar el hecho de que el campo podía abrirse a nuevos conocimientos y al mismo tiempo, atañer para sí mismo otros principios, la llamada psicología educativa (a partir de los marcos que se constituían en el devenir histórico), logró desglosar una serie de proposiciones que se enfocaron a revitalizar la importancia del aprendizaje en consideración de los referentes en los que encontraban su sustento, así, las teorías del aprendizaje se han posicionado como los puntos de partida para estudiar la dinámica de ese proceso.

No obstante, es ineludible aclarar el hecho de que el aprendizaje es plausible de ser un significativo que el campo de la pedagogía debe acatar, pero la falta de consistencia en el desarrollo del mismo ha generado un desconocimiento no sólo referido al aprendizaje sino una gama considerable de otros aspectos, mismos que no deben advertirse como novedades en la pedagogía, ya que se han visto ocasionalmente percibidos en su retrospectiva pero no ahondados. En este entendido, lograr superar ciertos encuadres que no posibilitan el posicionamiento de la pedagogía sobre estos significativo es más que pertinente y principiar por el atendimiento de un objeto de estudio como es la formación, invita a proponer la mirada del ámbito pedagógico en esas cuestiones.

Así, el dejo por soslayar el proceso de aprendizaje en las perspectivas pedagógicas que mayor tradición han tenido a lo largo del tiempo, confiere sólo una manera de contemplar el enclave entre el aprendizaje y la manera en qué sucede de acuerdo con el objeto pedagógico, la finalidad no es atañer una proposición irrefutable, al contrario, sólo se centra un eje latente de formularse en otros momentos, y con la consideración que merece, por un lado, los componentes psicológicos que por mucho tiempo dieron sentido al aprendizaje y,

por otro lado, el trabajo desglosado por la pedagogía a pesar de las múltiples opiniones con respecto a sus principios y alcances.

Con base en lo referido en el párrafo anterior, también se consideró indicar que la relación entre los significantes que pueden involucrarse en el campo pedagógico no se adscribe a una disciplina o ciencia en particular, pero la directriz que guía a este trabajo puede aclarar que en el caso de la psicología educativa todavía hay remanentes que, en conjunción con un trabajo meramente pedagógico, logran proponer consideraciones que ya no buscan el seguimiento único y contemplativo de una problemática en un campo definido, sino es posible de ser compartido; en el caso del aprendizaje y las necesidades sociales que actualmente han encontrado un punto detonante, resulta indispensable aceptar una visión donde la pedagogía logre concretar sus contribuciones a favor de los individuos, sin ningún indicio de menoscabo o resistencia por otros puntos de vista que pueden potenciar su enfoque.

Las siguientes proposiciones no se manifiestan para atender la sucesión del aprendizaje como se ha desarrollado con anterioridad, sino como las indicaciones sobre las cuales es concerniente un abordaje pedagógico, con la razón de plantear escenarios a futuro que logren desentrañar propuestos de consideración para el bagaje de este campo de conocimiento. En este sentido, la Enseñanza Situada, la Educación para la paz, el Educar en y para la diversidad y el Aprendizaje a lo largo de toda la vida, se presentan como parte de los preceptos para seguir con la labor pedagógica.

4.4.1 Enseñanza Situada

La reformulación de aspectos curriculares ha sido, en la actualidad, una de las preocupaciones que mayor interés suscita en el plano pedagógico al comprender que no basta con dirigir conocimientos en un espacio meramente escolar si éstos no encuentran una correlación clara y directa con las circunstancias que se presentan en una cotidianidad ya permeada por múltiples factores que hacen, ciertamente, inquebrantable algunos de sus pilares. Es decir, una de las avocaciones que se refieren en este lapso es significar que todo aprendizaje generado en un espacio formal no se delimite al mismo y tengan alcances en la vida de aquellos que los construyen (Díaz Barriga, 2006).

En párrafos anteriores, se habló sobre el impacto que las Tecnologías de la Información y Comunicación tenían en los discursos referidos a la educación y a la pedagogía, concretamente, lo adherido a las Comunidades tanto de Práctica como de Investigación, enfoques que propusieron un significativo, percibido como una directriz en el desglose referido en este apartado: la cognición situada, denotación que ya sopesaba una necesidad por vincular lo acaecido al interior de los grupos con una realidad próxima que buscara el abordaje adecuado para permitir una posible transformación de un escenario conocido,

que también se constituiría como el referente principal para desentrañar una problemática y, de ese modo, dirigir el trabajo para el esclarecimiento del mismo.

En este marco, es posible observar que las pautas de actuación se han decantado por las formulaciones que optan por una serie de estrategias donde el proceder conjunto sea el elemento central, o sea, que toda acción de índole cooperativa o colaborativa se atisbe como el posicionamiento por excelencia (Díaz Barriga, 2003; 2006), más allá de los asuntos que concernían una labor individual y muchas veces restricta a la consideración de una persona distinta al individuo que generaba sus opciones; de este modo, los antecedentes de una teoría ya señalada con anterioridad se ponen como el sustento de consideración al momento de señalar a la Enseñanza Situada: los anclajes del constructivismo sociocultural.

Sin embargo, la consideración situada también refiere otro principio que no sólo compete al ámbito psicológico, también al pedagógico, y es la necesidad por referir que los aprendizajes generados mediante la interacción de los sujetos tenga una fuerte connotación dialógica, donde las consideraciones entre los individuos sean argumentadas y reflexionadas por los demás, siempre con la convicción de extraer lo más pertinente de esas ideas y contrastarlas con la situación que se aborda, así, el sentido de poner en jaque estas perspectivas teóricas tiene su fundamento al atender que los aprendizajes construidos por los individuos, bajo esas consideraciones, están fuertemente permeados por los distintos significados otorgados a los constructos a partir de su medio social (Díaz Barriga, 2006).

Es claro que el marco del constructivismo confiere una serie de elementos que han sido considerados como valiosos por parte de aquellos que estudian el fenómeno educativo y pedagógico, por lo que no es extraño su fuerte presencia en los desgloses perpetrados en este ámbito y en sus diferentes ramas, desde el aspecto curricular hasta la formación de los educadores, empero y de acuerdo con Díaz Barriga (2003; 2006), la atención de esta corriente no puede generar por sí misma un cambio determinante en las estructuras ya determinadas por otras esferas con anterioridad, es decir, a pesar de la introducción de estas nociones tanto de la psicología educativa como de la pedagogía, es claro que el ritmo al interior de los espacios destinados a la educación aún no se producen cambios significativos, ya que todavía se efectúan procedimientos que están completamente desvinculados con las pretensiones constructivistas.

Por ende, la autora señala que el trabajo para concretar las finalidades del enfoque tiene la apertura para atender más consideraciones pero es necesaria una participación consciente de las personas que se inmiscuyen en éstas, donde la reflexión sobre cualquier asunto de índole educativa no se circunscriba a una simple reparación inmediata y sin conmiseración, sino a un firme abordaje sobre la problemática donde las conclusiones se adhieran a los efectos mediatos que conllevarían, además de soslayar el hecho de las constantes innovaciones que impactan al ámbito.

En esta línea, se indica a la propuesta de la Enseñanza Situada como un enfoque que exalta la importancia de la actividad y del medio en el que se inserta un individuo, como las dos concepciones que detonan los aprendizajes para su posterior dilucidación en un momento específico, para ello, las acepciones del dinamismo y el contexto, principian por anteponer que el constructo se desarrolla junto con el grado de apropiación de los sujetos sobre las pautas que son significativas en una comunidad y dan sentido a su desarrollo; por ende, es impensable refutar la visión que señala el hacer y el aprender como significantes inseparables (Díaz Barriga, 2003).

Igualmente, la consideración mantiene la postura que indica a todo conocimiento a enseñar pertinente al contexto en el que se manifiesta, es ineludible que todo aprendizaje se genere a partir de la aproximación de los estudiantes hacia cuestiones que les sean familiares sea por el bagaje que tienen sobre ellas o por su involucramiento directo, resultaría inadecuado presentarles atenciones que no les sean significativas debido al desconocimiento de esos referentes, sobre los que nunca han escuchado o previsto una incidencia en el contexto donde se encuentran, asimismo, delimitar una estrategia de enseñanza, sea colaborativa o no, únicamente en el saber directo de un conocimiento tampoco propicia la construcción de un aprendizaje adecuado, pues la simple obtención o transmisión de la información hace que sus componentes se atisben ajenos, independientes y meramente orientados a una reproducción sin sentido que los discentes no considerarán valiosa para su formación y por lo tanto, incapaces por correlacionar circunstancias o devenir nuevos constructos a partir de un emplazo ya constituido (Díaz, Barriga, 2003).

En este sentido, toda pauta educativa, además de ser sustanciosa, debe permitir la intromisión de los estudiantes hasta sus máximas consecuencias mediante el ejercer de los aprendizajes en la transformación de un aspecto de su contexto, sin embargo, ello también representa una problemática debido a la intención dada a la práctica como una mera reproducción de lo hecho por alguien que ha desentrañado una postura similar, dicho en otras palabras, puede suceder que el docente no logre mediar el trabajo de sus educandos y se limite a que éstos copien una postura devenida de alguien que aborda la misma temática sin un acto de reflexión sobre la misma práctica en lugar de presentarles una serie de ayudas suscitadas a través de la interacción con el experto que permite, en la posteridad, garantizar un aprendizaje que no se limite a una reproducción (Díaz Barriga, 2003; 2006).

Grosso modo, la Enseñanza Situada parte de la noción del aprendizaje para que las personas puedan socavar un prospecto de innovación mediante un acto consciente y conjunto, donde puedan recrear sus pensamientos junto con los pensamientos de los otros, por ello, es que esta apuesta se encuentra en clara apertura para reafirmar el bagaje tanto pedagógico como psicológico ya mencionado, por medio de una serie de constructos que atiendan de manera laudable su directriz, ejemplos como los proyectos basados en problemas, los servicios sociales y los mismos ejercicios de las Comunidades de Práctica o Investigación pueden considerarse dentro de las aras de la Enseñanza Situada.

4.4.2 Educación para la paz

Un aspecto que se establece como una directriz que debe trastocar todos los ejes disciplinares y no restringirse a un ámbito en específico es la Educación para la paz, consideración que, si bien tuvo su primer aire en la década de los ochenta y en la actualidad sigue en auge, tiene sus orígenes desde la idea del ser humano por introducirse en facetas de sí mismos a través de actuaciones que dieron por resultado diversas confrontaciones que impactaron tanto en el plano social como en el individual, por lo que enfocar un prospecto capaz de instituir un despliegue para la convivencia entre las personas resulta necesario.

Pueden referirse un sinnúmero de momentos en la línea histórica donde el uso de manifestaciones violentas o situaciones que conferían temor entre aquellos que no tenían las herramientas necesarias para realizar un frente eran un factor común entre las sociedades, sin ir más lejos, en el segundo capítulo de este escrito se señaló el caso de la denominada Pedagogía del Miedo, en donde la concepción de ser humano debió ser alcanzada mediante una serie de acciones que sobrepasaban la dignidad humana y se hacía uso del poder y del miedo infundado entre los individuos para que sus pensamientos se enfilara hacia un escenario incuestionable.

Ésta y otras situaciones dejan claro que ningún prospecto es inmune a los pensamientos que atisban que la única manera de solucionar algún dilema, un conflicto o un simple disenso de ideas es a través de actitudes hostiles, por lo que retomar todo lo acaecido anteriormente junto con el sentimiento por perpetrar un estilo que se aleja de la violencia, logra generar o asentar las bases para la comprensión de una educación enfocada en la paz cuya finalidad sea la integración de un corpus que posibilite a los seres humanos estar en completa armonía consigo mismos, con sus semejantes y además, tenga homeóstasis con su entorno (Zurbano, 1998).

Es sabido que en la actualidad suceden acontecimientos que no tienen diferencias significativas con similares del pasado, la violencia se ha constituido como un estilo que no se considera posible eliminar totalmente y de manera inmediata, por ello, estudiosos de diversos campos, así como algunas organizaciones como la UNESCO, consideran que es pertinente confiar en la pedagogía para que atañe en sus procedimientos ciertas pautas que propicien una cultura de paz entre los individuos, para ello, la manera más plausible es indicar este referente en sus estatutos curriculares, lo que permea en mayor o menor grado los contenidos que los estudiantes abordan, no obstante, también es importante señalar que la pedagogía no puede congregar la compleja trama que este reto supone, por lo que es imprescindible realizar un trabajo de corte transversal que atraviese por todos los campos de conocimiento y, de esta manera, garantizar la mirada de la Educación para la paz (Zurbano; 1998; Hicks, 1999; Monclús, 2008).

Además de la renovación curricular, también es propicio referir que este enfoque se abre para que se suscite trabajo de investigación con relación al referente referido, formar a

los formadores para que tengan en consideración este prospecto y sus alcances, asimismo, también se alude por llevar más allá de los recintos escolares lo concerniente a la paz, es decir, que exista una apertura hacia la comunidad para que el trabajo no se delimite a un espacio del que no pueda trascender; se concibe que la Educación para la paz debe impactar en los individuos de tal manera que éstos puedan desarrollar habilidades que les haga más conscientes de su realidad y sobre todo, puedan construir aprendizajes que les orillen a transformar sus actitudes, reafirmar sus valores y llegar a proponer estrategias para que los demás puedan establecer una convivencia acorde (Monclús, 2008).

Como se señaló en línea anteriores, fomentar la paz requiere el señalamiento de un trabajo en conjunto para que sus alcances seas significativos, se atiende que el trastoque no debe involucrar solamente la resolución de conflictos por medios pacíficos y sin violencia, también se debe atender el discernimiento entre pensamientos culturales como la religión e incluso la política, la importancia de los derechos humanos en la temática como su abordaje tanto en un plano nacional como internacional y lo más importante, sopesar el tema de la diversidad para prevenir expresiones en contra de la raza de un individuo, su sexualidad, sus capacidades u otros aspectos en los que pudiese ser discriminado o excluido (Zurbano,1998; Monclús, 2008).

Las acepciones relacionadas con la paz generalmente se veían como toda acción que garantizara la no aparición de la violencia, desde el conflicto entre dos individuos hasta lo generado por guerras o masacres, posteriormente, la visión se concentró en las pautas devenidas de sistemas estructurales que también afectaban a los seres humanos. Esto puede esclarecerse como un antecedente para que la importancia de la pedagogía fuese determinante, es decir, a través de las miradas relacionadas con la libertad y la emancipación de los individuos (como se observó en el caso de la Pedagogía Crítica) se podía conformar un marco de análisis y concepción de conocimientos y aprendizajes para no fungir sólo en aspectos de índole curricular (Hicks, 1999).

La Educación para la paz logra contener formulaciones que logran ser asunto de interés para diversas acepciones como el aprendizaje, ya señalado como un elemento crucial para que todo proceder dirigido a un acuerdo pacífico no atienda alguna discrepancia. En este caso, nuevamente se alude al hecho de considerar posiciones en las que es fundamental el intercambio constante de ideas sobre una particularidad y, en conjunto, desarrollar estrategias que impacten a nivel individual y colectivo (Hicks, 1999), de igual manera, debe enfatizarse que el aprendizaje elaborado a partir de la confluencia de ideas no tiene porqué difuminarse, sino ponerse en práctica constantemente, lo que originará su presencia y su posterior reformulación.

Agregado a lo anterior, este constructo avocado a la paz también se apoya en los cuatro pilares educativos propuestos por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir, propios de la denominada “*escuela del futuro*”. Con tales

preceptos, y en síntesis de algunas ideas ya expresadas, la socavación de los aprendizajes se centran en estas vertientes: i) *la reafirmación de valores*, objeto inequívoco si se acepta que un aprendizaje en esta perspectiva tiende a generarse con mayores alcances a través del contacto con los demás; ii) *el aprender a vivir con los demás*, propio de uno de los pilares de la educación e igualmente concordante con la noción del trabajo colaborativo; iii) *el aprendizaje por medio de experiencias*, asunto que se atiende en otros prospectos pero que en la Educación para la paz es propicio para que los individuos realicen prácticas enfocadas al trasfondo de esta consideración y, tras una reflexión de las mismas, logren concretar aprendizajes; iv) *exaltar la actitud crítica*, los sujetos llegan a un plano de análisis donde empiezan a interrogarse sobre ciertas disposiciones que anteriormente no concebían y con ello, pugnar por una reestructuración de las mismas con miras a la prevención de conflictos de cualquier naturaleza y v) considerar a los aprendizajes para un encuentro dialógico con los demás, el propósito es argumentar claramente las opiniones y no refutar otros puntos de vista (Zurbano, 1998)

Por consecuencia, es claro que la Educación para la paz se erige como una propuesta que no puede dar por concluido algún tópico pues se ha indicado necesario la transversalidad en diferentes rubros y, al igual que sucede con la Enseñanza Situada, también coexisten una serie de propuestos que buscan cumplimentar algunas de la finalidades de esta mirada, sin embargo, es conveniente indicar que los alcances de los aprendizajes devenidos de la misma, pueden suscitar consecuencias que se presenten en un mediano plazo, pero la prospectiva declara que toda acción que atenga a la paz como directriz debe prevenir la vuelta a escenarios que han ocurrido en el pasado y evitar la sucesión de otros que aún no se han formulado.

4.4.3 Educar en y para la diversidad

El entendido de que la escuela sea un espacio para encontrar una brecha que posibilite la integración de todos los que se congregan en ella ha sido ciertamente complicado, la principal causa se desprende a partir de todas las acciones que fomentan un fuerte sentido de competencia entre los individuos, que tiene como consecuencia la elección de aquellos que suponen una diferencia con respecto a los otros. En otras palabras, y como ya lo dejaron entrever los principios de la Enseñanza Situada, ejercer un sinsentido en la práctica educativa, muy discordante con los propuestos teóricos que le sustentan, sólo puede reproducir modelos que se habían creído superados y potenciar en las personas la creencia de que su valor reside en su capacidad de asimilar conocimientos más no la reflexión de los mismos.

Lo anterior deja en claro que la práctica educativa no debe manifestar un encuadre incapaz de atender las características de los sujetos en los que impacta, es decir, ha de sopesarse que éstos tienen desde múltiples referentes ciertos elementos que les dota su personalidad y

diferencia uno de otros (Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999; Arnaiz, 2000); en este aspecto, la Educación en y para la diversidad se posiciona como el marco para desentrañar las pautas más asequibles para contrarrestar los efectos de un corpus que ha permeado por mucho tiempo, la manera de ejercer un acto educativo, donde la principal causa sobreviene de la rígida selección para indicar que individuos están capacitados para continuar su formación dentro de un espacio formal y cuáles deben considerar otras alternativas.

El ejercicio de esta educación tiene que considerar aspectos ineludibles como la diferencia entre las etapas de desarrollo de los sujetos, las particularidades de su contexto siempre con la atención de que, a pesar de que se conviva en un mismo entorno, existen historias de vida y procederes que ya divergen entre un pensamiento con otros, las condiciones sociales o económicas y, por supuesto, que la manera en que las personas aprenden, difiere. Asimismo, se agrega la prospectiva que cada persona tiene respecto al cauce de su vida, pues cada uno se plantea escenarios distintos y teje metas o sueños que bajo ninguna circunstancia deben darse como iguales con relación a otros (Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999; Arnaiz, 2000).

Sin embargo, las indicaciones en el párrafo precedente no son las únicas que atisban la diversidad, también las particularidades que posiblemente tenga un sujeto son pertinentes de confluir en este marco; la aparición de ciertos déficit, discapacidades físicas, motoras o intelectuales, habilidades que logran superar con creces el nivel que tradicionalmente se dictamina o las particularidades propias de una comunidad de acuerdo con su etnia, religión, lengua, etc., son elementos que no deben eludirse en esta consideración, empero, aunque todo este panorama debe estar atendido por la educación en y para la diversidad, lo cierto es que la visión común deja fuera de sus alcances a la mayoría de los señalamientos para encasillar sólo la generación de constructos para la educación especial (Arnaiz, 2000).

La problemática planteada supone un reto para desglosar todo precepto concerniente al aprendizaje, es claro que el proceso no se aborda de una manera símil en todas las situaciones por lo que resultaría un fracaso rotundo establecer un posicionamiento irrefutable que busque atravesar todas estas miradas, por lo tanto, es necesario aceptar la importancia de la pedagogía para esclarecer las pautas más acordes para desentrañar cada uno de los prospectos, al igual de soslayar el peso de la psicología educativa que tiene cabida en cada aspecto.

Con base en lo anterior, se han planteado dos enfoques que pugnan por considerar tanto el factor del aprendizaje como a otros dentro del planteamiento de la Educación en y para la diversidad: el primero de ellos, establece un modelo *selectivo* o encaminado al *déficit* donde el eje reactor es el considerar que existen, dentro un ámbito escolar, estudiantes que se diferencian entre *normales* y *diferentes*, así, cualquier proceder debe circunscribirse hacia aquellos que no presentan ninguna problemática y dejar a cargo de otros campos a todos los individuos que presentan una discordancia con respecto a los otros, pues no se considera

que los profesores tengan las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo esa empresa. Esta visión da por hecho que el aprendizaje será un constructo difícil de atañer y por ende, complicado de abordar, para ello, lo más laudable es recrear una serie de parámetros que busquen generalizar, en la medida de lo posible, todos los alcances de los discentes bajo una escala determinada, así, el bagaje que éstos han elaborado en su línea de vida se ve sometido al estándar de una prueba, orientada a medir los aprendizajes con el único sustento que el resultado arroja y sin considerar la incidencia de factores contextuales, emocionales o relacionales (Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999; Arnaiz, 2000).

Dicho modelo es loable de visualizarse como un reduccionismo, pues la conmisericordia de la realidad educativa del educando queda de lado para limitarse a establecer una pauta inquebrantable que busca mencionar sólo el nivel de aprendizaje de los individuos, misma que da pie a la génesis de otros encasillamientos relacionados con distintos problemas de cualquier índole. No obstante, y en contraparte a este enfoque, se propone un modelo *integrador* que parte del supuesto ya mencionado, o sea, considerar que todos los seres humanos son diferentes por su propia esencia y no como consecuencia de un discernimiento orgánico o mental; asimismo, propone que todas las personas son capaces de aprender y potenciar hasta el último consecuente, sus capacidades y habilidades que les permitirán desarrollarse en el ámbito donde consideren más relevante la introducción de sus saberes (Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999).

De igual manera, el enfoque integrador supone que el aspecto intelectual no debe ser el único en considerarse puesto que los individuos pueden atañer habilidades que no se ligan especialmente a ese rubro, dicha acepción ya se refería en la teoría de las Inteligencias Múltiples pero su abordaje desde la perspectiva de la diversidad logra introducir otra particularidad para el énfasis de las capacidades: las necesidades educativas que tienen los educandos, mismas que su educador debe considerar y plantear la manera de cubrir cada una y siempre con la atención de considerar la individualidad de los discentes, sin embargo, es clara la dificultad que supone la realización de tal faena, por lo que reparar en un trabajo interdisciplinar con otros profesionistas es una alternativa latente (Vicente, Pajuelo y Sánchez, 1999).

La dificultad que supone establecer un modo para concebir el aprendizaje en una educación encaminada a la diversidad es clara, los aspectos que caracterizan a cada individuo son tan variados que establecer sólo a una figura para que guíe el proceso en un grupo de seres humanos, no es totalmente propicio; en esta línea, es fundamental resaltar que sólo atender las diferencias no da una respuesta para que el aprendizaje suceda, pues otros elementos que pueden ser atenuados o enfatizados en diversos momentos de la cotidianidad también se correlacionan con este proceder; aunado a esta idea, es claro que toda práctica que motive los aprendizajes es responsabilidad del docente en cuestión, indicio de que las actuaciones son distintas y, en ciertos casos, no son consideradas y se restringe nuevamente a una práctica que no acepte la diversidad.

4.4.4 Aprendizaje a lo largo de toda la vida

La necesidad de explicar la manera en que los seres humanos aprenden ha sido una constante a lo largo del tiempo, prueba de ello son las teorías generadas por el campo disciplinar del que se desprende este significante así como de las advenidas por la pedagogía, campo que llegó a trastocar en su constitución ideas relacionadas con el aprendizaje pero que no se llegaron a establecer de acuerdo con sus finalidades. Sin embargo, el rescate de los propuestos que son plausibles de verse superados por nuevas perspectivas, tiene su razón en la medida de entender que la pedagogía es un ámbito que prosigue su constitución y para ello, la ayuda que pueda obtener desde la profundización de sus propios principios o de conocimientos perpetrados por otras disciplinas o ciencias, resulta fundamental para que la comprensión sobre sus alcances y procederes sea cada vez más nítida y no se delimite a una atención inadecuada que pudiese dilucidarse sobre este cuerpo de conocimientos.

Cada una de las teorías del aprendizaje han denostado un posicionamiento que incide directamente en la comprensión de este proceso en el hombre con relación a un objeto determinado, sea la mente o la formación, lo cierto es que los referentes están puestos para que se extraigan las nociones y el trabajo se prosiga con miras a la mejor de la práctica educativa en cualquier espacio o momento, asimismo, la reestructuración de cualquier planteamiento o la generación de una nueva idea para comprender otra manera la posible potenciación del aprendizaje serán consideraciones que beneficiarán a los campos que se interesan por este significante.

El constructo que finaliza este capítulo no contiene elementos sustancialmente novedosos, en el entendido de aceptar que las personas siempre aprenden, sin importar su edad o el contexto donde se encuentren insertas, tampoco es posible aseverar que el aprendizaje sólo sucede si los sujetos acuden a un centro de enseñanza, pues se deduce que pautas de la propia cotidianidad ya conllevan la generación de un conocimiento que es significativo y valioso para quien lo genera (Torres, 2006), además, es claro el hecho de que las posturas no siempre serán similares entre unos y otros, por lo que aceptar la diferencia de pensamientos y la apreciación de los mismos conlleva a una reconsideración del propio bagaje, al mismo tiempo que otros vuelven a configurarse.

Puede asumirse que el Aprendizaje a lo largo de toda la vida es una cuestión que recientemente ha vuelto a reivindicarse en las declaraciones relacionadas con la educación, sin ir más lejos, en el desarrollo de este capítulo se mencionaron dos miradas que lograban correlacionarse con este propuesto que fueron la Enseñanza Situada y las Ciudades del Aprendizaje, pero no es difícil suponer que los enfoques emergentes tienen elementos que refieren situaciones propias de éste último prospecto. No obstante, la problemática se centra en que los apelativos de *educación* y *aprendizaje*, ambos a lo largo de toda la vida, muchas veces se catalogan como sinónimos, a pesar de que existe una diferenciación entre ambos, igualmente, se ha circunscrito en la edad adulta toda directriz devenida de este marco,

aunque los conceptos de “toda la vida” indican un camino desde la primera infancia hasta la vejez (Torres, 2006, 2008).

En los despliegues que se han suscitado bajo este panorama, el aprendizaje se percibe como el punto nodal que detona toda actuación en diversos planos de la vida de una persona, sea en salud, en medio ambiente, en la convivencia ciudadana o aspectos escolares, por lo tanto, es impensable considerar que el foco de atención se dirija sólo a un sector de la sociedad (Torres, 2008). En este sentido, resulta más que indispensable la creación y ejecución de procedimientos que garanticen la interacción entre todos los miembros de un contexto, donde es plausible el intercambio de ideas que permitan que el aprendizaje sea mutuo y no segmentado.

Asimismo, conviene denostar que el aprendizaje sea el concepto que se erija sobre cualquier otro pensamiento que se le relacione, es decir, lo importante es que las personas aprendan antes de que reciban sólo un cúmulo de información a través de prácticas educativas donde no es focalice la reflexión sobre el saber otorgado (Torres, 2006; 2008), esto es posible de realizarse mediante la apreciación adecuada de marcos teóricos que conciernen al aprendizaje, así como de las estrategias que le exalten y concreten; en otras palabras, la necesidad de realizar un trabajo integral afecta ineludiblemente lo que las personas aprenden.

Cualquier ordenamiento que sobrevenga no sólo en este constructo sino en todos los demás, debe visualizar que el aprendizaje representa una complejidad, desde el estilo en que una persona construye su corpus hasta el momento en que éste aparece así como los factores que le rodean, internos o externos, el trabajo de aquél que dirija una acepción de esta índole es ciertamente loable en la medida de las consideraciones que debe atender antes de realizar la práctica necesaria que detone el proceso, y lo más importante, tener la consciencia de que toda pauta es dirigida inequívocamente a un ser humano (Torres, 2006).

Así, el aprender a lo largo de la vida no se atiene sólo como una pauta sobre la que hay que producir varios puntos de vista para cumplimentar sus propósitos, al contrario, cualquier aprendizaje que los individuos logren dilucidar les afecta tanto a ellos como a su medio y por ende, todas las estructuras generadas en conjunto; el aprendizaje no garantiza únicamente un sustento para que el ser humano prosiga en su cotidianidad, también le permite disponer de los medios necesarios para lograr una transformación que permee en varios ámbitos, sea de índole social, política, económica, etc. (Torres, 2008).

En síntesis, se atisba que el panorama es complejo y es fundamental la participación de diversas vertientes que siempre apuesten por dirigir todo planteamiento hacia un escenario donde las personas logren esbozar situaciones que les beneficien y no representen un retroceso que les confiera asuntos que deben volver a superarse. El entendido es que todo ser humano tiene la apertura para realizar cambios sustanciales en su realidad que, si bien

no pudiesen concretarse en una inmediatez, en un futuro podrían finalmente aclararse y, en este aspecto, la pedagogía siempre será la más indicada para comprenderlo, sea desde sus bases o a través de un trabajo armónico con otras visiones.

Análisis exploratorio de la sucesión del aprendizaje en los marcos de la pedagogía y psicología educativa: pertinencia con el objeto y encuentro de los campos de conocimiento

De acuerdo con Sabariego, Massot y Dorio (2009) y dado el carácter de los estudios relacionados al ámbito pedagógico y a la naturaleza de esta investigación de índole teórica, el paradigma propicio para realizar el análisis propuesto es el cualitativo. Sin embargo, cabe entender que dentro de los estudios realizados en ese marco, se encuentran dos vertientes específicas: por un lado, los estudios que tienen la finalidad de realizar aportes descriptivos que permitan una comprensión del hecho a investigar y, por otro lado, las investigaciones cuya orientación se dirige inequívocamente a realizar un cambio o transformación, en este caso, la orientación se focalizará en el primer aspecto.

Se concibe que el paradigma cualitativo da lugar a muchas interpretaciones respecto a él mismo, por ello resulta impropio delimitar una serie de características que indiquen los tipos de investigaciones que encuadran en tal marco o no, empero algunas acepciones logran bosquejar, en términos generales, las características más importantes de la visión cualitativa y llega a plantearse que son acordes a esta perspectiva las siguientes indagaciones: i) las orientadas a la comprensión a profundidad de un fenómeno educativo o social; ii) las advenidas para una transformación en las prácticas sociales o educativas; iii) las que originan una toma de decisiones contemplada una problemática suscitada en un contexto o iv) las investigaciones que buscan desarrollar un cuerpo de conocimientos cuya estructura haya sido previamente bosquejada en otros principios y busquen asegurar una nueva visión del mismo (Sabariego, *et. al*, 2009).

En línea con lo anterior, conviene puntualizar que la investigación pretendida en este escrito concuerda favorablemente con esos señalamientos, puesto que al disponer al aprendizaje como el foco central del trabajo y la correlación que encuentra con la formación y el objeto del aspecto psicológico se establece una perspectiva que busca indagar de manera pertinente un hecho propio del ámbito pedagógico y que no ha sido dilucidado hasta el momento; igualmente, al constituir el marco del campo pedagógico y el bosquejo de la incidencia de la psicología educativa para sustentar esa investigación, las conclusiones que se han de generar indicarían un sustento que ambos marcos no han establecido previamente y, en el caso específico de la pedagogía, permitiría la apertura de diversos puntos de vista para atender las problemáticas que le conciernen.

Con relación a lo anterior, y de acuerdo al paradigma cualitativo, el método a utilizar en la investigación es el biográfico (Sanz, 2005), el cual debe entenderse, desde las posturas que lo acatan, como la reconstrucción de las evidencias escritas generadas por otras personas e interpretadas por aquella que recolecta la información, se entiende que el método biográfico no se limita a la interacción de dos individuos en un lapso de tiempo donde ambos

confluyen y a las expresiones orales o escritas generadas en tal espacio. Se percibe que en éste procedimiento intervienen niveles de intersubjetividad que se presentarán a lo largo del estudio y hasta su conclusión.

Por consiguiente, es válido aseverar que el método biográfico es viable para el abordaje del estudio debido a la construcción teórica de dos campos de conocimientos cuyos propuestos fueron generados por pedagogos y psicólogos educativos y que dan cuenta los escritos elaborados por ellos mismos o recopilados en diversas fuentes de información en donde se presentan las teorías psicológicas y las propuestas pedagógicas a sopesar, además es necesario recalcar la serie de reflexiones y proposiciones que se generan a partir del análisis de esas fuentes, aspecto que es congruente con el método biográfico.

Planteado este esquema, es propicio establecer que el nivel de análisis a desarrollar es de corte exploratorio debido a la ausencia de investigaciones que den cuenta del vínculo formación-aprendizaje en las perspectivas pedagógicas, entre las razones que adhieren ello se encuentra la introducción del objeto de estudio pedagógico de formación que rompe con la visión tradicional que proponía a la educación como el eje medular de la pedagogía (Plan de Estudios de Pedagogía, 2002; Horlacher, 2014) por lo tanto, el precisar la cuestión que involucra al nexo referido lograría una exploración a fondo que permitiría el planteamiento de futuras investigaciones que llegasen a un nivel de análisis con mayor complejidad y profundidad.

En este marco, el procedimiento que guió a la investigación, principió por recuperar ciertos principios elaborados en el panorama general de la pedagogía para comprender el fenómeno educativo y su proposición como objeto de estudio de ese campo de conocimiento, no obstante, el rescatar la idea de formación permite esclarecer el propuesto del concepto como el punto esencial de este ámbito. Con ello, y de acuerdo con lo señalado en el segundo momento de la exploración, sería plausible vincular al aprendizaje y a la formación dentro de las perspectivas pedagógicas para dar cuenta del grado de significatividad que esos propuestos otorgan a la pedagogía. Consecuentemente, analizado el vínculo entre la formación y el aprendizaje y el alcance que manifiesta en la pedagogía, la exploración también inmiscuiría el análisis tanto de las teorías propuestas desde la psicología educativa así como las propuestas recientes que se han gestado desde un trabajo interdisciplinario entre esta ramificación de la psicología y la pedagogía, con la atención de otorgar la cabida necesaria de estos supuestos con su directriz, ya que es conveniente enfatizar que el marco teórico que principió por respaldas al aprendizaje es el propuesto psicológico.

Por último, se indica al análisis documental como la técnica de investigación congruente con el desarrollo del estudio, se infiere que los documentos arrojan información de suma relevancia a las indagaciones cualitativas, además, es válido aseverar que en los documentos confluyen elementos que logran constituir una base sólida en la exploración

presentada como lo son las observaciones, entrevistas, etc., realizadas por los autores de las evidencias documentales. En ésta línea, realizar una exploración en los escritos a analizar, propuestos directamente por los autores de las teorías (dispuestas como las unidades de análisis) o recuperados por otros investigadores garantiza el nivel de análisis referido.

| Metodología | |
|----------------------------------|--|
| Paradigma: | Cualitativo |
| Método: | Biográfico |
| Nivel de análisis: | Exploratorio |
| Técnica de investigación: | Análisis Documental |
| Unidad de análisis | Perspectivas clásicas de la pedagogía y las teorías del aprendizaje de la psicología educativa |

Imagen 5. Metodología de investigación.

5.1 Indicaciones generales del marco pedagógico y psicoeducativo sobre el aprendizaje y la congruencia con los objetos

En primer lugar, se presentarán las indicaciones generales que atañen los corpus de la pedagogía y de la psicología educativa y que anteceden el desglose de las teorías que dan cuenta del aprendizaje, el fin es establecer la posible existencia de una congruencia entre los primeros postulados teóricos de ambos campos de conocimiento con relación al aprendizaje con los objetos de estudio que persiguen y, en caso de una concordancia, proseguir con una pauta similar en las teorías que desprenden cada marco teórico ya que en un caso contrario, sería discordante la proposición referida en los capítulos precedentes sobre la sucesión del aprendizaje en estas perspectivas.

| Marco de la Psicología Educativa | | |
|---|---|------------------------------|
| Enfoque | Acepciones generales del aprendizaje | Objeto de pertinencia |
| Pertinente al conductismo | El aprendizaje sucede a partir de una serie de asociaciones que realizan los seres humanos de acuerdo a las condiciones que se presentan en su entorno y la manera en que respondan a ellas; los aprendizajes son observables y medibles. | La conducta humana |

| | | |
|---|---|------------------------------------|
| <p>Pertinente al cognitivism psicogenético</p> | <p>El aprendizaje se genera a partir de representaciones simbólicas en la mente de las personas donde los individuos comprenden su realidad, su medio y como lo interiorizan.</p> | <p>La mente</p> |
| <p>Pertinente al constructivismo sociocultural</p> | <p>El proceso de aprendizaje se entiende a partir de la interacción de las personas con su entorno y sus semejantes, es decir, todos aquellos elementos que se suscitan en la cotidianidad son propensos a impactar en los sujetos, y donde el peso cultural de lo que confluye en los ámbitos donde las personas se desenvuelven, es importante.</p> | <p>El proceso de socialización</p> |

Imagen 6. *Comprensión del aprendizaje en las corrientes psicológicas.*

La imagen 6 exhibe la comprensión del aprendizaje en las tres corrientes psicológicas que atienden el proceso desde la psicología educativa y se observa que las indicaciones se direccionan a una tríada de aspectos que guardan una identidad propia, por lo que el objeto con el que indican su congruencia, difiere. En primer lugar, el marco del conductismo señala que el aprendizaje es una serie de asociaciones que realiza un individuo ante un estímulo que se le presenta en su cotidianidad y llega su grado más alto en el momento de atisbarse una respuesta ante esa condición, es por esta razón que se señala que dichas generaciones pueden ser observadas y medidas de acuerdo a un referente establecido previamente y, en su caso, llegar a una generalización, por lo tanto, es irrefutable que la cuestión central que desglosa al aprendizaje es la conducta.

En segundo lugar, el cognitivismo psicogenético aduce al aprendizaje como una serie de procesos mentales que realiza un individuo a través de la comprensión de los elementos que se suscitan en su contexto, con ese referente, logran ahondar el medio en el que se desenvuelven y desarrollar sus aprendizajes bajo el entendido de que la mente funge como el emplazo principal y con la atención de que el proceso sucede en atención a la individualidad de los sujetos; por otro lado, y en tercer lugar, el panorama que presenta el constructivismo sociocultural establece el proceso del aprendizaje como la resultante de una interacción social y donde los elementos culturales son los más ponderantes para la potenciación del aprendizaje ya que éstos se corresponden al contexto en el que los individuos se desenvuelven, por ende, la socialización es el aspecto clave en ese escenario.

Aunque los tres prospectos logran deslucir el aprendizaje de acuerdo con sus referentes teóricos (ya indicados en el primer capítulo de este escrito) y son congruentes a los objetos que les competen, lo cierto es que no coexiste una amalgama que conjunte elementos similares entre los enfoques, por lo que resulta impropio establecer un solo esquema que

atraviere estos elementos para explicar el aprendizaje, no obstante, el considerar tres vertientes en el marco de la psicología educativa reafirma la tradición en este bagaje y dispone acepciones que permitirían un posible encuentro o no con el panorama pedagógico relacionado al aprendizaje.

| Marco de la Pedagogía | | |
|------------------------------|--|------------------------------|
| Enfoque | Acepciones generales del aprendizaje | Objeto de pertinencia |
| Tradicional | <p>Las condiciones para el aprendizaje ya están estructuradas, cualquier tipo de conocimiento llega desde fuera.</p> <p>Los saberes son transmitidos a los estudiantes y se constata su adquisición mediante ejercicios memorísticos, además, los aprendizajes deben dar cuenta de lo que pasa en la realidad, por lo que es relevante que el aprendizaje tenga una finalidad práctica.</p> | Formación |
| Romántico | <p>Los aprendizajes son formulados de acuerdo a los intereses de los estudiantes y pueden correlacionarse a lo que acontece en su vida.</p> <p>Existe una transición hacia un estado activo del dicente y se sugiere la potenciación de la afectividad, inteligencia y voluntad en el niño como elementos clave que favorecen la aparición del aprendizaje, asimismo, se indica que debe evitarse cualquier signo de represión ya que puede desfavorecer el proceso.</p> | Formación |
| Marxista | <p>El aprendizaje sucede a partir de las relaciones que establecen las personas con los demás en una situación de igualdad; la comunicación y el trabajo en grupo son acepciones determinantes para potenciar el proceso. El fin último es perpetrar un cambio social a través de la práctica educativa.</p> | Formación |
| Escuela Nueva | <p>El aprendizaje se desprende desde la autonomía de los infantes y en las actividades que desarrollan bajo el principio de libertad, los conocimientos acaecidos bajo ese entendido deben considerar renovaciones sociales, se considera al contexto de incumbencia para dar una razón sustanciosa a sus procederes y no líneas temporales anteriores.</p> | Formación |

| | | |
|------------------------|---|-----------|
| Antiautoritario | El proceso de aprendizaje se detona bajo una práctica educativa concebida en un marco de libertad, los conocimientos generados permiten a los individuos cuestionar su entorno social y refutar ciertas pautas prescritas por las esferas de poder, asimismo, contempla la relación entre un estudiante y un profesor en un nivel donde no coexistan factores de autoritarismo por parte del segundo y que demeriten el proceso de aprendizaje. | Formación |
| Crítico | El aprendizaje sucede a partir de una práctica educativa dialógica y de índole horizontal entre el educador y el educando, donde el primero ayuda al segundo en la construcción de sus conocimientos, mismos que habrán de reflexionarse y llevarse a un grado de ahondamiento que permitan plantear una posible transformación social y la constitución de otras pautas sin la atención de los grupos opresores, no obstante, esa renovación debe generarse a partir del aprendizaje y de la intención del educando de llevar sus conocimientos hacia ese escenario. | Formación |

Imagen 7. *Comprensión del aprendizaje en las teorías clásicas de la pedagogía.*

La imagen 7 esclarece la manera en que el aprendizaje es percibido en las teorías clásicas de la pedagogía y, al contrario de lo acaecido en la psicología educativa, es válido sopesar que las seis perspectivas tienen a la formación como el objeto que da cuenta del proceso, pensamiento que se sustenta en el entendido de que la educación (otro de los objetos adheridos a este campo) funge como el medio para que los individuos lleguen al escenario donde pueden potenciar sus habilidades para denostar un beneficio para consigo mismos como su contexto, además de otros elementos propios de la formación y esclarecidos en el capítulo 2 de este escrito. Por lo tanto, se deduce que los principios para desencadenar pautas de aprendizaje con base en estas atenciones son los siguientes:

- *La transmisión de conocimientos:* propia del pensamiento tradicional que, a diferencia de lo que pudiese sopesarse como discordancia en el caso competente a la formación, encuentra ese enclave en el momento de atender como única finalidad la práctica (proceder ya esclarecido con una intencionalidad transformadora) y además, con un inequívoco bosquejo que puede encontrar correlación con la acepción conductista de la psicología educativa a través del propio significante de

transmisión o de la condición que atisba a los aprendizajes ya delineados previamente y que buscan un encauce propicio con su interlocutor.

- *El interés del niño*: adherido a la pedagogía romántica, base referencial de los antecedentes para la constitución de la Escuela Nueva y que encuentra conexión con la gesta precedente únicamente en la medida de anteponer la realidad para ubicar el desarrollo del aprendizaje, fuera de ese encuentro dirige sus propios alcances hacia la exaltación de ciertos elementos propios de un infante (virtudes y su capacidad activa) para que su interés por aprender no se atenúe y, al contrario, llegue a potenciarse. Estas características pueden tener un encuentro con el marco de la psicología educativa, específicamente, con los caracteres del cognitivismo psicogenético al tener como prioridad la individualidad del párvulo por generar sus conocimientos.
- *Las relaciones sociales igualitarias*: concerniente a la pedagogía marxista, enfoque establecido en una línea que busca su propio encauce para evitar las connotaciones que le encasillen en la senda de pensamiento que le da sustento; el aprendizaje se detona en el momento de establecer un proceso de socialización propio de un grupo de individuos cuya situación de igualdad no les confiere a sus integrantes ciertas cuestiones que les diferencia de otros, con ello, los elementos comunicativos y sobre todo, la cuestión del trabajo, se mantienen como los conceptos que propician a desplegar con mayor ahínco el proceso de aprendizaje; igualmente, es propio señalar que este tópico encuentra un nexo con el anterior y con los subsecuentes en la acepción de actividad, o sea, que denote un estado activo del individuo al mismo tiempo que también se correlaciona acordemente con los sustentos del constructivismo sociocultural, pues además de enfatizar el requerimiento evidente de la socialización, no debe olvidarse que la corriente psicológica vygotskyana llegó a considerar posturas marxistas.
- *La autonomía y la actividad*: principios de la Escuela Nueva y significantes que proponen un emplazamiento general que les permita llevar sus repercusiones al grado más alto, la libertad; tal connotación propicia que tanto la autonomía de un infante por realizar sus propios proceder como la actividad que desarrolla para alcanzar sus objetivos no restrinja el alcance de los conocimientos obtenidos en una situación de inmediatez que no represente un resultado sustancioso para quien lo genera, sino en virtud de su contexto inmediato para dotarle de una renovación. Los principios de autonomía y actividad tienen un encuentro irrefutable con los preceptos que se desprenden de las teorías pedagógicas con excepción del pensamiento tradicional, e igualmente, logra un nexo con el postulado cognitivo psicogenético al comprender al aprendizaje como un proceso inherente a la individualidad del sujeto.

- *La libertad*: parte de las Experiencias Antiautoritarias y cuya diferencia en la atención de la Escuela Nueva, hace de ese referente el único que interviene en el proceso de aprendizaje, es decir, si no se aceptase a la libertad como el preámbulo de cualquier práctica educativa sería un error señalarle fines de aprendizaje ya que bajo ese principio los individuos conforman (por sí mismos o mediante una ayuda requerida) los aprendizajes necesarios para poner en duda la validez de todas las pautas dispuestas por las esferas de poder, también puede ser pertinente disponer los conocimientos y las prácticas educativas para realizar un cambio radical en la estructura de una sociedad, aunque sea un alcance meramente utópico. El precepto de la libertad para la sucesión del aprendizaje puede correlacionarse acordemente con los postulados de esta índole en otras perspectivas inherentes a la pedagogía y de igual forma, contiene referentes que le encauzan sin discordancias con la visión del aprendizaje del cognitivismo psicogenético.
- *La relación dialógica*: pertinente a la pedagogía crítica, esboza al aprendizaje a partir de una intención educativa igualitaria donde es necesaria la participación de individuos que propicie esa construcción de conocimientos, mismos que han de reflexionarse y encauzarse hacia una crítica por las situaciones que se presentan en el contexto de los sujetos, sin olvidar que ese proceso de ahondamiento conlleva una posterior renovación que se aprecia alcanzable, es decir, no es utópica como en el caso del enfoque antiautoritario. Este tópico que se desprende de la formación para la atención del aprendizaje no se correlaciona de un modo irrefutable con sus símiles pedagógico a pesar de atañer elementos que pueden dilucidarse acordemente, mismo caso con los allegados de las referencias psicoeducativas.

Lo anterior vislumbra los ejes pertinentes al aprendizaje y que se constituyen bajo los referentes pedagógicos y psicológicos sin alejarse de los objetos que atienden ambos marcos, asimismo, logra dilucidarse una serie de elementos plausibles de correlacionarse con los supuestos tanto de un campo en particular como una transición entre los mismos, es decir, se esboza que las cuestiones para comprender al proceso de aprendizaje interactúan de una manera que no se restringe en una sola directriz y pueden adherirse preceptos que atraviesan y trastocan otros entendidos, lo que pudiese generar una situación de entronque con otros significante y que logren atender de una mejor manera el panorama del aprendizaje, pensamiento reflejado en la siguiente imagen.

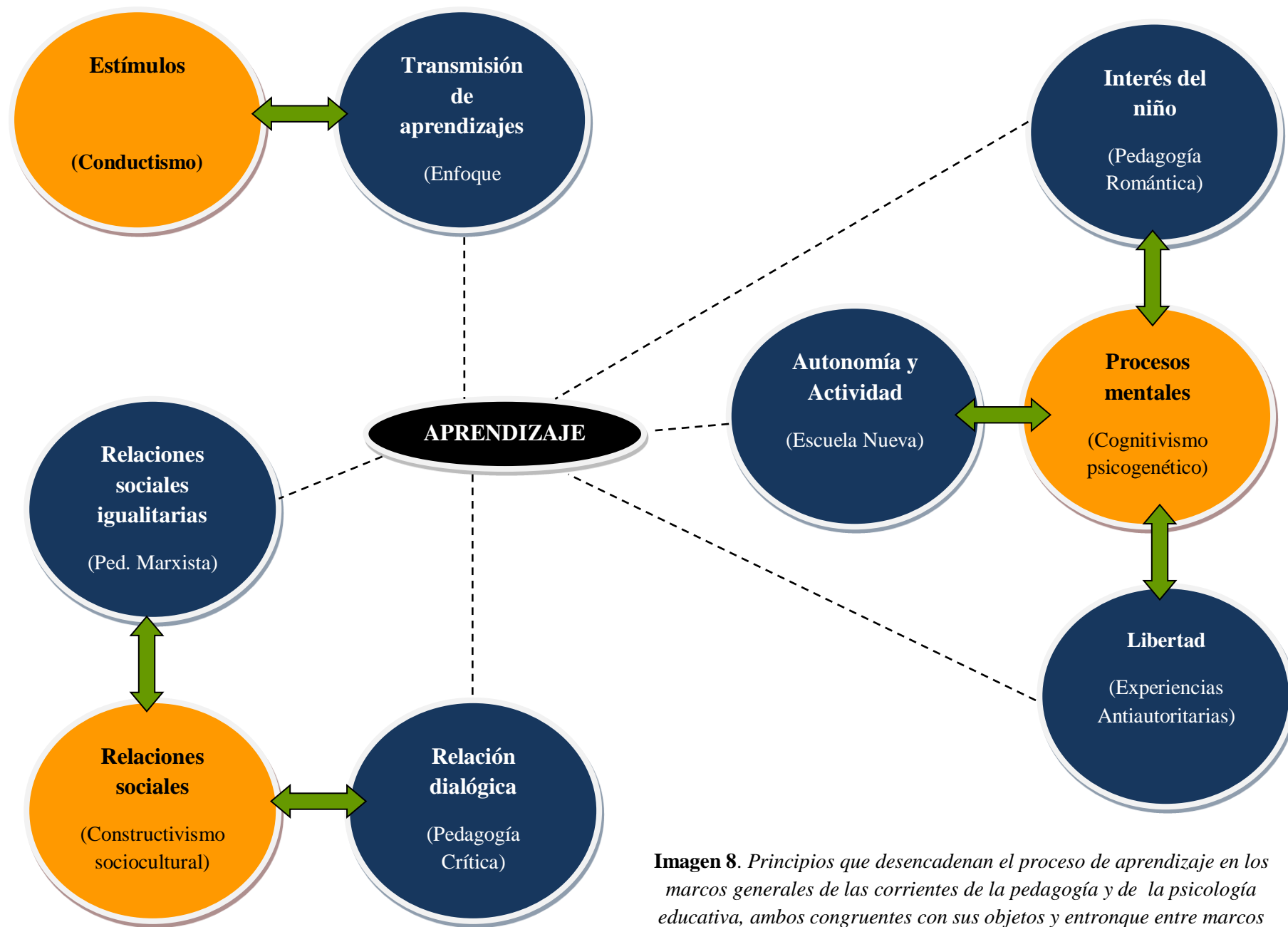


Imagen 8. Principios que desencadenan el proceso de aprendizaje en los marcos generales de las corrientes de la pedagogía y de la psicología educativa, ambos congruentes con sus objetos y entronque entre marcos afines.

5.2 Teorías del aprendizaje en la pedagogía: sucesión del proceso y condiciones que lo propician.

Esclarecidos los tópicos que desencadenan el proceso de aprendizaje en el marco general de la pedagogías y acotado el aspecto que refiere dichos significantes bajo el objeto de formación, se proseguirá el análisis en las teorías que refieren al aprendizaje y las condiciones que giran en su alrededor para el desarrollo del proceso, es decir, una vez acordado que su emplazo general es pertinente de responder al objeto que le sustenta y acordados los principios que guían el bagaje en el aprendizaje, es propicio ahondar esta acepción según la apuesta de cada perspectiva de la pedagogía, las disposiciones que sugieren para su detonación y la proposición de elementos que pueden confluir en las teorías del aprendizaje y son propios de correlacionarse con sus símiles fuera de aquellas que les respaldan en su propio escenario.

Asimismo, la directriz que sugiere el encuentro de teorías del aprendizaje, pedagógicas o psicológicas, tiene la consideración de perpetrar las concepciones que permiten el entronque más allá de un nexo interino, en otras palabras, se atisba que la manera en que se comprende al aprendizaje en las teorías que lo respaldan no se circunscribe en sus símiles dentro de los marcos ya delineados, también pueden encontrar una salida que trastoque escenarios que respondan necesidades propias de un contexto distinto al que se gestaron, no obstante, dicha apertura será tratada posteriormente.

| Pedagogía Tradicional | | |
|------------------------------|---|--|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Pansófico | El aprendizaje se genera a partir de una transmisión de conocimientos y su finalidad es la búsqueda de una virtud o gracia que permita a los hombres llegar a un grado significativo de perfeccionamiento y que les permita la trascendencia hacia otro plano, generalmente de índole divina. | <ul style="list-style-type: none"> -No distinción física o cultural entre las personas, pues todos deben tener la posibilidad de aplicar en su cotidianidad todo conocimiento otorgado. -Se requiere de la presencia de una figura autoritaria e incuestionable que les confiera a las personas sus aprendizajes y que debe atender el nivel de desarrollo de sus aprendices. -Se indica, ligeramente, un proceso de reflexión por parte de los personas para confirmar el aprendizaje. |

| | | |
|----------|--|--|
| Pietista | <p>Mantiene la apuesta por concebir a los aprendizajes como la transferencia de conocimientos que ayudan a las personas en su vida, de igual manera, puede suscitarse un aprendizaje si la persona que lo despliega realiza una serie de imitaciones consideradas socialmente correctas.</p> <p>La memorización y la repetición vuelven a establecerse como dos acepciones que se anclan en este enfoque, además, se introduce la noción de la practicidad pues considera que reafirma los aprendizajes</p> <p>También sugiere que los aprendizajes son aspectos intuitivos, consideración que repercutiría con mayores alcances que si se recurre a castigos.</p> | <p>-No distinción económica de las personas, todos necesitan disponer de conocimientos que les permitan desenvolverse en su realidad.</p> <p>-Se entiende a la piedad y a la prudencia como ejes reactivos para el proceso, pues trastoca el corazón de las personas y los encauza a un bien.</p> <p>-El aprendizaje no sucede si se deja hacer a las personas su voluntad, sólo debe atenderse el impacto de buenas acciones.</p> <p>-Hay una figura de autoridad que transmite y vigila a los aprendices, debe detectar aquellos con mayor anclaje para diseñar pruebas.</p> |
|----------|--|--|

Imagen 9. *Comprensión del aprendizaje en la Pedagogía Tradicional.*

La imagen 9 propone el despliegue del aprendizaje en dos teorías de la Pedagogía Tradicional: el Ideal Pansófico y la Pedagogía Pietista. En primer lugar, se observan similitudes en ambas teorías en la medida en que aceptan que el proceso sucede irrefutablemente mediante una transmisión de conocimientos tomados como verdaderos, es decir, todo aprendizaje ya está dado en el exterior y únicamente requiere ser transmitido a los individuos, no obstante, el mero impacto de los saberes así como su memorización y repetición no concreta totalmente al aprendizaje ya que debe asegurarse que éste tenga un impacto en el individuo al grado de exaltarle una virtud que atañía latente y que le permitirá dirigir su vida de una manera acorde y correcta de acuerdo con su realidad.

Bajo otra perspectiva, y en segundo lugar, resulta pertinente resaltar que existe una diferencia en esa concepción general del aprendizaje a pesar del alto grado de similitud que coexiste en las dos teorías: por un lado, el enfoque Pansófico sugiere que el aprendizaje sucede por medio de la transmisión pero ya indica que conlleva una finalidad reflexiva donde la acción de sopesar permita una mejor amalgama del conocimiento y por ende, la potenciación de la virtud que perfecciona a la persona; mientras que, por otro lado, el Pietismo sugiere que la transmisión será más efectiva si el aprendizaje es intuitivo y con efectos inmediatos de su apropiación, en otras palabras, sugiere que el aprendizaje no contempla el acto de reflexión pues el individuo que genera el proceso puede retenerlo de mejor manera si lo adquiere al instante y sin meditarlo, aunque la finalidad también sea un perfeccionamiento en el hombre y su vida.

Por ende, es pertinente aceptar que estas dos perspectivas son netamente congruentes con el concepto que atiende al aprendizaje en la Pedagogía Tradicional: la transmisión de conocimientos. En el caso del Ideal Pansófico esa cesión tiene un ligero carácter reflexivo que impacta, posteriormente, en sus virtudes y mejoramiento; por su parte, en el caso de la Pedagogía Pietista la transferencia es completamente intuitiva y adhiere que el perfeccionamiento que conlleva el aprendizaje tiene resultados en su cotidianidad. Ambos desgloses del aprendizaje contienen elementos que resultan propios del momento histórico en que fueron formulados, como la marcada tendencia divina en cualquier proceder o la atención rígida y autoritaria de la persona encargada de transmitir los aprendizajes, empero, no resultan variables que afecten la delineación de los principios atisbados en los dos enfoques.

| Pedagogía Romántica o Antecedentes de la Escuela Nueva | | |
|---|---|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Naturalista | Advierte al aprendizaje como un proceso donde la motivación de un infante es el único preámbulo para la generación de un conocimiento. Debe promoverse a través del principio de libertad y bondad, con la finalidad de permitir el perfeccionamiento del niño sin el impacto negativo que otros factores relacionados con la sociedad pudiesen permear | <ul style="list-style-type: none"> -Voluntad y decisión por parte del infante, no se atisba ningún otro elemento para el primer desglose del aprendizaje. -Toda pauta de aprendizaje debe atender la individualidad de una persona. -Desvincular cualquier pauta o injerencia de la sociedad en el aprendizaje del párvulo, pues se percibe como dañina, acción ejercida por el educador. -No es necesaria una práctica educativa para que el aprendizaje se atienda. |
| Escuela Activa | El principio de la autoformación es el marco que detona al aprendizaje, proceso en el que el infante promueve, por sí mismo, las condiciones que le generen aprendizajes que potencien sus habilidades y capacidades. El aprendizaje llega a contemplar el | <ul style="list-style-type: none"> -La empresa del aprendizaje por parte del infante debe integrar diferentes facetas de acuerdo a su desarrollo. -Atención de la familia para que los niños puedan potenciar su aprendizaje. -Los aprendizajes suceden |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>mundo social del infante y asegura una renovación en el contexto a través del trabajo, significativo ineludible en el despliegue del aprendizaje.</p> | <p>progresivamente, es decir, para adherir mayor alcances primero debe ostentarse una base que delinee el proceder.</p> <p>-El principio de actividad rige el proceso, por ello, el énfasis en el trabajo. La avocación a ese aspecto también impacta en las virtudes y en el intelecto.</p> |
|--|--|--|

Imagen 10. *Comprensión del aprendizaje en la Pedagogía Romántica.*

La imagen 10 aduce el proceso del aprendizaje en dos teorías de la Pedagogía Romántica, mismas que también se aceptan como antecedentes de la posterior Escuela Nueva: la Pedagogía Naturalista y la Escuela Activa. Es observable el hecho de que ambos enfoques guardan pertinencia con el principal foco que desencadena el aprendizaje de acuerdo a la corriente romántica de la pedagogía, es decir, el interés del niño que también se percibe como la etapa del ser humano en la que se enfoca esta visión y a la que impactan las disposiciones que se generan en su entorno.

Ambos prospectos sugieren el principio de la autoformación como el enclave que dilucida el despliegue del aprendizaje pero se señala la consideración del entorno social como un elemento que guarda una diferenciación entre las dos vertientes: el Naturalismo no considera que la sociedad debe inmiscuirse en el aprendizaje de los infantes, es más, ni siquiera supone que deba tenerse consideración de ese aspecto en cualquier proceder educativo que inclusive se consideran innecesarios; por su parte, la Escuela Activa sí acepta un trastoque con la sociedad y advierte que el interés familiar es fundamental para la génesis del aprendizaje, mismo que llega a sus máximas consecuencias si llega a impactar a favor de su contexto a través de un trabajo.

De igual forma, se advierte que el desglose del aprendizaje se atiende bajo la perspectiva de la libertad y de la virtud, aspectos que logran la identidad de las dos perspectivas con relación al marco pedagógico en contraste con los elementos de la psicología cognitiva que logran divisarse en las condiciones de aprendizaje, en otras palabras, aunque resulte fundamental la atención del desarrollo del niño y la comprensión de que los aprendizajes no se desvinculan de esos estadios, los elementos que constituyen el corpus de ambas acepciones responden a la pedagogía y a su objeto, por lo que es pertinente considerarlas como visiones del aprendizaje de este campo de conocimiento.

| Pedagogía Marxista | | |
|------------------------------|--|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Escuela del Trabajo | <p>El aprendizaje es todo proceso desarrollado a través del trabajo que impacta en la vida diaria del individuo, existe alusión al entorno y la importancia de las relaciones sociales pues reafirman el aprendizaje, a la vez que establece que no puede comprenderse sin ese encuentro con los otros.</p> | <p>-La proposición del trabajo como actividad ineludible en un proceder educativo con miras a suscitar un aprendizaje. En centros escolares debe disponerse de espacios para estas faenas.</p> <p>-La colectividad es otra condición debido a que la vida de los individuos atraviesa escenarios donde el trabajo en equipo es importante.</p> <p>-Se considera al contexto social como elemento que permea en el aprendizaje.</p> <p>-No hay tolerancia ante cualquier atisbo de rebelión.</p> |
| Escuela Moderna | <p>El aprendizaje es percibido como todo aquel conocimiento que genera una persona para lograr contemplar un escenario donde pueda realizar sus acciones y elegir por sí misma lo que mejor disponga para sí misma y su contexto, sin embargo, dicho aprendizaje es posible de forjarlo si existe un ambiente donde se encuentre en constante interacción con otros puntos de vista y con relación a diversos asuntos.</p> | <p>-Vuelve a aparecer el principio de libertad para que los hombres y mujeres educados puedan realizar sus procedimientos de acuerdo a su pensamiento.</p> <p>-Se concibe a la creatividad en el trabajo, detonante del aprendizaje.</p> <p>-En el trabajo no deben aceptarse miradas que propicien la permanencia de las opiniones de esferas de poder que aliene a las personas.</p> <p>-Introducción de la noción de camaradería entre los compañeros de trabajo.</p> |
| Cooperación Educativa | <p>Con base en la conversión de un centro bajo el modelo de una cooperativa y el tipo de relaciones y responsabilidades que acontecen en ella, el niño podrá desglosar sus conocimientos si experimenta continuamente un ambiente de</p> | <p>-No debe haber autoridad en el despliegue de una práctica pues perjudica el proceso de aprendizaje</p> <p>-Debe otorgarse mayor importancia a la práctica que a la teoría por lo que debe acercarse a los infantes a actividades relacionadas a su contexto escolar</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | trabajo y que serán llevados a su máxima expresión mediante el aumento de la complejidad de la faena requerida. | -Importancia de los recursos didácticos como facilitadores del aprendizaje. -El educador debe considerar varias aristas de su educando y notar el momento en que necesite ayuda o guía, el aprendizaje debe acotarse en miras de éxito y no de fracaso. |
|--|---|--|

Imagen 10. *Comprensión del aprendizaje en la Pedagogía Marxista.*

La imagen 10 muestra la intelección del proceso de aprendizaje en las tres teorías que se generan bajo los supuestos de la Pedagogía Marxista: la Escuela del Trabajo, la Escuela Moderna y la Cooperación Educativa. De nueva cuenta, los significantes generales de las perspectivas vuelven a correlacionarse adecuadamente con el concepto que guía al aprendizaje en el marco pedagógico marxista, es decir, las relaciones sociales. Éste pronunciamiento introduce la importancia hacia los efectos generados con el encuentro entre individuos en el aprendizaje y que no sucede con las corrientes precedentes, no obstante, conviene señalar que esas interacciones confluyen bajo el entendido del trabajo como el medio propicio de llevar las relaciones a un grado en el que los aprendizajes se verán potenciados.

En primer lugar, la Escuela del Trabajo trasluce al aprendizaje como un proceso devengado de la realización de un trabajo y reafirmado en las relaciones sociales que se gestan durante la faena, los conocimientos generados son acordes a la cotidianidad del individuo. Debe aclararse que este enfoque se genera en un contexto donde la importancia se centra en la atención de grupos que fueron excluidos de su sociedad por diversas razones, por lo que ese aspecto es vital en el momento de formular las condiciones que circunscriben al aprendizaje y se apela específicamente a la importancia al trabajo en equipo y asuntos disciplinares para atenuar situaciones que pudiesen contrarrestar los efectos de los aprendizajes.

En este sentido, y en segundo lugar, la Escuela Moderna aduce que a pesar de la importancia del trabajo como el medio más eficaz para el despliegue de los aprendizajes, el proceso se genera principalmente con base en las relaciones sociales, por lo tanto es una sucesión devengada entre esas interacciones y el trabajo y cuya finalidad se centra en garantizar la autonomía de su generador. En el caso de este enfoque, vuelve a presentarse el principio de libertad referido en otras corrientes pedagógicas y se abre la posibilidad de la creatividad en la empresa de alguna actividad, de igual manera, se enfatiza que el trabajo en equipo debe exaltar una virtud que vaya más allá de una simple colectividad e intercambio de ideas.

Con base en lo anterior, y en tercer lugar, la propuesta de la Cooperación Educativa atiende que el aprendizaje será todo proceso devenido de las relaciones sociales que acontecen en un ambiente de trabajo, es decir, sólo los procederes suscitados en este encuadre podrán llevar a los conocimientos de un individuo hasta su máximo nivel si el trabajo parte desde sus elementos más simples hasta el desarrollo de actividades con mayor complejidad. Las razones de esta idea aunadas a las de sus símiles pedagógicos marxistas, patentizan el hecho de señalar que toda pauta educativa que busque la exaltación de los aprendizajes habrá de desplegarse en un ambiente dispuesto para el trabajo más que en un centro educativo idealizado por esferas que buscan un pensamiento de hombre distinto al que apuesta esta teoría pedagógica.

| Escuela Nueva | | |
|----------------------|---|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Parvulario | Con base en el juego, el proceso de aprendizaje se centra en la primera infancia y empieza su constitución de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño y sus vivencias, los conocimientos que generen se potenciarán con la interacción entre los párvulos. | <ul style="list-style-type: none"> -La confluencia entre los párvulos en un jardín de infancia. -El juego como la base de todo proceso acaecido en el parvulario. -Importancia a recursos y auxiliares didácticos. |
| Progresista | El aprendizaje es un proceso de construcción y deconstrucción que realiza un individuo de acuerdo con las experiencias que se le presentan en su vida y el pensamiento que le ayuda a reparar los escenarios posibles donde su aprendizaje pueda llevar sus capacidades a las máximas consecuencias y conllevar un beneficio de las mismas. | <ul style="list-style-type: none"> -Centra el significante de actividad como el indicado de anteponer cualquier pensamiento que busque finiquitarse como aprendizaje. -Guía propicia del educador por llevar el bagaje presente en un individuo y exaltarlo. |
| Científico | Bajo la atención de la libertad como el significante que potencia cualquier pauta, el aprendizaje es el proceso detonado a partir de lo que interesa a un niño. Los conocimientos se generan de acuerdo a lo que el infante realiza y hace de acuerdo a su etapa de desarrollo y que se complejiza conforme transcurren los estadios. | <ul style="list-style-type: none"> -Respeto al niño, a su actividad e independencia. -Importancia del aspecto social, la comunicación y el juego. -Los materiales didácticos deben ser acordes a las necesidades del niño pues facilitan el aprendizaje. -Motivación del niño por generar sus aprendizajes. -Supresión de la idea de |

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | | competencia entre párvulos y énfasis en la noción de solidaridad y ayuda entre ellos. |
| En la libertad | El aprendizaje se base en los intereses de los estudiantes y es consecuencia de un proceso de autoformación, es decir, los niños tienen la condescendencia de formular sus ideas y desarrollar pautas que conlleven a su aprendizaje a estratos más complejos. El trabajo vuelve a contemplarse como un medio para desarrollar el interés de los infantes. | <p>-Contemplar el centro educativo como una <i>pequeña república</i> regida por las disposiciones del niño.</p> <p>-El trabajo y el juego son dos principios que pueden anteceder el despliegue del aprendizaje.</p> <p>-El educador debe facilitar a los infantes de planteamientos que coadyuven en su aprendizaje.</p> <p>-Debe asegurarse que el entorno motive a los niños y les haga felices sin la necesidad de recurrir a castigos.</p> |
| Centros de interés | El aprendizaje es un proceso que se despliega a través de la observación, asociación y expresión realizadas por el infante de acuerdo a sus intereses, se potencia si el niño atiende esas representaciones desde su composición global. | <p>-Respeto por el niño y su actividad.</p> <p>-Enraizar la autoestima en los infantes y denostar su interés por el aprendizaje.</p> <p>-Debe aprenderse directamente de la realidad.</p> |
| Grupal | El aprendizaje es el consecuente de una relación social armónica entre individuos. En un ambiente educativo formal, este proceso se verá beneficiado a través del trabajo en equipo entre párvulos. | <p>-Los párvulos definen los conocimientos que les interesan y desean trabajar.</p> <p>-El trabajo en equipo debe ser placentero y deberá atender las capacidades de cada miembro para que esté fluya acordemente.</p> |

Imagen 11. *Comprensión del aprendizaje en la Escuela Nueva.*

La imagen 11 muestra la comprensión del aprendizaje en seis teorías de la Escuela Nueva: el enfoque de los parvularios, las pedagogías científica, progresista, en la libertad y grupal y la propuesta de los centros de interés. Se advierte que los enfoques tienen una conexión incuestionable con el significativo que atraviesa la comprensión del aprendizaje en la Escuela Nueva: el interés del niño, mismo que se ha vislumbrado propio del objeto pedagógico y deja en claro la directriz que persiguen estas apuestas a pesar de llegar a sostener ciertos principios pertinentes a la psicología, específicamente el cognitivismo

psicogenético que llega a tener un encuentro con esta corriente gracias a esas concordancias en sus bagajes y sus finalidades.

Con base en lo anterior, se esclarece que coexisten dos principios básicos que se presentan en la mayoría de las teorías de la Escuela Nueva y que anteceden la comprensión del aprendizaje, es decir, la actividad y el desarrollo del niño; en el caso de los parvularios, esos significantes son ineludibles al momento de comprender el proceso debido a la característica principal de atender todo proceder en la primera infancia, por lo tanto, el aprendizaje será previsto como la constitución de los saberes de los niños de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentren y que serán potenciados mediante la interacción con otros párvulos, todo esto bajo el tenor del juego, actividad propia de los infantes.

En esta línea, la advertencia de los parvularios relacionado al aprendizaje también puede bosquejarse en la pedagogía científica y el enfoque en la libertad, el primero reafirma que el proceso se atribuye a la actividad del infante de acuerdo con sus inclinaciones y todo conocimiento que ostente tenderá a complejizarse conforme atraviere hacia otras etapas de su desarrollo; en tanto, el segundo sostiene que, si bien es pertinente atender los intereses del infante, es necesario entender que el desglose partirá del principio de la autoformación en donde todas las formulaciones y planes para la apropiación de un conocimiento deberán ser emitidas por los niños con la guía propicia de su educador, además, vuelve a referir que todo aprendizaje debe abrir la brecha para encauzar juicios futuros hacia otro nivel de complejidad y propone al trabajo como el medio para exaltar la curiosidad de los párvulos hacia estos escenarios.

A pesar de que estos tres enfoques pueden encontrar una línea que les llega a relacionar entre sí, no les distancia del resto de sus símiles; en el caso de los centros de interés el aprendizaje se afirma como un proceso devengado entre la tríada de observación, asociación y expresión, que es dirigida por un elemento de interés dispuesto por el infante, empero, en esta perspectiva la actividad y el desarrollo del niño no se presentan en una conceptualización sobre la sucesión del aprendizaje aunque sí inciden en las condiciones que lo detonan e incluso, llegan a dilucidar aspectos como la motivación y la autoestima como acepciones que impactan significativamente en el aprendizaje.

En otro tenor, el enfoque de la pedagogía progresista concibe a este transcurso como la continua construcción y deconstrucción de conocimientos bajo la dualidad entre la experiencia y el pensamiento, acciones que coadyuvan a que el aprendizaje se acentúe en una prospectiva y con base en la cotidianidad de su formulador, en este sentido, concuerda con sus similares en la medida de señalar que el aprendizaje aumenta su grado de atención conforme se da cuenta de otras cuestiones que en otros momentos eran difíciles de comprender, aunque es válido enfatizar que esta teoría no delimita su propuesta en la primera etapa de la vida de un ser humano.

Por último, la propuesta grupal comparte con las anteriores la importancia de las relaciones sociales en el aprendizaje aunque este enfoque adhiere la consecución del proceso eminentemente desde este marco, es decir, considera a la interacción armónica entre párvulos como el referente principal que logra la concepción del aprendizaje y logra que otras pautas ineludibles durante la sucesión permanezcan en calidad de sus condicionantes y, aunque esta teoría no contemple al aprendizaje únicamente bajo el marco educativo formal, sugiere que el trabajo sea el medio pertinente para su desarrollo si se atisba al proceso en esta delimitación.

| Experiencias Antiautoritarias | | |
|--------------------------------------|--|--|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Libertario de Hamburgo | El aprendizaje es el proceso resultante entre la interacción armónica entre un educador y sus educandos con la certeza de que los últimos son quienes proponen los conocimientos que les interesan, todo aprendizaje debe tener como finalidad impactar positivamente en la sociedad. | <ul style="list-style-type: none"> -No buscar la implantación ni ejecución de ningún modelo pedagógico. -Rechazo al autoritarismo. -Autogestión y libertad. |
| Summerhill | El aprendizaje es toda concreción realizada por un individuo de acuerdo a su propio interés, bajo un ambiente de felicidad y con la finalidad de reafirmar su bondad natural. | <ul style="list-style-type: none"> -Acatar a la práctica educativa fuera de todo trastoque capitalista y reproductor del sistema. -Rechazo a la represión y al autoritarismo. -Anteponer los principios de libertad, amor, bondad y felicidad en la educación. |
| No Directivo | El aprendizaje es producto de la relación entre un educador y su educando mediante un sistema de ayudas, facilitado por una interacción positiva, ya que si el educador confía en su educando y éste tiene un alto grado de aprecio por sí mismo, los conocimientos habrán de potenciarse. | <ul style="list-style-type: none"> -Autoestima por parte del educando. -Confianza del educador por su educando. -Propiciar relaciones sociales de índole positiva y menguar todo atisbo negativo que pueda bloquear un aprendizaje -Rechazo al menosprecio hacia las ideas de los educandos y autoritarismo. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Espíritu de libertad</p> | <p>El aprendizaje es el proceso generado por la libre elección del individuo de disponer los conocimientos que le competen de acuerdo a su cúmulo de experiencias; la creatividad y la pertinente intervención del educador facilitan el aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Confianza en que las prácticas que generen el aprendizaje permitirán un cambio de sociedad. -Esclarecer el tipo de individuo que busca formarse. -Rechazo al autoritarismo y respeto hacia las decisiones de los educandos. -Exaltar la naturaleza creativa de los individuos. |
| <p>Instituto Libre de Enseñanza</p> | <p>El aprendizaje sucede por la libre disposición de un sujeto y contempla la aceptación por llevar todo conocimiento a su máximo ahondamiento para que la futura práctica de un individuo para con su sociedad sea congruente con su vocación y pensamiento.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Rescatar la noción de convivencia entre los individuos. -Respeto por la libertad y rechazo del autoritarismo. -La práctica educativa debe apelar por la generación de conocimiento que impacte en las personas para la renovación de su sociedad, así como su emancipación. |
| <p>Desescolarizado</p> | <p>El aprendizaje es la participación constante de un individuo en el escenario que le resulte más propicio para desglosar sus alcances y perfeccionarse a sí mismo; no se contempla la intervención de prácticas educativas provenientes del sistema o generadas por una institución que sólo funge para entorpecer el proceso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Rechazo a la educación universal y a la creación de establecimientos que pretenden la impartición de una educación generada por los estratos imperantes. -Determinación del individuo para formarse a sí mismo. |

Imagen 12. *Comprensión del aprendizaje en las Experiencias Antiautoritarias.*

La imagen 12 contiene los considerantes que atañen al aprendizaje en seis Experiencias Antiautoritarias: la pedagogía de Hamburgo, la escuela de Summerhill, el proceso no directivo, el espíritu de libertad, las indicaciones de la Institución Libre de Enseñanza y la desescolarización de la enseñanza. Cada uno de los enfoques reivindica la incidencia de la libertad como el eje medular que atraviesa la acepción del aprendizaje de acuerdo con el marco general de las Experiencias Antiautoritarias, aunque el sustento necesite de la importancia de otros factores para desplegar el encauce.

En primer lugar, es necesario señalar un prospecto que todos estos enfoques atisban como una consecuencia ineludible del aprendizaje: su incidencia en la sociedad que forma parte

el individuo, esta pauta se correlaciona de manera pertinente con el objeto pedagógico y deja en claro que la visión del aprendizaje no se circunscribe a una explicación que ignore las circunstancias que rodean a un ser humano y, al contrario, busque direccionar todos los consecuentes que genere el proceso para impactar de manera laudable en la formación de quien lo genera, también responsable en determinar la medida en que los elementos incurran.

En este sentido, el esboce del aprendizaje en las seis teorías antiautoritarias principiará por atender las consideraciones del Espíritu de Libertad, pensamiento que antecedió a los demás temporalmente y señalado con anterioridad, este enfoque indica que el aprendizaje sucede por la reparación en él por parte de su perpetrador, quien inicia por delimitar las concepciones que son de su interés y que está dispuesto a ahondar, esta avocación se delimita a partir de las experiencias que se han tenido previamente y que fueron ancladas en el bagaje del individuo de tal manera que le resulta ineludible la decantación por alguna de ella, dicho en otras palabras, se afirma que hay conocimientos latentes en una persona y se maximizan cuando se decide profundizarlos a través de pautas que también logren fomentar la creatividad.

La libertad por generar los aprendizajes llega a presentarse, posteriormente, en el caso de Summerhill pero con la introducción de otros elementos que circunscriben el concepto que compete al escrito, como el ambiente de felicidad bajo el cual debe desglosarse cualquier acción que se oriente a la génesis del aprendizaje además de mantener la intención de llevar los conocimientos hacia un emplazo donde el individuo pueda concebirse de acuerdo a su propia esencia. Aunque la noción de la bondad natural y la firme creencia de que el ser humano debe educarse para ser bueno sean las principales consecuencias del aprendizaje en la escuela de Summerhill, es pertinente mencionar que el encauce no desdeña una crítica hacia el sistema que rige lo pertinente a la educación y que modela una acepción de hombre que no debe mantenerse.

El matiz anterior también se reconoce en el Instituto Libre de Enseñanza o ILE que bosqueja como un detonante del aprendizaje la apelación de conllevar al mismo a un estado de reflexión que permita la emancipación de los individuos del sistema que los oprime, agregado a ello, el sopesar dispondría las bases para iniciar un cambio paulatino en la sociedad; estos pensamientos asegurarían que el aprendizaje no se percibiese como un elemento en la periferia de dicho cambio, sino como su constituyente principal puesto que la ILE lo refiere como el grado al que llevan las personas sus conocimientos, al mismo tiempo que atienden que ese bagaje impacta irremediabilmente en sus futuras acciones, es decir, el aprendizaje se vería reflejado en la congruencia que amalgamaría su propiciador entre el pensamiento, su vocación y la práctica.

Otra de las atenciones devenidas de las posturas antiautoritarias es el elemento relacional que se erige como la médula del aprendizaje tanto en la experiencia de Hamburgo como en

la pedagogía no directiva. En el primer caso, el énfasis se centra en la interacción entre el educador y su educando, misma que debe acatarse como armónica dado a la injerencia que tiene en el proceso, la única manera de llevar los intereses del estudiante y sus conocimientos previos resulta con la atención de la importancia relacional; esta idea se trastoca en la segunda teoría que llega a añadir al autoestima de los educandos como otro elemento que comprende el aprendizaje.

A pesar que el aspecto relacional pueda atisbarse como un condicionante del aprendizaje, es plausible otorgarle el peso fundamental para que la acepción suceda, pues se sobrentiende que la inexistencia de una interacción con miras armónica no logrará conllevar a los conocimiento a un grado de consideración. En esta línea, también resulta necesario acatar que el entendido relacional como el modo en que sucede el aprendizaje no se restringe a las proposiciones de Hamburgo y la No Directiva, pues en el primer capítulo se dilucidó dicho enclave en las teorías del aprendizaje del constructivismo sociocultural, específicamente el caso de la Participación Guiada y la Presencia Docente, agregado a ello, no debe olvidarse que la Pedagogía No Directiva surge a través de un trabajo interdisciplinario con la psicología, atención que logra poner el entendimiento relacional como un supuesto presente en dos campos de conocimiento y, en el caso de las teorías antiautoritarias que lo refieren, con la finalidad de perpetrar los aprendizajes para un cambio social.

Por su parte, el enfoque desescolarizado (señalado en su momento como el más radical entre sus símiles) considera que el aprendizaje no se sopesa en un marco donde confluya alguna práctica educativa o un posicionamiento devenido del sistema, sino es producto de la conciencia que realiza un individuo de su realidad para generar por si mismo las pauta que potencien su aprendizaje, con el añadido de que este proceso encontrará un mayor anclaje en la medida de que su generador delimite el espacio donde su desenvolvimiento sea laudable y logre alcanzar un perfeccionamiento mediante el incidir reiterado de sus conocimientos en ese escenario.

| Pedagogía Crítica | | |
|--------------------------|--|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Liberador | Con el antecedente de la contemplación y reflexión de la realidad que realiza un sujeto, el aprendizaje se detona y pueden desglosarse significantes que permitan a su generador la constitución de una mirada crítica | -Socavar un proceso de horizontalidad si coexiste una interacción entre educador y educando -Disposición del educando por proponer los conocimientos que le interesan. |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | que le ayuda a participar en contextos de diversa índole y, al mismo tiempo, promulgar por su emancipación de la clase opresora. | <ul style="list-style-type: none"> -Cambio de conciencia pasiva a una crítica. -Tendencia a una renovación social. |
| De los límites | Los aprendizajes se aceptan como representaciones dinámicas que permiten a los sujetos constituir un posicionamiento crítico hacia las estructuras que buscan determinarlo. | <ul style="list-style-type: none"> -Sentimiento de transgresión de los individuos para alcanzar nuevos conocimientos. -Disposición de ahondamiento en los saberes que le interesan a un sujeto. |

Imagen 13. *Comprensión del aprendizaje en la Pedagogía Crítica.*

La imagen 13 presenta dos teorías de la Pedagogía Crítica cuyos elementos centran primordialmente el despliegue del ámbito señalado: los enfoques liberador y de los límites. Como ha sucedido con el resto de los enfoques, éste también es congruente con el eje reactor que mueve el proceso de aprendizaje en la corriente de pensamiento crítico, es decir, la relación dialógica, donde las pautas cambian radicalmente la forma en que los individuos interactúan, pues no recae en una figura el mayor anclaje del aprendizaje sino el proceso es compartido, con la aceptación de que el declive o desinterés de una parte bloqueará los alcances del aprendizaje y sin la posibilidad de concretar la idea de hombre que esta corriente pedagógica concierne.

Para la pedagogía liberadora, la mayor denotación del aprendizaje recae en la mirada crítica que un sujeto constituye tras un proceso contemplativo y reflexivo en cuanto a su realidad, este pensamiento le vale para su posterior introducción en asuntos de carácter político, económico y social en los cuales hará valer sus aprendizajes para que éstos influyan, en cualquier medida, para una proposición de cambio a la vez que le dotan de las herramientas necesarias para salir del encuadre que otros grupos se han encargado de delimitarle a lo largo de su vida. No obstante, este prospecto del aprendizaje sucede sólo si coexiste una fuerte interacción entre los sujetos y en donde ambos tengan la certeza de que la finiquitud esencial es la apuesta por la transformación social con base en el máximo ahondamiento de las problemáticas que acaecen en la realidad.

En tanto, la pedagogía de los límites adhiere a los aprendizajes como todas aquellas representaciones dinámicas que también logran constituir una crítica, por ende, se acata desde el primer momento que en esta teoría el aprendizaje se dirige hacia la constitución de esta mirada más no es el aprendizaje como el caso anterior. Se entiende la noción del dinamismo del aprendizaje debido al constante cuestionamiento que realiza un individuo para con su aprendizaje, lo que coadyuva a que éste se encuentre en constantes reconstrucciones y consideraciones que le permitan a su detonador sopesar la crítica hacia

las condicionantes que le han determinado y buscar transgredirlos para principiar la socavación de una nueva disposición.

En síntesis, se ha dilucidado la manera en que el aprendizaje sucede o se entiende de acuerdo con las teorías pedagógicas cuyos alcances les han valido para considerarse como clásicos dentro del ámbito, se vuelve a reiterar que dicho encuadre es devenido gracias a la inexistencia de corpus que refieren específicamente el desglose de este proceso tal y como sucede en el caso de la psicología educativa y sus respectivas teorías del aprendizaje, empero, de acuerdo con lo desarrollado en la retrospectiva histórica de la pedagogía, ese proceso no llega a desatenderse o contemplarse ajeno a sus finalidades, por lo tanto, resultó posible desentrañar las apuestas de cada propuesto teórico de este campo de conocimiento para la conformación de una comprensión sobre el aprendizaje inherente tanto al ámbito en cuestión y acorde al objeto que estudia, bosquejo presentado en el siguiente encuadre.

| Teorías pedagógicas que comprenden el aprendizaje | |
|--|--|
| Enfoque | Atención del aprendizaje |
| Pansófico | Transmisión de conocimientos que exaltan una virtud que perfecciona al hombre. |
| Pietista | Transmisión de conocimientos de corte intuitivo que ayudan a las personas en su cotidianidad. |
| Naturalista | Motivación del niño por apropiarse de conocimientos sin consideraciones externas a su individualidad. |
| Escuela Activa | Autoformación del infante, se contempla el trabajo. |
| Escuela del Trabajo | Proceso devengado del trabajo y reafirmado en las relaciones sociales. |
| Escuela Moderna | Proceso devengado entre el trabajo y las relaciones sociales con fines de autonomía para su generador. |
| Cooperación Educativa | Proceso devengado de las relaciones sociales en un ambiente de trabajo. |
| Parvulario | Constitución de saberes con base en el juego y de acuerdo con el desarrollo del niño, se potencia con la interacción con otros párvulos. |
| Progresista | Proceso de construcción y deconstrucción de conocimientos bajo la dualidad experiencia-pensamiento. |
| Científico | Sucesión resultante de la actividad e interés del niño y de acuerdo a su etapa de desarrollo. |
| En la Libertad | Autoformación del infante con base en su actividad. |
| Centros de Interés | Proceso devengado entre la observación, la asociación y la expresión de un elemento de interés de un individuo. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Grupal | Proceso generado entre la relación armónica entre párvulos. |
| Libertario de Hamburgo | Conocimientos para el bien común generados de la buena interacción entre educador y educando. |
| Summerhill | Concreción de conocimientos que ayudan a los individuos a ser buenos. |
| No Directivo | Concreción de conocimientos mediante un sistema de ayudas. |
| Espíritu de Libertad | Proceso devengado mediante la libre elección del individuo de los conocimientos que le interesan. |
| Instituto Libre de Enseñanza | Acaecer de conocimientos que disponen la congruencia entre la vocación, el pensamiento y la práctica de un individuo. |
| Desescolarizado | Participación constante de un individuo en el escenario que más le compete. |
| Liberador | Mirada crítica resultante de la contemplación y reflexión de un sujeto sobre su realidad. |
| De los Límites | Representación dinámica que constituye una mirada crítica |

Imagen 14. *Teorías pedagógicas que comprenden el aprendizaje.*

5.3. El aprendizaje en los Enfoques Emergentes y la incidencia de los marcos de la psicología educativa y la pedagogía.

A lo largo de este escrito se observó que todo conocimiento generado por los campos de estudio en cuestión logró constituir una base que incrementó su corpus conforme se acataban nuevas proposiciones y descubrimientos con relación a las finalidades que pretendían, las ideas perpetradas en sus comienzos no se circunscribieron a un desglose inamovible de sus supuestos sino conformaron de manera paulatina una renovación que propició nuevos entendimientos para abordar las problemáticas que surgían conforme las

directrices ahondaban otras facetas que inmiscuían tanto el carácter de la psicología educativa como a la pedagogía.

En este entendido, el aprendizaje no se delimitó a explicarse en los procederes incipientes que lo refirieron, es decir, los propuestos no se centraron en la primera conformación de saberes que lo explicitaron de acuerdo a las condiciones que atañían a los individuos en una temporalidad concreta y se logró una disparidad del concepto conforme los contextos cambiaban junto con la noción de hombre. Sin embargo, los antecedentes que ya se tenían con relación a este proceso no se demeritaron o llegaron a suprimir en su totalidad, aunque muchos de los enfoques fueron superados y en la actualidad ya no se consideren una brecha significativa para la comprensión del aprendizaje, lograron dotar a nuevas consideraciones de significantes que trastocaron sus corpus.

Los remanentes se han logrado atisbar tanto en el marco de las teorías del aprendizaje de la psicología educativa como de la pedagogía, a pesar de que la segunda nunca se propuso el conformar una serie de perspectivas que refirieron única e inequívocamente este encauce; empero, las consideraciones señaladas por los pedagogos que lograron enclavar sus pensamientos en la tradición de este campo de conocimiento, contuvieron los elementos necesarios para vislumbrar la manera en que el aprendizaje llega a ser atendido a partir de las propias disposiciones de la pedagogía y, que al igual de lo suscitado en la teorías de la psicología educativa, también se adaptaron con base en las condiciones en que fueron formuladas.

En esta línea, los enfoques emergentes que dan cuenta del aprendizaje son consideraciones que no devinieron de manera espontánea, en otras palabras, así como los enfoques de la psicología educativa y la pedagogía necesitaron de un trabajo temporal para conformar cada una de las teorías del aprendizaje, los constructos con auge en la actualidad son resultantes de las necesidades inmediatas que se presentan en los contextos donde confluyen y en el caso de su comprensión del aprendizaje, resulta necesario acatar los remanentes o la consolidación de cuerpos teóricos de las teorías que les han precedido y cuyos propuestos pueden equiparse completa o parcialmente a las pretensiones esclarecidas.

Por lo tanto, no es extraño referir que las propuestas señaladas en el cuarto capítulo y que apuestan por considerarse como teorías del aprendizaje, se erijan a través de miradas que pudieron haber tenido su gran auge en anteriores momentos históricos o aún permanezcan vigentes y sobretodo, con la aceptación de que las acciones ejercidas para su acepción no devengan de uno de los campos de conocimientos tratados a lo largo de este escrito sino mediante un trabajo interdisciplinario en el que los elementos más pertinentes de cada ámbito puedan encontrarse de una manera armónica y condescendiente en lugar de generar atisbos de choque que imposibiliten el desglose de una perspectiva en lugar de enriquecerla.

Así, se logró disponer con anterioridad a las aristas que pueden entrever los enfoques que inciden en la constitución de cada uno de los propuestos emergentes, por consecuencia, el esbozo presentado a continuación sobre la manera en que se presenta el aprendizaje en estos referentes logrará dar pauta al entronque con las teorías pedagógicas y psicológicas del aprendizaje; asimismo, se llegará a la aclaración de que el encuentro de los bagajes entre estos dos campos de conocimiento no es una disonancia e inclusive, bosquejar la idea de que el caso suscitado con el aprendizaje entre ambos corpus puede abrir una brecha para ahondar un análisis similar con otras ciencias o disciplinas que lleguen a incumbir este proceso.

| Directrices del aprendizaje en los constructos emergentes | | |
|--|---|---|
| Neurociencias | TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación | Otras consideraciones emergentes |
| Con el entendido de que el aprendizaje debe atenderse a partir de diversos marcos teóricos, se señala a este proceso como la resultante de una actividad cerebral potenciada por las visiones que se avocan por alcanzar una imagen clara de la persona que aprende sin demeritar la importancia de su desarrollo cognitivo. | La sucesión del aprendizaje se realiza total o parcialmente en entornos virtuales o por procesos devenidos de los mismos, llega a sus máximas consecuencias si se acepta la introducción de factores motivacionales y afectivos en toda pauta generada y mediada en los espacios virtuales. | El aprendizaje es todo encauce perpetrado por diversos enfoques que apuesten por seguir con el desarrollo de los corpus de los campos que dan cuenta de este proceso, siempre con la aceptación de que el hombre es el único que desarrolla y se beneficia de este encauce. |

Imagen 15. *Directrices del aprendizaje en los Enfoques Emergentes.*

Con base en el desarrollo del cuarto capítulo, la imagen 15 adscribe las nociones que intervienen en el aprendizaje en tres marcos generales que engloban los constructos emergentes dispuestos para el enclave directo o matizado de este proceso, es decir, las Neurociencias, las Tecnologías de la Información y Comunicación y otros propuestos que han vuelto a tener auge en los últimos años. La característica principal es la apuesta por constituir sus despliegues con base en disciplinas o ciencias que logren adecuar sus supuestos en la senda que requieren, en el caso del aprendizaje, la psicología educativa y la

pedagogía fungen como los dos referentes que logran generar las pautas necesarias para que los elementos en los que se sustentan los enfoques emergentes puedan congregarse los conocimientos devengados y direccionarlos hacia el emplazo que les interesa.

En este sentido, y como sucedió con los principios de la psicología educativa y de la pedagogía, resulta necesario atisbar la manera en que el aprendizaje se aduce en estos primeros escenarios antes del desglose individual de las propuestas que los integran, del mismo modo, esta primera socavación también es pertinente de concretar si los enfoques guardan relación con sus marcos principales y con los objetos de los campos de conocimiento que sugieren como firme apoyo para encauzar los supuestos hacia la dilucidación del aprendizaje, asimismo, es sugerente anticipar que un posible encuentro entre las disciplinas puede conllevar a la proposición de una idea sobre el aprendizaje que no se restrinja a la extracción de supuestos para su puesta en otra perspectiva.

Por ende, se principia por proponer que las directrices que mueven el proceso de aprendizaje se acatan bajo estos entendimientos: en primer lugar, las neurociencias apuestan que el aprendizaje es *el producto de una actividad cerebral*, donde la razón de este proceso se encuentra en alcanzar una idea de hombre esbozada con anterioridad y con la firme intención de perpetrar toda acción que se encomiende a ese escenario de acuerdo a las características que presenta aquél que produce el aprendizaje; en segundo lugar, las Tecnologías de la Información y la Comunicación aducen que este significativo se gesta a través de la *mediación que se realiza en un entorno virtual*, el fin de utilizar la tecnología en estas aras no es otro más que la afirmación del aprendizaje a través de ayudas dispuestas en el ambiente tecnológico y que llegan a potenciar la sucesión con la inserción de factores motivacionales y afectivos en las tareas realizadas en estas tecnologías; y en tercer lugar, el resto de los enfoques cuyos aspectos no se correlacionan con los dos anteriores logran tener un consenso con respecto al aprendizaje, o sea, visualizar a este transcurso como *la concreción de un trabajo entre disciplinas* con la aclaración de que esos aprendizajes deben repercutir positivamente en sus generadores y en su entorno inmediato.

Esclarecido lo anterior, las propuestas que se avocan en cada uno de estos marcos se anticipan correspondientes a las directrices referidas, no obstante, también se aclara que los enfoques contienen, por sí mismos, su propio entendimiento sobre el aprendizaje. Este sopesar dotará los elementos pertinentes para que el análisis de su propuesta pueda tener la pertinencia de trastocar lo referido en las teorías del aprendizaje que desprenden algunos de los significantes que ayudan a las nuevas propuestas en el ahondamiento de su apuesta o en la referencia que elaboran para potenciar o convenir la aparición del aprendizaje.

| Neurociencias | | |
|--|--|--|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Gimnasio Cerebral | Este enfoque no propone una concepción del aprendizaje pero advierte que la motricidad es un elemento que activa los hemisferios cerebrales, lo que propicia el efecto de este proceso. | -Aceptar a la motricidad como elemento ineludible en el despliegue del aprendizaje. -Acotar ejercicios mentales que logren la actividad de los hemisferios cerebrales y que logran entrever las aristas hacia las cuales se puede avocar un individuo. |
| Teoría de las Inteligencias Múltiples | Es el proceso reflexivo que realiza un individuo sobre sus propios conocimientos y la manera en que los hila para atender una problemática de cualquier índole y cuya resolución puede ser física o mental, es decir, por medio de la inteligencia adhiere el bagaje de siete estratos para cumplimentar una meta. | -Comprender que los conocimientos de un individuo no son espontáneos sino se formulan o reconstruyen de acuerdo a sus antecedentes y experiencias. -Concebir que el cerebro humano se bosqueja en siete inteligencias que deben atisbarse como un conjunto, o sea, el aprendizaje será resultado de la conjunción de los corpus y no su atención fragmentada. |

Imagen 16. *Comprensión del aprendizaje en las Neurociencias.*

En la imagen 16 se disponen las consideraciones del aprendizaje de los dos enfoques que le competen según las Neurociencias: el Gimnasio Cerebral y la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Sin ánimos de exhaustividad, se advierte que el dúo guarda una fuerte correlación con la directriz que dirige el proceso en este marco, es decir, la actividad cerebral y se esboza que toda pauta a desarrollar debe enfocar dicho encauce antes del despliegue hacia otras aristas; asimismo, y tal como se aclaró en el cuarto momento de este texto, ambas acepciones logran considerar enclaves que se deducen de teorías del aprendizaje de los corpus que apoyan a las Neurociencias a vislumbrar el aprendizaje en sus supuestos.

En primer lugar, se aclaró que el Gimnasio Cerebral no pretendía erigirse como una teoría del aprendizaje sino como un referente que lo propiciaba, empero, sus consideraciones son propias de atender debido a la formulación que alude que el proceso es devenido de actividades motrices que impactan en los hemisferios cerebrales; aunque dicha acepción pudiese ser cuestionable en cuanto a la supuesta y verdadera incidencia de una serie de

ejercicios tanto físicos como mentales en el cerebro, lo cierto es que llega a matizarse que un individuo puede conllevar a sus aprendizajes hacia estratos que lleguen a suscitarle interés o curiosidad por desentrañar.

Por consiguiente, y de acuerdo con la idea anterior, es válido considerar que las visiones que llegan a generar la visión del aprendizaje en el Gimnasio Cerebral devienen del marco Cognitivo Psicogenético de la Psicología Educativa y de la Escuela Nueva propia de la Pedagogía, prospectos ya declarados correlacionales con anterioridad; la propuesta llega a potenciarse si se recuerda que el cognitivismo aludía a los procesos mentales de un individuo así como la Escuela Activa aseguraba que la actividad era un principio ineludible en el proceso de aprendizaje.

Con esta atención, y con la focalización en los significantes de motricidad y actividad como los encargados de impactar en la actividad cerebral, es posible recuperar a la teoría del aprendizaje por descubrimiento de la psicología y a las propuestas científica y en la libertad de la pedagogía como los tres propuestos que refieren a estos conceptos y por consiguiente, se mantienen como los principales enfoques que apoyan la aceptación del aprendizaje en el Gimnasio Cerebral, no obstante, es pertinente reiterar que esta propuesta debe aducirse con su propia consideración y no como la conjunción entre teorías del aprendizaje, entendido que persistirá en las perspectivas siguientes.

Por su parte, y en segundo lugar, la Teoría de las Inteligencias Múltiples comprendía al aprendizaje como la reflexión de un individuo sobre sus conocimientos y la forma en que los conjuntaba para la resolución de una problemática que se le presentara, el entendimiento dista de una primera impresión que pudiese aludir que el aprendizaje es perpetrado por las siete inteligencias sugeridas por Howard Gardner de una forma independiente o la atención de que la persona sólo se rige por una inteligencia en detrimento de las otras cuando se advirtió que todas ellas están presentes y es resultado de muchos factores que una o un conjunto de esas inteligencias se potencien.

La aceptación del aprendizaje en este enfoque también guarda concordancia con la actividad cerebral de las Neurociencia, ya que se aduce que las siete inteligencias se avocan en áreas específicas de este órgano y que son exaltadas de acuerdo con las disposiciones de la persona que busca encauzar sus conocimientos para la resolución de algún asunto, agregado a ello, es claro que el circunscribir el aprendizaje bajo los propios requerimientos de su generador es otra característica fundamental en la comprensión del fenómeno según esta teoría, y es que es propicio enfatizar que la ubicación de la inteligencia o inteligencias que mayor avocación tienen los individuos, puede atañer pautas que involucren inequívocamente su transcurso en la vida.

Con base en lo anterior, se deduce que el marco de las Teoría de las Inteligencias Múltiples, a través de nociones como pensamiento e inteligencia, corresponde nuevamente con el

Cognitivismo Psicogenético, la Escuela Nueva e incluso la Pedagogía Antiautoritaria como los corpus psicoeducativo y pedagógico que logran desglosar los supuestos del aprendizaje en este enfoque, puesto que se advierte el énfasis que se centra en la actividad mental de un individuo y los intereses que manifiesta por direccionar sus conocimientos para la resolución de un conflicto al mismo tiempo que la conformación del bagaje está permeado por una disposición ya esclarecida.

En esta línea, es propicio indicar que las teorías del aprendizaje con los sustentos que anteceden lo dispuesto por la Teoría de las Inteligencias Múltiples son: el Procesamiento de la Información, los Centros de Interés y el Espíritu de Libertad, devenidos de las corrientes mencionadas en el párrafo anterior. El primero encuentra su razón en la medida en que concibe al cerebro en diversas áreas que se ocupa de exaltar el aprendizaje, atención completamente correspondiente con la manera en que las inteligencias se disponen en este órgano para lograr socavaciones conjuntas; el segundo aludía que el proceso deviene de una tríada entre observación, asociación y expresión, condiciones irrevocables en las inteligencias múltiples que advierte al aprendizaje como la previa reflexión y conexión entre los conocimiento antes de incidir en la problemática y el tercero, al aludir la libertad de un individuo por concretar los aprendizajes que más le interesan, encuentra un enclave con esta teoría en el momento de señalar que el abordaje perpetrado por el individuo será de acuerdo a sus antecedentes y bajo la guía de la inteligencia o inteligencias que más le competen.

| TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación | | |
|--|---|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| TAC: Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento | El aprendizaje se percibe como un proceso devenido de una actividad individual, cooperativa o colaborativa en entornos virtuales, aspectos también acatados como estrategias de aprendizaje. La presencia del docente en el desarrollo de la tarea es crucial pues está en disposición de dirigirla e intervenir cuando la situación lo requiera. | -Claridad en cuanto a la estrategia de aprendizaje a utilizar en el desarrollo de la actividad. -Comunicación, coordinación, interacción y cohesión entre los participantes y el docente durante el desarrollo de la actividad. -Proposición por exaltar la creatividad y el pensamiento de aquellos que intervienen en la actividad. |
| | | -Establecer actividades en un entorno virtual o semipresencial. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Comunidades de Práctica</p> | <p>El aprendizaje es un proceder resultante de una actividad suscitada en el interior de un grupo de personas que tienen la característica esencial de compartir un objetivo en común y un grado de camaradería que les permita entender todos los puntos de vista con respecto al ahondamiento del conocimiento que les compete. Este proceso se establece en un marco virtual.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Respeto entre los participantes del equipo y por las ideas que cada miembro genere. -Interés por llevar a cabo la actividad y ahondar el prospecto de interés hasta sus máximas consecuencias. -Mediación de un docente en toda la actividad. -Aceptación por llevar los aprendizajes más allá del medio virtual y el espacio escolar. |
| <p>Comunidades de Investigación</p> | <p>El aprendizaje es un proceso emergente de un entorno virtual que busca desglosar hasta las máximas consecuencias una situación o problemática y desentrañar con detenimiento cada uno de sus elementos para que los conocimientos generados impacten en el contexto y se suscite un cambio,</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Advertir que la actividad será realizada con la mayor profundidad posible. -Existencia de una fuerte cohesión en los miembros de la comunidad y sentido de pertenencia a la misma. -Dirección de un docente o un profesional del campo que se investiga en la comunidad. |
| <p>Ciudades del aprendizaje</p> | <p>El aprendizaje es la constante reformulación que realizan los sujetos que viven en una ciudad determinada, misma que dispone las directrices para que el proceso acontezca en diferentes facetas de la cotidianidad y con la certeza de que las características culturales que identifican a la ciudad no se verán atenuadas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Disposición de las autoridades de una ciudad para dirigir recursos con miras al aprendizaje. -Disposición de los habitantes de la ciudad por aprender. |

Imagen 17. *Comprensión del aprendizaje en las Tecnologías de la Información y Comunicación.*

Los enfoques que se congregan en la imagen 17 muestran que su concepción del aprendizaje es pertinente al concebido por el marco general de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): el proceso mediado en entornos virtuales. La característica de enfatizar el uso de estos recursos se observa inseparable en todas las perspectivas a pesar de que una parte del aprendizaje pueda suceder si las pautas se dispusiesen en situaciones donde las tecnología no inmiscuyese significativamente, no obstante, se clarifica que la inserción y desarrollo de una actividad en un recurso virtual

atisba otra manera en que el aprendizaje puede exaltarse, además de la pertinencia por considerar que este proceso cada vez se vincula más con las nuevas tecnologías.

En el caso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (especificadas con anterioridad como una transición de las TIC hacia los asuntos educativos) el aprendizaje puede definirse como un proceso devenido de la implementación de un trabajo individual, cooperativa o colaborativa en los entornos virtuales, con ello, se hace alusión que la estrategia de aprendizaje funge como un elemento inherente al proceso y la mediación gestada en lo virtual partirá de la certeza sobre esta pauta. Asimismo, al referir condicionantes como la coordinación y comunicación entre los individuos que realizarán la actividad bajo una estrategia delimitada y la guía de un experto en la tarea para atañer problemáticas que surgiesen en el cauce de la actividad, dan pie a razonar que las TAC encuentran un fuerte sustento en el marco constructivista de la psicología educativa y en la pedagogía crítica, ambos con enfoques hacia el aprendizaje, para desglosar con mayor ahínco sus pretensiones.

Lo anterior encuentra su respaldo al momento de sopesar que los enfoques de las TIC no encontrarían su adhesión con el aprendizaje si el fin y la base se restringiese en las disposiciones virtuales, por ello, los antecedentes de la pedagogía y de la psicología educativa mencionados se mantienen en las perspectivas de las Comunidades de Práctica y las de Investigación, mismas que entienden al aprendizaje como todo proceder devengado de una actividad grupal con objetivos en común y la disposición de impactar su aprendizaje más allá de los recursos tecnológicos, sin embargo, las relaciones personales suscitadas en el entorno virtual se erigen como la disposición irrefutable para que el aprendizaje tenga mayores alcances.

Por su parte, las Ciudades del Aprendizaje ahondan el proceso más allá de las interacción suscitadas en las tecnologías, las ayudas que propicia el experto o docente que guía la tarea o las estrategias que socaven un encuadre del factor social; este enfoque aduce que el aprendizaje se genera por medio de las reformulaciones de los conocimientos y experiencias que tienen los individuos que se insertan en un espacio en común, mismas que se facilitan si se disponen y se hace un uso adecuado de nuevas tecnologías que se presenten en la cotidianidad de las personas, es decir, estas herramientas no se circunscriben en una actividad escolar y dirigida por un docente sino se presentan en todas las facetas que conciernen la vida de los individuos de una sociedad.

Es claro que las propuestas de las Tecnologías de la Información y Comunicación apuestan por la alta cohesión y confianza que pueden establecer las personas al momento de relacionarse para llevar a cabo una tarea y sobre todo, su capacidad por escuchar y atender puntos de vista que pueden llegar a ser dispares o congruentes de acuerdo con cada individualidad. Por consiguiente, y sin la necesidad de ser exhaustivos, las teorías del aprendizaje cuyas nociones sobre este significativo logran permear en las pretensiones de las

TIC van desde las indicaciones de la Participación Guiada y la Presencia Docente, ambas devenidas del Constructivismo Sociocultural, hasta los consecuentes de la Pedagogía Liberadora si la guía y la disposición de todos los que confluyen en el entorno virtual tienen definido el trastoque para suscitar un cambio en el contexto; sin embargo, y como se señaló en el caso de las Neurociencias, las proposiciones de las tecnologías encauzan esos corpus a sus propias finalidades.

| Otros Enfoques Emergentes | | |
|----------------------------------|---|---|
| Enfoque | Concepción general del aprendizaje | Condiciones generales para la sucesión del aprendizaje |
| Enseñanza Situada | El aprendizaje es un encauce propiciado entre el dinamismo y el medio de un individuo y con la aceptación de que éste ya tiene un bagaje que es plausible de reformularse, todo conocimiento que se pretenda enseñar o generar deberá contemplar el contexto de las personas pues sólo con base en referentes cotidianos o significativos, el aprendizaje tendrá mayores alcances además de una posible incidencia en el contexto para su renovación. | <ul style="list-style-type: none"> -Atención de la actividad y el medio como los detonantes del aprendizaje. -Disponer estrategias de aprendizaje colaborativas o en su detrimento, cooperativas. No se contempla al individualismo como una pauta propicia. -Interacción y comunicación dialógica entre los individuos. -Proposición de un sistema de ayudas entre docente y discente. |
| Educación para la paz | El aprendizaje se formula en un intercambio de perspectivas entre individuos con miras a la prevención o atención de manifestaciones violentas. La intención final es propiciar estrategias que incidan a nivel individual y colectivo para crear un ambiente de armonía entre las personas y cordialidad con su contexto. | <ul style="list-style-type: none"> -Rechazo a las manifestaciones de violencia como vía de solución en las problemáticas de los individuos. -Establecer la importancia de llevar el concepto de la paz en diferentes tópicos (político, religioso, sexual, etc.). -Enfoque de la paz en las condiciones curriculares para asegurar desde el ámbito formal una cultura de prevención o atención de manifestaciones violentas. |
| Educación en y para | En este enfoque el aprendizaje no tiene una acepción general, pues el significante de diversidad puede tener varios significantes, no obstante, puede aludirse a la acepción de <i>integralidad</i> donde el | -Aceptar que la diversidad no se restringe a la educación especial y el significante puede tener varias connotaciones. |

| | | |
|---|--|--|
| la diversidad | aprendizaje concibe que los humanos son distintos por diversas circunstancias por lo que el proceso se devenga de las necesidades educativas que tengan los individuos. | -Aducir que el aprendizaje no se vincula meramente al aspecto intelectual y puede atender otros prospectos. |
| Aprendizaje a lo largo de toda la vida | Bajo el entendido de que todas las personas siempre aprenden sin importar su edad o medio en el que están insertas, este proceso se vislumbra como las actuaciones de los seres humanos en diversos contexto y a lo largo de toda su vida. | -Advertir que el aprendizaje puede suscitarse en diversos planos de la vida de una persona y que sus procederes inciden tanto a nivel individual como contextual. -Interacción entre los individuos e intercambio de ideas para que el aprendizaje sea mutuo y no se decante por un emplazo. -Atención de diversos factores tanto de la persona como de su media que pueden permear en el aprendizaje. |

Imagen 18. *Comprensión del aprendizaje en otros enfoques.*

En la imagen 18 se congregan los enfoques que han tenido un auge considerable pero cuyos supuestos no se adhieren bajo una perspectiva general como en los casos de las Neurociencias y las Tecnologías de la Información y Comunicación, es decir, cada una de estas propuestas mantienen una apuesta propia del aprendizaje y aducen que éste será devenido a partir de las aristas que cada enfoque presenta. Bajo este entendido, se clarifica que las perspectivas guardan una línea definida sobre sus prospectos, aunque es conveniente clarificar que pueden arrojar directrices pertinentes de ser símiles entre ellas u otros enfoques.

No obstante, los entendimientos que se exponen en cada uno de los propuestos logran advertir que sus movimientos se adhieren con base en el Constructivismo Sociocultural e inclusive en la Pedagogía Crítica, ambos marcos recuperados en el caso de las TIC, por lo que ya se vislumbra que las repercusiones de estas dos corrientes han permeado significativamente en el desglose de las nuevas propuestas y que logran dotar de nuevos elementos a los campos de la psicología educativa y de la pedagogía que logran atañer consideraciones que permiten su dinamismo y evitan su circunscripción en atenciones anteriores.

En primer lugar, la Enseñanza Situada infiere que el aprendizaje se entiende como un proceso encauzado a partir de la reformulación del bagaje que tiene una persona bajo la contemplación de la actividad y el contexto como elementos ineludibles para esa

construcción, dicho en otras palabras, el aprendizaje tendrá repercusión sólo si los elementos que se presentan a un individuo le son significativos para su abordaje en la realidad y el impacto en la misma, asimismo, se plantea que las estrategias más laudables para su potenciación se basan en la interacción, cohesión y comunicación entre los individuos para desarrollar cualquier proyecto que repercuta en una renovación en su sociedad.

Con el entendido de estas condicionantes, y en segundo lugar, la Educación para la Paz reafirma la importancia de las relaciones sociales y las dirige como la principal característica del aprendizaje, mismo que atisba como el intercambio de puntos de vista para prevenir o atender problemáticas que desencadenan manifestaciones violentas y lograr asegurar un ambiente de paz en donde las opiniones fluyan sin que las discordancias entre éstas susciten enfrentamientos que rompan esa armonía; para llegar a este emplazo es necesario el trastoque del significante de la paz en diversas aras que conciernen a los seres humanos y que en su cotidianidad llegan a propiciar punto de choque.

Por su parte, y en tercer lugar, la Educación en y para la Diversidad es un enfoque que no llega a concretar una mirada con respecto al aprendizaje, pues como su nombre lo indica, el proceso se atiende a partir de múltiples perspectivas que intentan descifrar alguna pauta del ser humano. Aunque la propuesta se ha llegado a delimitar en la atención de la educación especial, lo cierto es que puede llegar a bosquejarse hasta en asuntos culturales, por lo que la apuesta alude que el aprendizaje será el desglose propiciado por las necesidades que tengan los individuos en diferentes rubros de su vida, igualmente, concibe que la necesidad de interacción es relevante para el abordaje de las facetas requeridas ya que de otra manera no serán atisbadas.

Y en cuarto lugar, el planteamiento del Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida menciona que esta acepción está presente desde el propio entendimiento de lo que es el hombre, es decir, se acepta como un proceso inherente al ser humano y que se desarrolla a partir de cualquier pauta que realice. El aprendizaje se bosqueja como las actuaciones de las personas en diversos contextos sin delimitar este encauce en un tiempo determinado pero con el énfasis de que estos aprendizajes son pertinente de sentar los principios que coadyuven a una renovación de los individuos sobre sí mismos y el medio en el que se encuentran, toda construcción y deconstrucción de sus conocimientos, procederes o previsiones estará presente a lo largo de su línea de vida y en el momento que se suscite su término, el aprendizaje será finiquitado.

Todos los enfoques y teorías que se trataron en el transcurso de este escrito se han avocado a la comprensión del aprendizaje y la manera en que los campos de conocimiento que lo han comprendido desenvuelven sus supuestos para el abordaje de este proceso, sea desde sus propios referentes o mediante una colaboración interdisciplinaria que logre la introducción de las dos miradas en un propuesto cuya constitución se mantiene en auge.

Así, el texto finaliza con la comprensión de que el aprendizaje es una concepción que, si bien logró ser desarrollado y sustentado gratamente por la psicología educativa, también logra constituirse acordemente en la pedagogía y sin desconocimiento de su objeto de estudio, de igual manera, se acotó que la concepción logra amalgamar estos dos campos para nuevas proposiciones y deja entrever que no es necesario refutar ideas anteriores si el fin es llevarlas hacia una nueva interpretación de acuerdo con las condiciones que se presentan y ante todo, acorde con la noción de ser humano.

| Enfoques emergentes que comprenden el aprendizaje | |
|---|---|
| Enfoque | Atención del aprendizaje |
| Gimnasio Cerebral | No busca la especificación del aprendizaje pero refiere a la motricidad como el principal detonante. |
| Teoría de las Inteligencias Múltiples | Reflexión de los conocimientos y su conjunción para la resolución de una problemática. |
| TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento | Proceso devengado de una actividad individual, cooperativa o colaborativa en un entorno virtual. |
| Comunidades de Práctica | Proceso devengado de una actividad en un grupo de personas con un objetivo en común y en un entorno virtual. |
| Comunidades de Investigación | Proceso llevado hasta sus máximas consecuencias por un grupo de personas fuertemente cohesionado. |
| Ciudades del aprendizaje | Reformulación de los bagajes de las personas en la realidad que se insertan. |
| Enseñanza Situada | Proceso encauzado a partir de la reformulación del bagaje de un individuo que contempla su actividad y su contexto. |
| Educación para la Paz | Intercambio de ideas para prevenir o atender problemáticas que desencadenan violencia y que propician un ambiente de paz. |
| Educación en y para la Diversidad | Proceso devengado de las necesidades educativas de los individuos. |
| Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida | Actuaciones de las personas en diversos contextos y a lo largo de su línea de vida. |

Imagen 19. *Enfoques emergentes que comprenden el aprendizaje.*

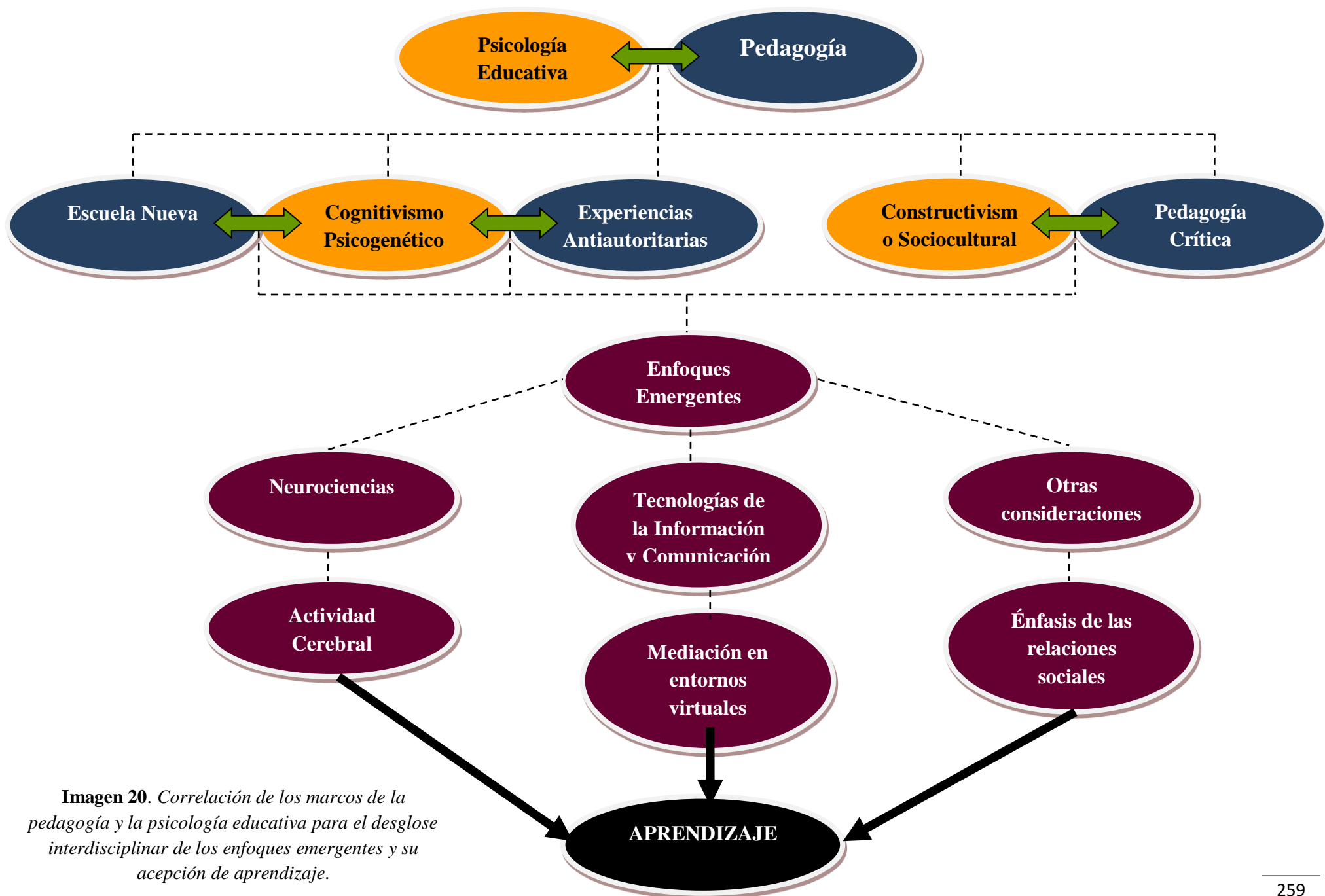


Imagen 20. Correlación de los marcos de la pedagogía y la psicología educativa para el desglose interdisciplinar de los enfoques emergentes y su acepción de aprendizaje.

Consideraciones Finales

Sobre el objeto de estudio de la Pedagogía

Se ha entrevisto, a lo largo de este escrito, que el objeto de estudio de la Pedagogía es un asunto que aún no se concreta, las menciones que apuestan por la proposición de un significativo que otorgue un encauce a la directrices de este ámbito todavía no encuentran un consenso que dilucide el referente que coadyuve a este campo de conocimientos, aspecto que también genera consecuentes en el momento de definir su carácter disciplinar o científico, pues la ausencia de un enclave que detone prospectos para ahondar e incrementar el bagaje de este ámbito ha llegado a generar duda con respecto a la atención de conocimientos que competen a la pedagogía o no.

En este sentido, las apuestas que se han presentado en diferentes facetas históricas refieren a la *educación* como el eje central que compete al interés pedagógico, entendido que trastocó de manera determinante la conformación del campo y bajo el cual se desglosaron diferentes proposiciones que lograron otorgar una cierta identidad a este ámbito, no obstante, la considerable gama de esbozos que llegaron a circunscribirle propiciaron que la atención se difuminara en diversas aristas, lo que generó incertidumbre sobre qué aspectos se atañían a la pedagogía, cuáles se cernían en otras disciplinas o ciencias e inclusive, si la pedagogía era plausible de contemplarse como una extensión de otros saberes.

Lo anterior encuentra su razón si se recuerda que el aspecto educativo no fue un foco que la pedagogía contempló únicamente en sus despliegues, también fue un aspecto que la psicología, la sociología, la antropología, entre otros bagajes, atendieron para sopesar problemáticas acaecidas en sus marcos respectivos y que generaron una serie de perspectivas que, en un entendido primario, responden a los objetos que sus disciplinas establecen, empero esta característica no indica que el conocimiento que se despliega se delimite en estos encuadres y no sea plausible de considerarse para un trabajo conjunto con otras disciplinas.

En este sentido, es claro que atender a la educación predispone a vislumbrarla en diversos ámbitos sin que la presencia de un constructo predisponga la manera en que otros pensamientos le atiendan, además, resulta ineludible el hecho de que el abordaje hacia ese significativo abre una brecha para explicitar ciertos procesos que bajo otra atención serían difíciles de socavar, en otras palabras, el caso de la educación advierte un claro apoyo para la dilucidación de una senda cuyos elementos se avocan sin discordancias a una finalidad planteada y acorde al objeto que interesa a un corpus.

Por consecuencia, el caso que ocupa la Pedagogía con respecto a la noción de educación permite esclarecerla como el medio más propicio para alcanzar una noción de hombre claramente esclarecida y que responda a las necesidades que se presentan de acuerdo a la

sociedad que forme parte, por ello, acudir y enfatizar que el objeto de estudio de la Pedagogía se orienta hacia la noción de *formación* (aunque este apelativo puede no denotar el alcance que la acepción contiene) logra otorgarle un alcances al campo pedagógico y que ningún otro constructo disciplinar atisba o propone, sin embargo, es claro que el pensamiento de ser humano a perseguir puede ser volátil y dependerá del sentido otorgado al significativo de formación para que cualquier práctica que le ataña sea idónea.

Sobre la dilucidación del aprendizaje bajo los preceptos de las corrientes clásicas de la Pedagogía

Con base en la idea anterior y de acuerdo con el desarrollo de este texto, es posible indicar que las corrientes pedagógicas abordadas apuntalan, en mayor o menor medida, a un bosquejo de formación que vuelven pertinente un posible nexo de este objeto con un concepto que ha tenido su desarrollo y su enclave en los postulados de la psicología educativa: el *aprendizaje*, razón que hizo necesaria la referencia hacia la ciencia psicológica y su desarrollo con la finalidad de ubicar la manera en que este significativo se erigió en su marco teórico así como la atención que supuso en el momento de desplegar las teorías que dan cuenta del mismo y cuyas aristas se enfocaron en la socavación de interrogantes propias de la psicología como la conducta, la mente o el desarrollo de un individuo.

Esto ha originado que el aprendizaje sea tradicionalmente concebido en un encuadre del que es imposible extraerlo para su posicionamiento en otras miradas, es decir, por un lado puede atenderse la creencia de que el aprendizaje es una cuestión que sólo la psicología educativa puede comprender o desarrollar y, por otro lado, la refutación de que este entendimiento sea loable de examinarse bajo la mirada de otros constructos que pueden competirle como la pedagogía, debido a la tradición que la psicología ha constituido en torno a él e inclusive, desdeñar su impacto en cualquier proposición de este ámbito que busque abarcarlo.

Empero, se observó en el desarrollo histórico de la pedagogía que el aprendizaje no es un significativo ajeno, al contrario, su presencia e importancia para la conformación de este campo resultó determinante para esclarecer tópicos que otras acepciones o ideologías no pudieron concretar, por consecuencia, es pertinente indicar que el desconocimiento del aprendizaje en la pedagogía encuentra su razón en la medida de su paulatina desvinculación con este ámbito y la falta de comprensión sobre qué aspectos atañían o comprendían a la pedagogía, mismos que continuaron su desarrollo bajo una senda difusa o que fueron recuperados y desarrollados por otros cuerpos de conocimiento.

En el caso que ocupan las corrientes consideradas como clásicas en la pedagogía, el aprendizaje no se presenta como el prospecto central y medular que estos propuestos

buscan ahondar de manera prioritaria, sin embargo, su relevancia conlleva a la concreción de estos pensamientos y las teorías que les conforman. Por ende, la intención por exacerbar una brecha que posibilite la comprensión del aprendizaje en estas perspectivas no resulta discordante y coadyuva a acercar nuevamente la comprensión del aprendizaje a la pedagogía sin demeritar la gran importancia que los marcos de las teorías del aprendizaje de la psicología educativa han tenido con este proceso.

De este modo, se observó que el aprendizaje está en condición de comprenderse bajo las corrientes pedagógicas y cuyos encauces fueron congruentes con el objeto que mueve el estudio de la pedagogía, así, se dedujo a través de la focalización de los elementos más importantes de estas perspectivas que el aprendizaje se atiende como: i) la transmisión de conocimientos con la finalidad de exacerbar un emplazo que permita al hombre exaltar sus virtudes; ii) un proceso generado bajo la propia voluntad de un individuo; iii) los remanentes generados en un relación social y potenciados dentro y fuera de la misma; iv) toda actuación de una persona en un marco de autonomía; v) los encauces generados con la anteposición de la libertad y vi) los enclaves devenidos de una relación que permita al sujeto reflexionar su realidad y apostar un cambio en la misma.

Estos preceptos son pertinentes de contemplarse como una posible explicación del aprendizaje dentro de la pedagogía y los cuales arrojan elementos que las teorías que forman parte de estas corrientes pueden atender y desarrollar, por lo tanto, la aseveración para indicar que el aprendizaje tiene cabida en estas miradas, además de las teorías del aprendizaje que la psicología educativa constituyó, es válida y no difiere de las finalidades dispuestas en este escrito para el campo pedagógico puesto que, en un primer momento, el aprendizaje se dilucida en los preceptos generados en un posicionamiento y, en un segundo momento, la posición perpetrada se correlaciona acordemente al marco general que le sustenta.

Comprender al aprendizaje de acuerdo con los desgloses de la pedagogía no es un intento por atenuar los elementos abordados por otros cuerpos de conocimiento, al contrario, clarifica que existen significantes que pueden tener otras interpretaciones lo que llega a propiciar la apertura para que una temática pueda abordarse desde las posturas que le competen, no obstante, aunque las explicaciones puedan generarse desde una postura única o esclarecidas en una disciplina o ciencia en concreto, también puede suscitarse la posibilidad de que una acepción como el aprendizaje pueda tratarse mediante un trabajo interdisciplinar entre dos o más bagajes que puedan contenerlo o hayan desplegado un marco que le refiera, en el caso que ocupó esta tesis dicha conjunción se perpetró entre la psicología y la pedagogía.

Sobre el trabajo entre dos perspectivas para la constitución de corpus teóricos que refieren el aprendizaje

La psicología educativa y la pedagogía representan dos cuerpos de conocimiento cuyos sustentos originan que ambas se contemplen en un sentido armónico, es decir, en los planteamientos referidos en este escrito con respecto a estos bagajes no se halló algún elemento que apostase por la discordancia entre los preceptos de los corpus y, al contrario, se ubicasen ciertos aspectos que lograron conjuntar los despliegues para el sustento de una mirada que correspondiese y abriese el panorama ante esas dos propuestas y no delimitase el alcance específicamente en una de ellas.

Empero, es meritorio apuntalar que el objeto que persigue este trabajo entre perspectivas puede ser difuso si no se atienden los significantes mínimos que logran la coherencia y congruencia entre lo pedagógico y lo psicológico, con ello, se deduce que es plausible de direccionarse hacia un error si el trabajo buscase partir o tomar como base preceptos que no adhieren discordancia entre sí mismos, aspecto que coadyuva al énfasis por la focalización de los supuestos que, tanto en la pedagogía como en la psicología, contuviesen afinidad o esbozaron una situación similar, aunque ésta pudiese contener trastoques o matices distintos.

En este marco, los tres marcos que se desarrollaron en este entendido interdisciplinar (las Neurociencias, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Enfoques Emergentes) socavaron la sucesión del aprendizaje principalmente a partir de las consideraciones de la pedagogía relacionadas a las mismas y con la consideración de atender lo dispuesto por la psicología educativa para lograr un énfasis pertinente a las finalidades que estos escenarios perseguían. Lo observado en dicho emplazo permitió comprender que el aprendizaje tiene su origen en las acepciones que confluyen de manera armónica, por lo que es impensable un despliegue que no atienda los componentes más elementales de los ámbitos que ha de tratar.

En el caso que ocupa el escrito, se atisbó que el aprendizaje encuentra su punto de partida en los prospectos de la actividad o procesos mentales y, sobretudo, en las relaciones sociales que los individuos generan en diversas situaciones, con ello, no se presenta únicamente una explicación sobre el encauce de este proceso sino las condiciones que confluyen en el contexto para que el aprendizaje logre impactar hasta sus últimas consecuencias y, en caso de encontrar impedimentos que atenúen su cometido, socavar las alternativas para que el proceso no se trunque.

Asimismo, resulta necesario señalar que, aunque las teorías analizadas en este despliegue manifiestan su pensamiento sobre el aprendizaje de acuerdo con los supuestos desprendidos de cada campo, el proceso no se delimita a la explicación de este único trabajo (pensamiento referido en líneas anteriores); en otras palabras, el aprendizaje puede ser un aspecto que permita una apertura para que las disciplinas que les compete o interese este

significante puedan encontrar las pautas necesarias para realizar generaciones o cuerpos teóricos que atañan la propuesta devenida de un solo punto de vista o congrege las conclusiones entre dos o más campos disciplinares.

Sobre las consideraciones a focalizar para atañer al proceso y otorgarle un encauce inherente a la pedagogía.

Este escrito tuvo la finalidad de exhibir un panorama general que propiciara el entendimiento del aprendizaje, tanto en la ciencia que conformó sus bases y su despliegue como en el ámbito que llegó a referirlo en un momento pero no potenció. Igualmente, se apostó por mostrar la forma en que los marcos de estos dos cuerpos de conocimiento se constituyeron históricamente con la intención de esclarecer las condiciones que se presentaron para la definición del eje medular que despliega sus supuestos, mismo al que las nociones de aprendizaje perpetradas respondieron, en mayor o menor grado y con la pertinencia de la realidad que se presentaba en el momento de su proposición.

En esta línea, es plausible aludir que el aprendizaje es un concepto que no guarda restricción hacia un planteamiento específico, es decir, aunque la psicología educativa lo abordó, investigó y llegó a indicar teorías que respondiesen únicamente al mismo bajo las pautas de tres de sus corrientes con mayor tradición en la ciencia, la importancia y peso de ese proceso lo vuelven laudable de considerar en otras situaciones; el caso de la pedagogía refiere que este significante es ineludible al momento de formular cualquier atisbo que involucre la educación y la formación de un ser humano, al igual que los mismos, el aprendizaje se vuelve una sucesión que nunca llega a concretarse ni a definirse pues el contexto, las condiciones y la cultura en la que se encuentra cada ser humano jamás podrán ser iguales.

Con base en lo anterior, se posibilita el advertir que un atenuante que impactó en el alejamiento de la pedagogía por el abordaje del aprendizaje a partir de sus propios referentes, se atiende en el caso de que este campo de conocimiento no logra concretar o clarificar el eje al que responden sus despliegues. Esta incertidumbre propicia que el bagaje pedagógico aborde connotaciones que, si bien pueden beneficiarle en ciertos aspectos, también coadyuvan a generar pensamientos que no clarifican las finalidades de la pedagogía, se rechazan aspectos bajo un posicionamiento que no esclarece ese distanciamiento pero se llega a aludir que este campo tiene la apertura a diversas circunstancias.

Las proposiciones devenidas de la pedagogía con respecto al aprendizaje, referidas con anterioridad, no posicionan a este proceso como el objeto a desentrañar como fue el caso de las teorías del aprendizaje de la psicología educativa, no obstante, sí fungió como un aspecto que orilló a la consecución de las finalidades planteadas por las mismas y por ende,

resultó pertinente exaltar la presencia de esta acepción en las corrientes pedagógicas que mayor anclaje han tenido a lo largo del tiempo y cuyos remanentes todavía se presentan en diversos grados, asimismo, dotar a esta visión de acuerdo al objeto de estudio que persigue la pedagogía en su marco más amplio asegura, mínimamente, advertir que dicho enclave se ha presentado en otros momentos y circunstancias, por lo que su proposición como objeto pedagógico no resulta una novedad.

Sin ánimos de exhaustividad, se aclara que la noción de pedagogía que siguió este texto no se decantó por esclarecer si su condición fungía en un plano científico, disciplinar, artístico o de cualquier otra índole pues no se encuentra un consenso que la defina en alguno de estos prospectos, a pesar de que el bagaje pedagógico está en condiciones de tomar una postura sobre su cauce; la razón se encuentra en que la prospectiva del escrito no atañía este abordaje, por ello, la atención dada se centró en acatarla como un cuerpo o campo de conocimientos, siempre inacabado, que contempla a la formación como su objeto de estudio y cuya prioridad es elucidar un ideal de hombre laudable de ser concretado en el momento histórico que le compete, sin embargo, dicha imagen no amerita cualquier atención de un ser humano sino el emplazo donde puedan atenderse y potenciarse sus virtudes, intereses y capacidades hasta su grado más alto, mismas que conferirán aspectos significativos o positivos tanto para el hombre que las desarrolla y sus iguales como al medio en el que se encuentran, en este entendido, la educación fungirá como el medio más idóneo y pertinente para concretar el ideal a desarrollar.

Con base en esta idea, es claro que un aspecto como el aprendizaje desempeña un papel crucial para que un individuo se forme, por ende, en esta visión adquiere el mismo carácter inconcluso de la formación ya que las condiciones que lo detonen serán dinámicas y responderán a las situaciones a las que un hombre se enfrenta a lo largo de su vida. En esta línea, una posible definición de aprendizaje desprendida del análisis de este significante es aquella en donde se le comprende como el proceso relacional entre un individuo, sus iguales y el medio en que confluyen sin que coexista una reciprocidad entre los mismos, es decir, la incidencia entre las partes y su posterior reflexión puede ser congruente entre ellas pero no garantiza que el encauce tenga que adherirse necesariamente a esa finiquitud, todo conocimiento, sopesar y reformulación devengados en esta sucesión se verán trastocados positiva o negativamente, por lo que el impacto en la formación del individuo es ineludible.

El impacto de la pedagogía en la idea planteada es determinante en la medida de atisbar la consecución que puede desencadenar una brecha donde el aprendizaje repercuta en un enclave donde las personas atenúen sus potencialidades latentes en detrimento de un prospecto que no garantice una práctica loable para sí mismo y su contexto, en otras palabras, se entiende que una persona está en condición de exaltar de manera loable sus intenciones pero en la medida en que algunos factores de su medio lleguen a impactarle con la generación de incertidumbre u otro tipo de condicionantes no meritorias, los remanentes pueden impactar al individuo al grado de obstaculizar o generar una completa distorsión del

aprendizaje y la formación, sin embargo, el desarrollo de las nociones presentadas en estas últimas líneas será abordado en trabajos posteriores, por lo pronto, su breve planteamiento concluye esta tesis.

Bibliografía

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, Distrito Federal, México.

Abellán, J. L. (1996). *Historia del pensamiento español: de Séneca hasta nuestros días*. Editorial Espasa, España.

Aguilar, C. (2001). *Didáctica del catalá i pedagogía crítica*. Publicaciones de la Universitat Jaume, Castellón de la Plana, España.

Alighiero, M. (2009). *Historia de la Educación: de la antigüedad hasta nuestros días*. Siglo Veintiuno Editores, Distrito Federal, México.

Alarcón, R. (2004). *Medio Siglo de Psicología Latinoamericana: Una Visión de Conjunto*. Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, vol. 38. núm. 2., p.p. 307-316.

Alonso, J. (2012). *Historia General de la Educación*. Red Tercer Milenio, Tlalnepantla, México.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). *Assessing teaching in a computer conferencing context*. Journal of Asynchronous Learning Networks, volume 5, Issue 2, United States.

Arbaugh, J. B. (2007). *An empirical verification of community of inquiry framework*. Journal of Asynchronous Learning Networks, vol. 11, n. 5. p.p 73-85, United States.

Ardila, R. (1969). *Desarrollo de la Psicología Latinoamericana*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 1, núm. 1, p.p. 63-71, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

Ardila, R. (2006). El periodo formativo: *La Psicología en América Latina durante la primera mitad del siglo XX*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial Mc Graw Hill, Madrid, España.

Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. En Soto, F. J. y López, J. A. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Consejería de Educación y Cultura, Murcia, España.

Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Ediciones de Historia S. A., Madrid, España.

Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Editorial Grao, España.

Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Colección dirigida por Carretero, M. Aique Grupo Editor S. A., Argentina.

Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Barba, L. (2002). *Unidad bibliográfica, pedagogía y relación educativa*. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Barrios, R. y Marval, O. (2000). *Avances de las Neurociencias. Implicaciones en la Educación*. Agenda Académica, vol. 7, núm. 2, Venezuela.

Barrón, A. (1993). *Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas*. En: *Investigación y experiencias didácticas, enseñanza de las ciencias*. II-(I). P.p. 3-11. Salamanca, España.

Beck, H., Levinson, S. y Irons, G. (2009). *Finding little Albert: A journey to John B. Watson's Infant Laboratory*. American Psychologist Association, 64 (7), United States.

Bellach, C. (2012). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa de la Universidad de Valencia, España.

Berger. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Editorial Panamericana, Madrid, España.

Bermejo, V., Mayor, L. y Tortosa, F. (2006). *El Psicoanálisis*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Bernal, A. (1996). *La cuestión de las enseñanzas sociales en el marco de la personalización educativa*. En García, V. coord. (1996). *Tratado de educación personalizada. Enseñanzas sociales en educación intermedia*. Ediciones Rialp S. A., Madrid, España.

Bernardini, A. y Soto, J. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Editorial EUNED, San José, Costa Rica.

Berríos, M. (2008). *Escuelas de la Psicología*. Universidad Bolivariana Sede Iquique, Chile.

Bicocca, R. M. (2010). *Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles*. Metafísica y persona: filosofía,

conocimiento y vida. Enero-Junio, Año 2, Núm. 3. Coordinado por: Universidad de Málaga y Universidad Popular Autónoma de Puebla, España-México.

Blättner, F. (1994). *Storia della Pedagogía*. Armando Editore, Roma, Italia.

Boes, T. (2006). *Modernist Studies and the Bildungsroman: A Historical Survey of Critical Trends*. Literature Compass, Universidad de Yale, Estados Unidos.

Böhm, W. (2007). *Storia della Pedagogía: de Platoni ai nostri giorni*. Armando Editores, Roma, Italia.

Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea S. A. ediciones, Madrid, España.

Burga, R. (1981). *Terapia gestáltica*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 13, núm. 1, p.p. 85-96, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

Burton, J.K, Moore, D.M. & Magliaro, S.G. (1996). *Behaviorism and instructional technology*. En D.H. Jonassen. Ed. (1996), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 46-73), Macmillan, Nueva York, Estados Unidos.

Burunat, E. y Arnay, C. (1987). *Pedagogía y Neurociencia*. Educar, 12, San Cristóbal de La Laguna, Canarias, España.

Bustos, A. (2011). *Presencia docente, distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. Tesis doctoral presentada al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, España.

Cabrera, I. A. (2003). *El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación*. ACIMVED, vol. 11, núm. 6, noviembre-diciembre, La Habana, Cuba.

Callejo, M. L., González, E. y Fernández, M. col. (2004). *¿Cómo aprender con las TIC?* En: Ruiz, D. coord. (2004). *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes*. Narcea S. A. de ediciones, Madrid, España.

Capel, H., Araya, M., Brunet, M., Melcon, J., Nadal, F., Urtega, L. y Sánchez, I. (1983). *Ciencia para la burguesía*. Ediciones de la Universitat de Barcelona, España.

Carbonell, J. (1986). *Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar*. En Fernández, M. coord. (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Ediciones Arkal, Madrid, España.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa*. Morata Editorial y Fundación Paideia Galiza, Madrid y A. Coruña, España.

Castejón, J. y Navas, L. (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*. Editorial Club Universitario, Alicante, España.

Castorina, J., Fernández, S. y Lenzi, A. (1997). *La Psicología Genética y los procesos de aprendizaje*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

Chadwick, C. (1999). *La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, núm. 3, p.p. 463-475, Colombia.

Chaves, A. L. (2001). *Implicaciones educativas de la Teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación, Septiembre, año/vol. 25, núm. 002, p.p. 59-65, Universidad de Costa Rica.

Civera, C., Pérez, E. y Tortosa, F. (2006). *El planteamiento de “lo Psicológico” en la segunda mitad del siglo XIX*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Civera, C., Pastor, J., Pérez-Garrido, A. y Tortosa, F. (2006). *Estructuralismo frente a funcionalismo*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, 2006.

Civera, C., Pérez-Garrido, A. y Tortosa, F. (2006). *La Psicología se constituye como disciplina*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, 2006.

Civera, C., Tortosa, F. y Vera J. A. (2006). *Psicología e Historia de las Psicologías*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Civera, C., Tortosa, F. y Vera J. A. (2006). *Ciencia e Historia de la Ciencia*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Claude, J. (2001). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Encuentro Grupo Editor, París, Francia.

Coll, C. (1990). *Psicología de la educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1996). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología, núm. 69, p.p. 153- 178., Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, España.

Coll, C. (1998). *La primera parte de la educación: una disciplina aplicada*. En Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la educación*. Ediciones de la Universidad Abierta de Cataluña, España.

Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2011). *Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido*. Revista de Educación, 354, enero-abril, España.

Comité de la Carrera de Pedagogía. (2002). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía: Tomo I*. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.

Contreras, C. A. (2006). *Educación rural en Caldas: el proyecto de Escuela Nueva*. Universidad Nacional de Manizales, Colombia.

Danziger, K. (1980). *Wundt's Psychological Experiment in the Light of His Philosophy of Science*. Psychological Research, 42, 109-122, Springer-Verlag.

De Melo, T. J. (2012). *Neurociencia + Pedagogía= Neuropedagogía: Repercusiones e implicaciones de los avances de la neurociencia para la práctica educativa*. Tesina para la obtención de grado académico, Universidad Internacional de Andalucía, España.

De Zubiria, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá, Colombia.

De Zubiria, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá, Colombia.

Del Pozo, M. M. (2012). *El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos*. En Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, F. coord. (2012). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Edición de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Ediciones Paraninfo, Madrid, España.

Delgado de Cantú, G. M. (2006). *Historia Universal: de la era de las revoluciones al mundo globalizado*. Pearson Prentice Hall, Naucalpan, México.

DeRobertis, E. M. (2011). *St. Thomas Aquinas's Philosophical-Anthropology as a Viable Underpinning for a Holistic Psychology: A Dialogue with Existential-Phenomenology*. Janus Head, 12 (1), Trivium Publications, Pittsburgh, Pennsylvania, United States.

Dewey, J. (1977). *La ciencia de la educación. Teoría de la educación y sociedad*. Centro Editor de América Latina.

Díaz, I. y Núñez, R. (2010). *Psicología Clínica: ¿Qué es? ¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué sirve?* UAM Xochimilco, Tronco Divisional, Módulo Historia y Sociedad, México.

Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Situated cognition and strategies for meaningful learning*. Conferencia magistral presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación “Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, Mexicali, México.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida*. Editorial Mc Graw Hill, Distrito Federal, México.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw Hill, México.

Díaz-Barriga, F., Rigo, L. y Hernández, G. (2005). *La psicología de la educación como disciplina y profesor: entrevista a César Coll*. Revista electrónica de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 1, México.

Duffé, A. (2003). *¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas?* Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 15, p.p. 23-35.

Durán, R. (2009). *Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista*. Dimens empres, vol. 7, núm. 2, diciembre de 2009.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Endymión, Madrid, España.

Escudero, V. (2008). *Reflexiones sobre el sujeto en el primer Bildungsroman*. Trabajo de investigación del Máster en Construcción y Representación de Identidades Culturales. Departamento de Filología Románica, Universitat de Barcelona, España.

Fabre, M. (2011). *Experiencia y Formación: la Bildung*. Traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 59, enero-abril, Colombia.

Fernández, J. A. (2001). *Paulo Freire y la educación liberadora*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Ferrándiz, C. (2006). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Ferreya, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos en el aprendizaje: aportes conceptuales básicos, el modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores, S.A., España.
- Freud, S. (1915). *Obras Completas Tomo XIV*. Amarrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Freud, S. (1923). *Obras Completas Tomo XIX*. Amarrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo Veintiuno Editores, Distrito Federal, México.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Editorial Aguilar, Madrid, España.
- Gajardo, M. (1999). *Ivan Illich*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.
- Galceran, M. M. (2005). *El aprendizaje de la participación de los niños en colectividades educativas no formales*. Educación Social, núm. 30.
- Gallo, L. E. (2006). *El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- García, L., Moya, J. y Rodríguez, S. (1992). *La Psicología de la antigüedad griega y latina*. En Moya, J (1992). *Historia de la Psicología*. Tecnicatura Universitaria en Administración de Salud, Material de lectura complementaria.
- García, V. y Fabila, A. M. (2011). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia*. Apertura, vol. 3, núm. 2, Universidad de Guadalajara, México.
- Garrison, D. R. (2006). *Online community of inquiring review: social, cognitive, and teaching presence issues*. Paper presented at the Sloan-C Summer Workshop, Baltimore, United States.
- Gerhardt, H. P. (1999). *Paulo Freire*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.
- Góngora, Y. y Martínez, O. L. (2012). *Del diseño instruccional al diseño de aprendizaje con aplicación de las tecnologías*. Teoría de la educación: Educación y cultura en la

sociedad de la información, vol. 13, núm. 3, noviembre, Universidad de Salamanca, España.

González, F. (2009). *La Psicología en América Latina: Algunos momentos críticos de su desarrollo*. Historia de la Psicología Latinoamericana, núm. 17.

González, J. (2001). *John Dewey y la Pedagogía Progresista*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

González, J. L. (2011). *Nuevos tiempos, viejas ideas: La influencia de la ILE en los roles de maestros y estudiantes de escuela del siglo XXI*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de Barcelona, España.

González, L. (2006). *La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, pp. 83-87, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.

Gros, B. (2001). *Burruhus Frederick Skinner y la tecnología de la enseñanza*. En Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Guerrero, T. M. y Flores, H. C. (2009). *Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos*. Educere Artículos Arbitrados, año 13, núm. 45, abril-mayo-junio, p.p. 317-329.

Gulfo, G. y Gigante, L. (2007). *Storia della Pedagogía*. Alpha Test, Milán, Italia.

Gutiérrez, R. (1989). *Psicología y aprendizaje de las ciencias: el modelo de Gagné*. Enseñanza de las ciencias 7 (2), p.p. 147-157.

Hameline, D. (1999). *Adolphe Ferriere*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.

Hernández, G. (1999). *La zona de desarrollo próximo, comentarios en torno a su uso en los contextos escolares*. Perfiles educativos, núm. 86, julio-diciembre, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Hernández-Sampelayo, M. y San Juan, M. (2012). *Teoría de los sistemas educativos mundiales. Autores y países más significativos*. Editorial Bubok, España.

Hicks, D. (1999). *Comprensión del campo*. En Hicks, D. comp. (1999). *Educación para la paz*. Editorial Morata, Madrid, España.

Homero. (1927). *Obras completas de Homero: versión directa del griego por Luis Segalá y Estalella*. Montaner y Simón Editores, Barcelona, España.

Horlacher, R. (2014). *¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Santiago de Chile.

Imbernón, F. (2001). *Célestin Freinet y la cooperación educativa*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Juárez, M. (2004). *Reseña de “Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en internet” de Etienne Wenger*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, Distrito Federal, México.

Katz, R. L. (2009). *El papel de las TIC en el desarrollo. Propuesta de América Latina a los retos económicos actuales*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

Legrand, L. (1999). *Célestin Freinet*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.

Lutz, S. y Huitt, W. (2003). *Information processing and memory: Theory and applications*. Educational Psychology Interactive, Valdosta; GA: Valdosta State University.

Magendzo, A. (2005). *Currículum y transversalidad: una reflexión desde la práctica*. Revista Magisterio: Educación y Pedagogía, núm. 16, agosto-septiembre.

Marrou, H. I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal ediciones, Madrid, España.

Martí, E. y Onrubia, J. (2009). *Las teorías del aprendizaje escolar*. UOC, La Universidad Virtual, España.

Martín, A. V. (2007). *El estatus epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. Universidad Nacional de San Juan, Argentina.

Martín, M. A. (2010). *Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento*. Cauriensa, vol. 5, Universidad de Extremadura, España.

Martín Del Río, B. y Tortosa, F. (2006). *La Reflexología*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006) *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Martínez, E. (2003). *Educación en la virtud: Principios pedagógicos de Santo Tomás*. Revista electrónica mensual del Instituto Universitario Virtual Santo Tomás, enero, año 1, núm. 1.

- Mayor, L. y Tortosa, F. (2006) *Tercera fuerza: La Psicología humanista*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*, Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). *Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración*. Pixel-Bit Revista de Medios y Educación, núm. 35, julio, Portugal.
- Merrill, M. D. (1983). *Components display theory*. En C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos.
- Mesonero, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Textos universitarios Ediuno, Universidad de Oviedo, España.
- Mestre, V., Nácher, M. J., Samper, P. y Tur, A. (2006). *Primera fuerza: Siempre el experimentalismo (ahora centrado de nuevo sobre la mente)*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.
- Michel, J. A. (2006). *Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, núm. 11, Mérida, Venezuela.
- Mirabal, A. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., Fernández de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire: contribuciones a la pedagogía*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Miras, M. (2002). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos*. En Coll, C., Martín, L., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Molero, O., Otero, I. y Nieves, Z. (2007). *Aprendizaje y desarrollo humano*. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 44/3, Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Molina, J. (2009). *Hacia la construcción de una historia de la Psicología de América Latina: El cambio de una Psicología Latinoamericana original e independiente a una dependiente*. Historia de la Psicología Latinoamericana, núm. 17.
- Monclús, A. (2008). *La educación para la paz en una sociedad globalizada*. En Monclús, A. y Saban, C. coord. (2008). *Educación para la paz. Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Ediciones Caec, Barcelona, España.
- Montañés, J. (1987). *El nacimiento de la psicología científica en España*. Universidad de Albacete, España.

Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. En Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (1997). *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*. P.p. 19-44, Burgos, España.

Moreira, M. A. (1997). *Modelos mentales*. Programa internacional de doctorado en enseñanza de las ciencias, Universidad de Burgos, España, Universidad do Río Grande do Sul, Brasil. *Revista Investigacoes em ensino de ciencia*, Porto Alegre, vol. 1, núm. 3, p.p. 193-232.

Moreira, M. A. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: un estudio de casos*. *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto, España.

Moreira, M. A., Greca, I. M. y Rodríguez, M. L. (2002). *Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza / aprendizaje de las ciencias*. Brasil.

Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa, España.

Murguía, D. L. y Reyes, J. M. (2003). *El Psicoanálisis: Freud y sus continuadores*. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, vol. 67, núm. 2.

Muset, M. (2001). *Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Nadorowsky, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Nadorowsky, M. y Báez, J. (2008). *Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y la calidad educativa como satisfacción del cliente*. En Brailovsky, D. comp. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones*. Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Narváez, E. (2006). *Una mirada a la Escuela Nueva*. *Educere*, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, p.p. 629-636, Universidad de los Andes, Venezuela.

Obregón, N. (2006). *¿Quién fue María Montessori?* *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 10, enero-junio, pp.149-171, Universidad Autónoma del Estado de México.

Ocaña, J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Editorial Club Universitario, Alicante, España.

Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo de grupo y el aprendizaje colaborativo*. En Coll, C. y Monereo, E. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías*. Editorial Morata Madrid, España.

Orellana, D. C. (2010). *Estudio de la Gimnasia Cerebral en niños de preescolar*. Tesina para la obtención de grado académico, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Ovejero, A. (1999). *Luis Vives: precursor de la Psicología empírica moderna*. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Universidad de Oviedo, España.

Parra, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educomunicación, definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.

Parra, R. y Medina, J. (2007). *La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire*. Telos, vol. 9, núm. 1, Maracaibo, Venezuela.

Pastor, J., Civera, C. y Tortosa, F. (2006). *Formulación canónica de la Psicología en Europa: La propuesta de Whilem Wundt*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Pastor, J., Sprung, L. y Sprung, H. (1997). *La escuela berlinesa de psicología Gestalt. Aspectos relacionados con su origen y desarrollo*. *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 18, núm. 1-2.

Pastor, J., Civera, C., Sprung, H., Sprung, L. y Tortosa, F. (2006). *La Gestalt y escuelas menores en la Psicología Académica en Alemania*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Penchansky de Bosch, L. y San Martín de Duprat, H. (2004). *El nivel inicial, estructuración, orientaciones para la práctica*. Ediciones Colihue, Buenos Aires, Argentina.

Pérez, A. (1992). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje*. En Pérez, A. y Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, Madrid, España.

Pérez, A. M. y Cruz, J. E. (2003). *Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados*. *Interdisciplinaria*, vol. 20, núm. 2, pp. 205-227. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines, Argentina.

Pérez, E. y Tortosa, F. (2006). *Primero planteamientos psicológicos en las Ciencias del Espíritu*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Pérez, E. y Tortosa, F. (2006). *Lo psicológico en la primera mitad del siglo XIX*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

- Pérez, G. (2004). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Ediciones Narcea S. A., Madrid, España.
- Picardo, O. y Escobar, J. C. (2008). *Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje*. Coordinación educativa y cultural centroamericana, San José, Costa Rica.
- Pickren, W. *Internationalizing the History of Psychology Course in the U.S.A.* Leong et al. ed., International and Cultural Psychology, Springer Science + Business Media.
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Plural editores, La Paz, Bolivia.
- Pla, M., Cano, E. y Lorenzo, N. (2001). *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Platón. (2009). *Diálogos*. Editorial Porrúa. Distrito Federal, México.
- Puig, J. M. (2001). *Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Quintana, J. M. (2003). *Hitos para una pedagogía humanista*. En Amigo M. L. coord. (2003). *Humanismo para el siglo XXI: propuestas para el congreso internacional*. Edición de la Universidad de Deusto / Deustuko Unibertsitatea, Bilbao, España.
- Raillón, L. (2001). *Roger Cousinet*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.
- Ramirez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Folios, Segunda época, núm. 28, p.p. 108-119.
- Remesal, A. (2012). *Buenas prácticas con plataformas de aprendizaje virtual en contexto de educación blended: advertencias necesarias sobre errores evitables*. Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2, abril, año II, Puebla, México.
- Rodrigo, M. J. (1997). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. En Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Rodríguez, M. L., Marrero, J. y Moreira, M. A. (2001). *La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria*. Investigacoes em ensino de ciencias. V 6 (3), p.p. 243-268, Porto Alegre.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa participación guiada y aprendizaje*. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (1997): *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Colección cultura y conciencia, San Sebastián de los Reyes, España.

Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford University Press, New York, United States.

Roith, C. (2013). *La manipulación mediante la traducción: la difusión de un estudio sobre las escuelas experimentales de Hamburgo (1919-1933) en los años 1970*. En: XVII Coloquio Nacional de la SEDHE “*La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*”, Almería, España.

Rousseau, J. J. (2002). *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos S. A. Distrito Federal, México.

Ruíz, J. (1999). *Francisco Giner de los Ríos*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. En: Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, Barcelona, España.

Sánchez, A. C., Ramírez, H. y Rincón, A. (2008). *Los nuevos eventos de instrucción de Robert Gagné*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Colombia.

Sancho, J. M. (2008). *De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal*. Diari Oficial de la Generalitat, núm. 5028, Barcelona, España.

Sanz, A. (2005). *El método biográfico en la Investigación Social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. Asclepio, vol. 57, Zaragoza, España.

Sanz, S. (2005). *Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 2, núm. 2.

Sarmiento, M. (2007). *Enseñanza y aprendizaje*. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.

Schultz, D. y Schultz, S. (2008). *A history of modern psychology*. Thomson, United States.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Pearson educación, México.

Shuttleworth, M. (2011). *Psychology in the Middle Ages*. Consultado el 17 de Julio de 2014 de Explorable.com: <https://explorable.com/middle-age-psychology-st-augustine>.

Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Editorial Labor, Barcelona, España.

Skinner, B.F. (1974). *Sobre el conductismo*. Editorial Planeta, España.

Slate, J. R. y Charlesworth J. R. (1988). *Information Processing Theory: Classroom Applications*. MF 01 / PC 01 Plus Postage. Text provided by ERIC.

Smith, L. M. (1994). *B. F. Skinner (1904-1990)*. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, vol. 24, núm. 3-4, p.p. 529-.542, UNESCO, París, Francia.

Solá, P. (2001). *Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Soláz, J. J. y Sanjosé, V. (2008). *Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas: un estudio con alumnos de bachillerato*. Revista electrónica de investigación educativa, vol. 10, núm. 1.

Sos, R. y Tortosa, f. (2006). *Primera fuerza: El Experimentalismo*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.

Spadolini, B. (2007). *Educazione é società: I processi storico-sociali in Occidente*. Armando Editore, Roma, Italia.

Sprung, L. y Sprung, H. (1983). *Gustav Theodor Fechner y el surgimiento de la psicología experimental*. Recuperado por Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 15, núm. 3, p.p. 349-368, Colombia.

Tamayo de Serrano, C. (2007). *El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media*. Educación y Educadores, vol. 10, núm. 2, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Colombia.

Telnes, A. (2009). *Change and Continuity: the Bildungsroman in english*. Disertación para la obtención del grado doctoral en Filosofía, Universidad de Tromso, Facultad de Humanidades, Departamento de Cultura y Literatura, Noruega.

Thomas, W. (2001). *Los protestantes y la inquisición en España en tiempos de Reforma y Contrarreforma*. Leuven University Press, Lovaina, Bélgica.

Tirado, F. J. (2003). *La vigencia de Wundt*. Athenea Digitall, núm. 3. Universitat de Barcelona, España.

- Torres, F. (1987). *El lenguaje metafórico en la "Didáctica Magna" de Comenio*. Taula, Quaderns de Pensament, diciembre, núm. 7-8, Baleares, España.
- Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Traducción para su publicación en la Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. 1. Original presentada en Libreville, Gabón.
- Torres, R. M. (2008). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Versión revisada del informe presentado en la Conferencia Regional sobre Alfabetización y Preparatoria de la Sexta conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI) "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI". México.
- Tort, A. (2001). *Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Trilla, J. (2001). *Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Trilla, J. (2001). *John Dewey y la pedagogía progresista*. En Trilla, J. coord. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao, Barcelona, España.
- Tünnermann, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Universidades, vol. LXI, núm. 48, enero-marzo, p.p. 21-32, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
- UNESCO. (2013). *Características fundamentales de las Ciudades del Aprendizaje*. Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje, Beijing, China.
- Vargas, J. E. (2007). *El conductismo en la historia de la psicología*. Asociación Oaxaqueña de Psicólogos A.C., México.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias naturales y aprendizaje significativo: claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Ediciones novedades educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Vera, J. A. y Tortosa, F. (2006). *Los inicios de una Psicología Soviética: El caso de la Teoría Socio Histórica de L. S. Vygotski*. En Tortosa, F. y Civera C. (2006). *Historia de la Psicología*. Editorial. Mc Graw Hill, Madrid, España.
- Verneaux, R. (1969). *El empirismo inglés*. En Verneaux, R. (1969). *Historia de la Filosofía Moderna*. Editorial Herder, Barcelona, España.

- Vicente, F., Pajuelo, C. y Sánchez, S. (1999). *Educación en la diversidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 36, diciembre.
- Vilanou, C. (2001). *De la Bildung a la Pedagogía hermenéutica*. Ars Brevis, Cataluña, España.
- Vilanou, C. (2001). *De la Paideia a la Bildung: hacia una Pedagogía hermenéutica*. Revista Portuguesa de Educación, vol. 14, núm. 2, Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Vilchis, M. I. (2012). *Federico Froebel y el surgimiento del Jardín de Niños durante el Porfiriato*. Monografía para la obtención del Título de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México.
- Villegas, M. (1986). *La Psicología Humanista: Historia, Concepto y Método*. Anuario de Psicología, núm. 34, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, España.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Library of Congress cataloging in publication data, United States.
- Wagemans, J., Helder, J., Kubovy, M., Palmer, S. E., Peterson, M. A., Singh, M. y Von Der Heydt, R. (2012). *A Century of Gestalt Psychology in Visual Perception: I. Perceptual Grouping and Figure-Ground Organization*. Psychological Bulletin, vol. 138, núm. 6, United States.
- Weimer, H. (1960). *Historia de la Pedagogía*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, Distrito Federal, México.
- Weisp, E. (1990). *Pedagogía y Filosofía hoy*. En De Alba, A. coord. (1990) *Teoría y Educación: en torno al carácter científico de la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey*. Publicado originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 23, núm. 1-2, 1993, págs. 289-305. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, París, Francia.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación, México.
- Zeitler, T. E. (2010). *La Pedagogía de la Modernidad*. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 52, vol. 7, Argentina.
- Zumalabe, J. M. (2003). *La Psicología Experimental Fisiológica de I. M. Schehenov y B. M. Bechterev: Una Perspectiva Histórico-Conceptual*. Revista de Historia de la Psicología, vol. 24, núm. 1, p.p. 43-62, Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián, España.

Zúñiga, I. M. (1998). Principios y técnicas para la elaboración de material didáctico para el niño de 0 a 6 años. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y Convivencia*. Departamento de Educación y Cultura, Navarra, España.