

Vuelta Sobre lo mismo

Los grandes pedagogos: lectura desde tres disciplinas

Gloria Calvo

El presente artículo se basa en otro aparecido en *Educación y Cultura** que presentaba una reseña de los planteamientos educativos de los grandes pedagogos. El objetivo era difundir dichas reflexiones para mostrar la vigencia de las mismas y crear la necesidad de volver a los autores con el fin de efectuar estudios más sistemáticos. En esta "Vuelta sobre lo mismo" se destacan algunos temas relacionados con la filosofía, la **sociología** y la psicología. Tal vez corroboren la hipótesis de que la mayoría de las veces, cuando se hace una reflexión sobre la pedagogía se efectúa desde las disciplinas, en detrimento de considerarla como un saber autónomo.

En el primer apartado, *Desde la filosofía*, se quiere mostrar una temática con bastante tradición en el pensamiento occidental.

Es la relación entre el conocimiento y lo bueno. En el planteamiento platónico, la idea de la belleza y la bondad serían los conocimientos por excelencia, a los cuales tendería el espíritu del hombre, por su misma naturaleza. Esta concepción todavía alcanza a verse en la Edad Media y es así como la retoma la pedagogía de Vives pero como meta de la educación y fruto de una relación con el maestro, quien debe ser por excelencia, un hombre virtuoso. En el pensamiento pedagógico de Herbart también se busca llegar a la virtud por la educación. No es algo a lo cual tienda el espíritu humano sino una posibilidad del carácter, si éste ha sido bien

formado, por una instrucción adecuada. Así, mientras en la filosofía la tendencia al bien estaría relacionada con el conocer, en la pedagogía de Vives este conocer lo bueno estaría mediatizado por el maestro. Mientras en los planteamientos de Platón al bien se llega por una tendencia, en Herbart, el bien es una posibilidad, una elección de la voluntad.

El segundo análisis, *Desde la sociología*, retoma la educación como una forma de socialización que facilita el acceso a bienes culturales, entendidos éstos como los logros acumulados por una sociedad en un momento

Gloria Calvo
Filósofa y Psicóloga. Investigadora CIUP.

* "Los grandes pedagogos".
En: *Educación y Cultura*, No. 14.
Centro de Investigaciones y Estudios Educativos, CEID-FECODE,
Bogotá, marzo 1988, pág. 19-32.



determinado. Pero la vida en sociedad también nos brinda formas posibles de organización institucional que permiten posibilidades de acción y de conocimiento.

Para estas materias se toman las propuestas de Kerschensteiner para quien la educación es "una forma de vida", conforme a estructuras personales, relacionada con un sistema de fines y valores y el pensamiento de Freinet en cuanto concibe la escuela como un grupo de poder que genera formas sociales de conocimiento y que posibilita ciertas acciones comunitarias.

Desde la psicología quiere ilustrar reflexiones sobre el niño, que privilegian uno y otro aspecto de su personalidad: la actividad, en Fröebel, quien de todas formas hace una propuesta más integral de la pedagogía infantil, en Decroly; la observación del niño, es decir, la "positivización" de la infancia, que hace Claparede y finalmente, el énfasis en los procesos sensoriomotrices, de la escuela montessoriana. Con estos ejemplos se pretende mostrar que aunque existe el niño como temática quizás estemos lejos de una propuesta que integre las múltiples posibilidades infantiles garantizando un óptimo desarrollo de las mismas.

1. Desde la filosofía

La educación y la preocupación por la virtud, Vives y Herbart

La belleza y el bien, en la identidad que establece el lenguaje y la conciencia son ideas que influyen a través de los neoplatónicos en la filosofía de San

Agustín. Estos planteamientos son conocidos por Vives. En la pedagogía de Vives se evidencian como la adaptación de la cosa a su fin, puesta de manifiesto, también en su preocupación por la búsqueda "honrada" de la verdad. Honrada, en el sentido de sin artificios ni juegos del lenguaje, sino por el contrario como una relación que se impone por su mismo ser y por su diafanidad¹.

Acercarse virtuosamente a los objetos implica el reconocimiento del bien, de la bondad y la verdad, en cuanto jerarquías que conforman un mundo con justas proporciones y medidas. La inteligencia es lo que más se relaciona con ese orden y esa proporcionalidad. La medida y la proporción hacen lo bello y la belleza de una cosa es su propia virtud.

La educación propende por la formación de un hombre virtuoso como lo ha de ser el modelo que orienta ese proceso: el maestro. Por su espiritualidad, el hombre busca el bien y lo bueno: el orden. La didáctica también debe adecuarse a este principio y acomodar, en forma continua sus planteamientos para que los espíritus sean lo más virtuosos posible.

Herbart plantea la preocupación por la virtud en un sentido diferente: la virtud estaría relacionada con una capacidad interior que permitiría determinar lo digno, lo bello, lo justo, lo que agrada en un estado perfecto después de su contemplación perfecta. No sería algo a lo cual tiende el espíritu humano sino la consecuencia de la instrucción². Por esto, el objeto principal de la educación es, ante to-

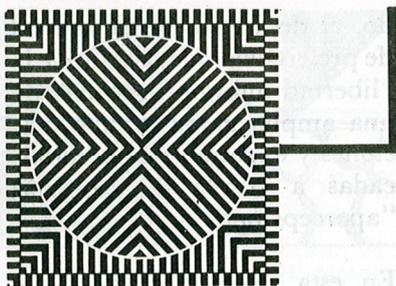
do, el desarrollo de la actitud de preferencia que constituye la "libertad interior", a través de una amplia gama de informaciones y experiencias, decodificadas a través de sucesivas "apercepciones"³.

En esta perspectiva adquiere sentido la educación. Para llegar a la virtud, es necesario formar el carácter con el fin de que permanezca inquebrantable, dado que reposa en fundamentos interiores firmes y rígidos. La moralidad depende de la buena voluntad (capacidad de elegir lo mejor) y del conocimiento (asimilado a partir de las apercepciones). Por eso el fin de la educación es ante todo ético. El espíritu del hombre es una unidad cuyo poder es relacionarse con el mundo circundante. A través de estas relaciones, que originan acciones y

1. "Vives rompió deliberadamente con el pensamiento escolástico y con la forma de las disertaciones, constituyéndose así en el precursor de Bacon y Descartes", *Grandes pedagogos*, p. 20.

2. Para Herbart, el objeto final de la instrucción está contenido en la palabra virtud, mediado a través del interés que despiertan en el espíritu las experiencias, naturales y sociales. Ante estas múltiples posibilidades se orienta la voluntad que una vez informada, elige (cf. Monroe, Paul. *Historia de la pedagogía*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1930, pp. 70 y 71).

3. La percepción es una función asimiladora del espíritu. Permite asimilar y distribuir segura y provechosamente los conocimientos. En síntesis equivale a la "asimilación de ideas por medio de las ya adquiridas" (Monroe, 1930, p. 63).



experiencias, se consolida la voluntad, ligada con la idea de virtud ya que manifiesta una libertad interior desarrollada a cada momento en el individuo a través de esas mismas acciones y reacciones. Por estas razones, la virtud evoluciona de una manera propia en cada individuo.

Cada nueva situación lleva consigo un juicio independiente de aprobación o de censura⁴.

La formación del carácter, fin de la educación, lleva a que el discípulo encuentre y desarrolle su propia verdad, al descubrir por sí mismo cuándo ha de elegirse el bien y rechazar el mal. La formación del carácter depende de la instrucción.

No obstante, en Herbart no prima una actitud individualista. Si la educación tiene como fin la moralidad y su preocupación es ética, debe existir, en consecuencia, unidad entre los ideales (que posibilitan las elecciones) de carácter particular y los estéticos de la vida social.

2. Desde la sociología

Uno de los fines sociales de la educación está relacionado con el papel que ella desempeña en los procesos de apropiación de la cultura.

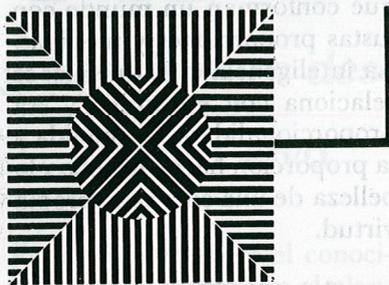
Pedagogía y Saberes

Por la educación es posible acceder a conocimientos, interiorizar normas y valores, conformar actitudes, de tal suerte que las nuevas generaciones se hacen miembros de la comunidad al compartir una similar interpretación del mundo y de las cosas.

a) *La educación como apropiación de bienes culturales.*

Kerschensteiner

Mucho se discute si la cultura homogeniza y domina⁵. Sin embargo, cada individuo tiene una forma de apropiación de los bie-



nes culturales, la cual pone en juego formas de relación, muchas veces inconscientes, que en último término van a permitir una manera peculiar de inscribirse en una cultura determinada.

El hombre se relaciona con sus semejantes mediante el lenguaje. Este es una herramienta que potencia la estructuración de la subjetividad, ya que permite una emancipación de los objetos del mundo natural, que el lenguaje anticipa y recrea.

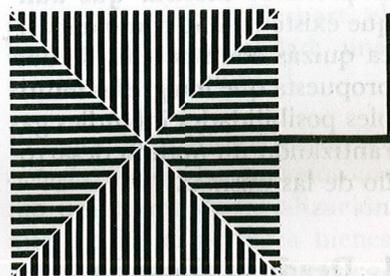
Las mediaciones sociales también tienen como herramienta al lenguaje, el cual es una posibilidad de identidad y reconocimiento, tanto individual como social⁶, permite la creación de sentido, cuyo fundamento está dado por lo cotidiano. Cada

momento y cada situación facilitan una producción simbólica que tiene lugar en los distintos contextos en los cuales se desarrollan los procesos de socialización. Como resultado se llega a la formación de valores, determinados por la historicidad de los contextos y las situaciones.

La producción de sentido incluye interrelación entre los elementos constitutivos de lo simbólico⁷. Un plano, estaría dado por todo aquello que se constituye como el conjunto de significaciones aceptadas y otro, por lo propio, a nivel del individuo o del grupo.

Estos elementos están en juego en los procesos educativos. Aun con un mensaje único, el acceso a los bienes culturales no es homogéneo. El individuo interioriza, a su manera, la cultura, como satisfacciones o carencias, como logros o inequidades.

La individualidad es el principio sobre el cual descansa la teoría educativa de Kerschensteiner. Cada uno de nosotros, de acuerdo con lo que es, con la



cultura a la cual pertenece, experimenta por cuenta propia, en el curso de su desarrollo, una gama de valores adecuados a los bienes culturales y a las personas de dicha comunidad. Esta manera peculiar y única de actuar y reaccionar sobre el medio



lleva al desarrollo de una conciencia individual que depende de las personas y las cosas que constituyen los bienes culturales⁸. La educación brindaría esta posibilidad.

b) *La Educación y la Construcción Social del conocimiento.*
Freinet

La escuela se asume como uno de los espacios donde tienen lugar los procesos de socialización secundaria⁹. Allí, en la relación con los congéneres y con el maestro, se consolida una sociedad, que como tal, permite el interjuego de poderes y de conocimientos.

No obstante, el proceso de socialización secundaria, no se da sin la influencia de otros factores. Desde el punto de vista individual, el niño que llega a la escuela comporta una carga representada en la forma vivencial como ha interiorizado las figuras parentales¹⁰, además de las relaciones con los pares. En el plano del conocimiento, la relación del niño con el saber se ha iniciado en el contacto mismo con los adultos y con el mundo exterior, de tal suerte que es posible plantear aportes individuales a esta nueva comunidad. Por otra parte, la escuela es una de las instituciones de la sociedad civil y su orientación refleja el "saber elaborado", en cuanto presenta un grado de sistematización de principios posibilitando enfrentar problemas y acontecimientos¹¹.

Esta temática está presente en la pedagogía de Freinet, quien acepta la construcción del conocimiento a partir de procesos colectivos. La escuela, como

grupo, ofrece alternativas de comunicación y por ende, de socialización de saberes. El periódico escolar, la elaboración de textos libres por los alumnos son algunas de sus innovaciones. Pero también en la escuela, como grupo, existe poder de acción: la cooperativa escolar es el hilo conductor que permite articular formas de trabajo y de estudio a la par que activa procesos de relación social entre maestros y niños.

La pedagogía, concebida en la óptica de la pedagogía popular, cumple la misión de potenciar y enriquecer la comunidad educativa. Para ello tiene que modificar viejas prácticas centradas en el adulto y recuperar la significación social e individual de la escuela¹².

4. En cada situación estaría en juego la individualidad o mejor la forma como esta individualidad se consolida.

5. A propósito de este tema, véase "De las objetividades impuestas a las subjetividades en despliegue", ponencia presentada en el V Congreso de Filosofía Latinoamericana, Bogotá, Universidad Santo Tomás, julio de 1988.

6. La presentación por el lenguaje y los procesos relacionados con el desarrollo de sus competencias, amén de elemento constitutivo de nacionalidad es una constante dentro de los grandes pedagogos: Vives enfatiza en el buen manejo del lenguaje. Locke insistía en privilegiar la lengua materna y para Rousseau es la base de la instrucción.

7. Simbólico: es todo lo que pertenece a un orden, a una estructura. Todo lenguaje es simbólico. Definición elaborada a partir de Zuleta, E. *El pensamiento psicoanalítico*.

Medellín: Colección Espejo, 1985, p. 128.

8. Los grandes pedagogos, p. 29.

9. Se concibe aquí, el proceso de socialización desde la perspectiva de Berger y Luckmann en su texto *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1985.

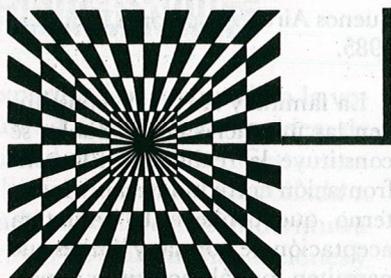
La familia y la escuela constituyen las instancias en las cuales se constituye la realidad, en la confrontación entre lo interno y lo externo que conlleva la paulatina aceptación de normas y límites que permiten, no sólo constituir la personalidad, sino acceder a la posibilidad de conocer y al conocimiento social de las cosas.

10. Los planteamientos psicoanalíticos son ricos en la exploración de estas influencias. Cf. Freud, "La novela familiar del neurótico". En: *Obras completas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, Vol. III, 1968, p. 465. Sin embargo, tratándose del tema que nos ocupa vale la pena señalar la relevancia que Pestalozzi asignaba a la familia como potencia formadora y en el hecho de que valores tales como el amor, la confianza y la gratitud, se desarrollan a partir de la relación con la madre. También Locke se pronuncia al respecto: "las menores y más sensibles impresiones que nos llegan de la infancia tienen consecuencias importantísimas y de larga duración". Cf. *Los grandes pedagogos*, pp. 23 y 24.

11. Martinic, Sergio. *Saber popular*, Santiago, CIDE, 1985, p. 27.

12. En su libro *Gramsci y la escuela*, Juan Eduardo García-Huidrobo analiza los conceptos centrales de los textos educacionales del autor italiano, con especialidad "La organización de la escuela y la cultura" y "Para la investigación del principio educativo". Basándose en ellos señala a propósito de este tema que Gramsci no separa formación de instrucción. A la realidad se centra mediante procesos de so-

“Freinet enriquece la teoría del interés y de la actividad. Plantea el principio del trabajo como equivalente a la cultura emanada de la actividad laboriosa de los niños, como expe-



riencia y pensamiento enriquecidos en la práctica pedagógica. El trabajo, en todos los casos, es ‘trabajo-juego’ como canalización de la energía fisiológica y del potencial psíquico”¹³.

3. Desde la psicología

a) *El Niño Activo. Froebel*

El reconocimiento de la existencia del niño como identidad autónoma, con procesos intelectivos, afectivos y sociales, aparte de un desarrollo en el terreno de la motricidad, es una conceptualización tardía en la evolución de los planteamientos pedagógicos. Tradicionalmente, cuando existe la preocupación por la infancia se mira esta etapa como preparación para la vida adulta.

Froebel piensa en la educación del niño por lo que éste mismo representa: por la actividad y el movimiento, expresión de la interiorización de los objetos, de la relación con el mundo exterior y por ende, del interés y del afecto. Tal actividad es inhe-

rente a la naturaleza misma del infante. De allí que todo el proceso de instrucción debe partir de este interés espontáneo, preocupándose sólo por sostenerlo y estimularlo con arreglo a ciertos fines pero sin dirección ni influencia.

No hay vacío entre conocimiento y acción¹⁴. Lo importante es garantizar una serie de situaciones que permitan un desarrollo óptimo de las potencialidades individuales y a través de ellas, el niño podrá efectuar, hacer, adquirir y reflexionar. Los conocimientos sistemáticos vendrán después. Previamente se hace indispensable el desarrollo de habilidades y destrezas que el niño tiene, por el hecho de serlo. De allí que el jardín infantil rechace la lectura y la escritura. Lo importante es jugar, construir, inventar, referir y hablar correctamente. También aprender a compartir y ser bondadoso con los demás¹⁵.

b) *El niño que piensa. Decroly*

Aunque el niño tiene un gran potencial, es conveniente garantizar su desarrollo. En consecuencia, no sobra efectuar análisis sobre las formas que permiten mayores logros. Y para esto existen disciplinas que aportan al conocimiento de los procesos propios de la infancia. ¿Es el pensamiento infantil sincrético? Una estrategia de enseñanza de la lecto-escritura, basada en este mismo principio puede manifestarse como eficiente¹⁶.

Los planteamientos de Decroly van en este sentido. Por ello se le considera el creador de la pedagogía científica¹⁷, basada en la

medición de los hechos. La observación, la asociación tiempo-espacio además de la expresión concreta y abstracta son los pasos esenciales de su método. De ellos derivan los centros de interés como una forma activa de interacción entre el niño y el

cialización; las nociones científicas nos introducen a las cosas, pero no a una naturaleza virgen, sino a una unificada por la sociedad y por la acción de la cultura (Societas Rerum, pp. 22 y 23).

13. *Grandes pedagogos*, p. 32.

14. Los mismos tests de inteligencia parten de este principio. La evaluación del desarrollo se efectúa por movimientos (girar la cabeza en dirección de un sonido), por ejecución de pruebas de coordinación motriz o bien por la escritura (que consolida un movimiento) o el lenguaje articulado.

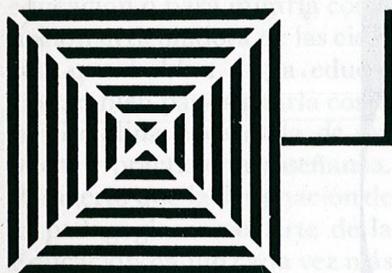
15. Este aplazamiento de los conocimientos sistemáticos tiene gran aceptación. Mabel Condemarín en su libro *Madurez escolar* sostiene que la lectura y la escritura son aprendizajes que están en la cima. Necesitan consolidaciones previas de esquemas sensomotrices entre ellos el propio esquema corporal, para un aprendizaje sin dificultades.

16. Decroly “postula para el aprendizaje de la lecto-escritura el método global que según él corresponde a la esencia del alma infantil (sincrético). Este método también sirve para la enseñanza de la escritura y de ortografía, materias que deben enseñarse un poco después de iniciado el proceso de lectura” (*Grandes pedagogos*, p. 27).

17. Para las relaciones entre psicología y pedagogía véase Estrada, Angela María. “La psicología como fuente específica para la construcción de un saber pedagógico”. La Calera, 1988, 18 p., fotocopias.



mundo exterior, según una serie de finalidades, bien a nivel del alumno, o de la cultura, representada en la institución escolar por el maestro.



c) *El niño observable.*
Claparède

Pero también es válido, en aras de garantizar el óptimo desarrollo del niño, propiciar conocimientos específicos sobre este nuevo objeto de estudio y definir a partir de él la pedagogía experimental como "el conocimiento o la investigación de circunstancias favorables al desarrollo del niño, y los medios de educarle hacia un fin dado"¹⁸. También crear centros para el desarrollo de la psicología infantil a la luz de sus aplicaciones pedagógicas (Instituto Juan Jacobo Rousseau, Ginebra, 1912).

A este niño, objetivable, corresponde un planteamiento activo de la pedagogía y un maestro capacitado para observar los procesos relacionados con el aprendizaje. La función queda reducida a un mecanismo, el aprender, fácilmente verificable ya que responde a un qué, a un cómo y a un por qué.

"Como consecuencia de la anterior apreciación, Claparède fue el primero en hablar de la necesidad de que los maestros fueran a la universidad para

prepararse para su labor, familiarizándose con la observación de los niños y su conocimiento desde el punto de vista psicológico"¹⁹.

d) *El niño perceptivo.*
Montessori

La distinción entre lo normal y lo patológico, con los imperceptibles límites puestos de presente a partir del psicoanálisis²⁰ también llegan a la forma como se conciben ciertos procesos infantiles. María Montessori quiere extender algunos resultados de su experiencia previa en el tratamiento de los niños anormales a los niños normales, para enfatizar el desarrollo de la motricidad a partir del estímulo de ciertos senso-perceptivos. El movimiento, la acción, el interés, considerados por Froebel como esenciales a la infancia se convierten en el elemento básico de la escuela montessoriana y a partir de ellos se estructuran los procesos de socialización en estas instituciones: el maestro ayuda al niño para darse cuenta del material, el niño *elige* espontáneamente, no hay separación de los niños por edades, el orden y la calma reinan por doquier. Si hay necesidad de castigar se aísla el culpable, dejándolo inactivo.

Este modo de aproximación al mundo es válido también para los conocimientos: la lectura y la escritura²¹ se adquieren por procesos sensoriales y perceptivos, basados en la estructura natural del aprendizaje. El proceso educativo es como un crecimiento: hay períodos sensibles y es necesario aprovechar la precocidad natural del niño.

A manera de conclusión

Las concepciones de los grandes pedagogos ofrecen múltiples posibilidades de tematización y de análisis. Las tres anteriores son una forma de lectura que ponen de presente el interés de volver a leer dichas doctrinas.

De todas maneras, la relación entre la educación y la virtud, el papel socializador de la escuela, el acceso a la cultura y las concepciones referentes a la psicología del niño son temas en continuo desarrollo. Aquí sólo se presenta, parcialmente, la vigencia de estos asuntos pero el análisis bien podría continuarse. Miremos uno, a manera de ejemplo: la preocupación por formar un hombre virtuoso aparece en el nuevo humanismo. ¿Cuáles son sus implicaciones pedagógicas? Volveríamos sobre lo mismo ■

18. Claparède, E. (1911), *Pedagogía experimental y la psicología del niño*, p. 41. Citado por Sahakian, W. *Historia y sistemas de la psicología*. Madrid, Tecnos, 1982, 650 p.

19. *Los grandes pedagogos*, p. 30. La observación, planteada originalmente como una forma para sistematizar y concluir sobre el comportamiento infantil, ha derivado en funciones administrativas (Revisión de uniformes, tareas) a los cuales el maestro dedica la mayor parte de su tiempo.

20. Entre otros puede verse a partir de Freud, *Psicopatología de la vida cotidiana* y *La interpretación de los sueños*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1968, ambos en el Vol. I.

21. Montessori separa estos dos aprendizajes.