

RODRÍGUEZ, Angélica. Reflexiones sobre la intersección entre psicología y pedagogía en la formación de docentes. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2005 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

REFLEXIONES SOBRE LA INTERSECCIÓN ENTRE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Angélica Rodríguez Molano
anrodriguez@unicauca.edu.co

Departamento de Educación y Pedagogía
Universidad del Cauca
Popayán - Colombia

La psicología y la pedagogía han definido históricamente un complejo campo de interacciones. Este artículo pretende mostrar cómo la emergencia de los paradigmas contemporáneos en psicología trazan nuevas orientaciones dentro del campo pedagógico que están aún por examinarse en profundidad, específicamente en lo que respecta a la construcción de un currículum de formación de docentes. Se exploran las implicaciones pedagógicas que tienen algunos aspectos de la psicología culturalista de Jerome Bruner y se plantean algunos interrogantes en relación con el diseño e implementación curricular en la formación de maestros. Necesitamos acercarnos a la historia de las relaciones entre psicología y pedagogía, comprender cuáles son los aportes mutuos, saber que la relación no ha sido unidireccional, no caer en errores del pasado. Necesitamos sobrepasar la concepción de la psicología experimental, de la psicología como mero instrumento de medición, o herramienta para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. La influencia de la psicología como disciplina debe aportar una visión del ser humano que alimente los fines educativos.

1. Introducción

Cualquier escrito elaborado con el objetivo de compartir ideas con personas que viven, trabajan, piensan, y a veces sufren la educación debe partir de una breve ubicación subjetiva por parte de quien comparte esas ideas y las pone a disposición para el debate, la duda, la asimilación, la confluencia o la divergencia. Esta ubicación consiste en explicitar elementos tales como: ¿quién soy y desde dónde hablo? ¿Qué ha movilizado mi pensamiento en la dirección presentada?

En este sentido, me declaro seducida por la labor docente, preocupada por el quehacer del maestro en nuestra sociedad y en nuestro país, en tanto profesora universitaria involucrada en el desarrollo curricular de programas de formación de maestros y maestras. Me moviliza también un interés, al decir de Carlos Eduardo Vasco,

intrateórico¹, una inquietud por comprender desde las disciplinas sociales los requerimientos de formación inicial y permanente de los maestros en Colombia. Pero a pesar de la validez de este interés teórico, considero que es indispensable situarse también en la práctica pedagógica concreta. No debemos olvidar entonces preguntas como: ¿Cuáles son las inquietudes de nuestros estudiantes? ¿Cómo receptionan, asimilan, se resisten y ponen en juego esos “saberes” que circulan y se construyen en la Universidad? ¿Qué pasa con esos saberes promovidos, después algún tiempo de práctica profesional, en la solución de problemas curriculares concretos en las instituciones educativas de básica y media? Creo que estos son interrogantes que no deberíamos perder de vista cuando nos encontramos inmersos en el desarrollo curricular de programas de formación de maestros.

De mi experiencia en la Universidad del Cauca, tanto en el componente de pedagogía e investigación de la Licenciatura en Etnoeducación como en el núcleo de Desarrollo Humano del Departamento de Educación y Pedagogía, he visto la necesidad de aclarar, explicitar y fundamentar los aportes de las disciplinas sociales que se ponen en juego en el desarrollo curricular de las diferentes licenciaturas. Si bien tanto en el campo de la Etnoeducación como en el campo del Desarrollo Humano confluyen y participan muchas disciplinas sociales, me centraré aquí en dos de ellas: la pedagogía y la psicología, que, además de corresponder con elementos de mi formación y experiencia profesional, han sido objeto central de debate en el campo de la educación. Iniciaré con una breve aproximación histórica a las relaciones entre psicología y pedagogía desde los principales ejes que considero han marcado esa relación, y su apropiación en la práctica pedagógica en Colombia. Esto servirá de marco y punto de partida para la comprensión de un segundo tema de reflexión, el de las implicaciones pedagógicas que tiene la perspectiva de la psicología culturalista de Jerome Bruner, en función de algunos interrogantes del tema analizado para el campo del diseño e implementación curricular en la formación de maestros y maestras.

2. La Intersección psicología y pedagogía: una breve aproximación histórica

Realizaré una breve aproximación histórica a la relación entre la psicología y la pedagogía, restringiéndome inicialmente a la primera mitad del siglo XX. Tres razones fundamentales me llevan a centrarme en esta época. Por un lado, los primeros años del siglo pasado son momentos de consolidación de las nacientes ciencias sociales. Por otro lado, estuvieron signados por la apropiación de saberes sobre lo humano con pretensión de cientificidad y por un intento de basar el propio saber y prácticas pedagógicas en nociones consideradas “científicas” (Sáenz, 2003). Finalmente, el siglo XX ha sido llamado el “siglo del niño”, ya que en ese periodo la producción teórica e

1 Vasco, Carlos Eduardo. Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Bogotá, CINEP, 1990. Detrás de la actividad de investigación se encuentran diversos intereses de tipo extra e intrateórico. Los primeros están referidos a todo aquello que es exterior al proceso de investigación misma, pero que de alguna manera influye en su realización. Lo que la cuestión de los intereses pone de presente es que la búsqueda del conocimiento científico no está motivada exclusivamente por un deseo incontaminado de conocer sino que se encuentra motivado y moldeado por múltiples razones a través de las cuales podemos entender el tipo de aproximación que se hace a la realidad. Así los intereses intrateóricos permitirían entender de dónde provienen las diferentes maneras de hacer ciencia y de investigar que parecen ser incompatibles entre sí.

investigativa sobre la infancia desde diferentes disciplinas, principalmente la psicología, vivió un crecimiento exponencial (Piaton, 1989). Es importante anotar que no me centraré en la perspectiva de un aporte unilateral de “influencia” de la psicología sobre la pedagogía o viceversa sino en la idea de “intersección”, reconociendo que la relación ha sido históricamente de doble sentido y que la pedagogía ha hecho igualmente aportes significativos a la psicología. Esto ha sido reconocido por importantes historiadores de la educación. Algunas citas textuales, a manera de ejemplo:

“Se puede dudar, como lo han hecho algunos, sobre qué tanto aportó la psicología para la consolidación y desarrollo de la pedagogía como disciplina; pero históricamente es indudable que la pedagogía ha sido un escenario muy fértil para el desarrollo del conocimiento psicológico.” (Sáenz, 2003, p.15).

A continuación presentaré algunos de los elementos que marcaron la intersección entre psicología y pedagogía en Europa, Norte América y su influencia en Colombia durante la primera mitad del siglo pasado².

2.1. La búsqueda de cientificidad

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, tanto la psicología como la pedagogía dirigieron sus esfuerzos hacia la búsqueda de una fundamentación científica. La psicología ha estado atravesada desde su nacimiento por una pretensión de cientificidad, marcada por la creación del primer laboratorio de psicología en Leipzig en 1879. Desde entonces, la psicología experimental estableció su indagación sobre la experimentación, la medición y la formulación de leyes, todas éstas características propias del modelo galileano de ciencia positiva. Según este paradigma, la cuantificación es requisito “sine qua non” para aproximarse a la realidad; solamente lo medible, lo observable y lo cuantificable son garantía de cientificidad. En Estados Unidos, este modelo de ciencia predominaría de manera hegemónica con el desarrollo de la psicología conductista durante las seis primeras décadas del siglo XX, tanto a nivel básico como en su aplicación práctica al ámbito educativo. La pedagogía, por su parte, recibiría la influencia del modelo de ciencia positivo y particularmente realizaría una aplicación de la teoría conductista en las teorías y prácticas educativas.

Con respecto a la historia de la pedagogía en Colombia, en las primeras tres primeras décadas del siglo XX predominó el discurso moderno, el cual se encuentra impregnado de un espíritu científico positivista. El discurso moderno atraviesa “el conjunto de los saberes, los conceptos y los objetos sobre los discursos sobre la escuela, el maestro, los métodos de enseñanza, los fines de la educación y las estrategias de formación” (Sáenz, Saladarriaga y Ospina, 1997, vol. 2, p. 8). Pero aquí lo moderno se asocia con la ciencia y su método, los saberes experimentales y aplicados en la enseñanza.

2.2. Las diferencias interindividuales y la medición escolar

Al paradigma cientifista antes desarrollado subyace una concepción que influyó tanto en la psicología como en la pedagogía. Al ser los fenómenos regidos por leyes

2 Esta parte retoma diferentes elementos de los textos de Sáenz (2003), Avanzini (1979), Hernández (1998) y Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). Para aligerar el texto y facilitar su lectura, se han obviado las referencias puntuales en algunas ideas.

universales, debe existir un desarrollo biológico, psicológico y social acorde con dichas leyes. Según esta concepción existe una “norma”, un desarrollo normal por un lado, y por otro, un estado de anormalidad reflejado en características individuales que se salen de esa norma. Así, el estudio de las diferencias interindividuales por la medición de características físicas, fisiológicas y psicológicas permeó el escenario escolar y se constituyó en uno de los paradigmas básicos de la psicología educativa. Esta concepción de lo normal, y lo anormal fue introducida inicialmente por la medicina, que influyó de manera privilegiada la práctica escolar hasta 1920; posteriormente se introdujeron las mediciones de características psicológicas (además de las físicas y fisiológicas) a través de los test de inteligencia y de aptitudes. Esto le proporcionó a la psicología un terreno fértil para su desarrollo como disciplina, y se constituyó en uno de los mayores campos de confluencia entre la psicología y la pedagogía. La práctica y la imagen del psicólogo educativo estuvo entonces directamente ligada a “la aplicación e interpretación de las pruebas con fines diagnósticos y predictivos (...) por cierto, esta actividad práctica-profesional ha sido, sin duda, una de las prototípicas y de las que más identifican a los psicólogos escolares” (Hernández, 1998, p. 21).

En este caso encontramos también una coincidencia en cuanto a la apropiación de estas prácticas dentro del ámbito escolar en Colombia. En los años 30 del siglo XX, las Escuelas Normales laicas creadas por el gobierno fueron pioneras en la apropiación del examen fisiológico y psicológico en la formación de maestros. En la Normal Central se crearon laboratorios de psicología infantil y técnicas de medición mental. Se planteaba la necesidad para el maestro de conocer las leyes psicológicas de la infancia y se lo convertía en el portador del saber del examen fisiológico y psicológico. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, vol. 2).

2.3. La teoría de la evolución y su transposición al desarrollo del niño y las sociedades

La teoría de la evolución biológica de Darwin influyó en la medicina, la fisiología y la psicología y éstas a su vez reorientaron las nuevas pedagogías. Esta influencia marcó una de las concepciones que permearon los procesos educativos a principios del siglo XX, especialmente en Colombia. Se trata de la teoría de la recapitulación, según la cual la ontogénesis reproduce la filogénesis, el desarrollo del individuo recrea el desarrollo de la especie. La “evolución” de la especie no sólo es considerada en su dimensión biológica – la forma como ocurrió el proceso de hominización- sino en su dimensión social.

Según esta concepción, las sociedades pasarían por periodos evolutivos, fases que deben recorrer los niños y las niñas en su desarrollo. De esta forma, la infancia, su estudio, su cuidado y protección a través de la educación son básicos ya que lo que ocurre en la niñez marca el desenvolvimiento futuro de los individuos y de las sociedades.

La teoría evolucionista tuvo en Colombia una expresión particular durante las tres primeras décadas del siglo XX; el énfasis en las condiciones biológicas de la humanidad como especie estuvo asociado a la idea de una raza colombiana degenerada, violenta, enferma y propensa a pasiones sin control. La educación debía pues poner remedio a los males de nuestra raza, por la aplicación de una férrea disciplina, propia de la pedagogía católica (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

2.4. Algunas reflexiones sobre los elementos planteados

De la revisión de los tres elementos mencionados: la búsqueda de cientificidad, el énfasis en la medición de la inteligencia y aptitudes y la influencia de concepciones evolucionistas, podemos extraer algunos elementos de análisis en la perspectiva de búsqueda de nuevos horizontes de confluencia entre la psicología y la pedagogía.

La búsqueda de cientificidad en la psicología desechó a la mente y a la subjetividad de su vocabulario y de su espectro de explicación y comprensión del ser humano (Bruner, 1987). Dentro del auge conductual-positivista, y más precisamente en oposición a éste, nace y se erige la llamada “revolución cognitiva”, en la segunda mitad del siglo XX. Su impulso inicial consistió en recuperar para la psicología el concepto de mente y de estados intencionales, entiendo por estados intencionales las creencias, deseos y la creación de significados. Sin embargo, según algunos autores que vivieron esta situación, como el psicólogo culturalista Jerome Bruner, esta pretensión inicial de la revolución cognitiva se perdió debido al auge del paradigma computacional, de la analogía de la mente con el procesamiento de la información. En la reflexión ubicada dentro de lo que se llamó la IA (inteligencia artificial), se equipararon los procesos cognitivos con los programas de computador, “la computación se convirtió en el modelo de la mente, y en el lugar que ocupaba el concepto de significado se instaló el concepto de computabilidad” (Bruner, 1987, p.23).

Sin embargo, esta revolución cognitiva favoreció la aparición de una serie de investigaciones bajo la denominación de “teoría de la mente”. En estas investigaciones, de reciente aparición (15 a 20 años), cobran de nuevo especial interés aspectos tales como las creencias, los deseos, las intenciones. Sin embargo, el acento no está puesto, como en los trabajos anteriores de la epistemología genética, en los procesos de pensamiento simbólico, en la capacidad de representación del mundo y los objetos en general. El referente de nuestros estados mentales son, esta vez, los estados mentales de los demás. Esta capacidad, al decir de Riviére (1996), es fundamental en un docente, quien tiene la necesidad de representarse en su propia mente, las representaciones mentales que tienen sus alumnos. Necesita poder recoger sus conocimientos previos y sus capacidades con el fin de adaptar a ellos la comunicación y estrategias didácticas.

Por otro lado, el lugar ocupado por la psicología en cuanto disciplina que permite la medición de coeficientes intelectuales y aptitudes en la Escuela reduce significativamente las grandes posibilidades y riquezas del encuentro entre psicología y pedagogía, tema del cual me ocuparé más adelante. La psicología es en este caso, un mero instrumento, idea por demás compartida por los primeros psicólogos experimentales, para quienes esta disciplina no tendría nada que aportar a aspectos tales como los fines educativos. Sin despreciar el importante aporte que puede tener la medición cuantitativa, el peligro es claro: la clasificación de individuos derivada de ella, y su uso para fines ideológicos de selección social (es decir, la idea que el lugar en la prueba determina el lugar social) es por no decir menos, una opción excluyente. Sobre todo para quienes compartimos la idea de la educación como un medio para lograr la igualdad de oportunidades y la equidad social. Esta idea se desarrolló en la historia de la Pedagogía en Colombia después de los años 30, como un proyecto de democratización de la educación pública y de la democracia como igualdad de

oportunidades educativas, culturales y políticas, bajo la influencia de pedagogos como John Dewey (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

El enfoque biologicista desconoce el papel de la cultura en la configuración del sujeto en la educación y en general, en los procesos de socialización que se dan en los diferentes escenarios sociales. En efecto, tal como lo afirma Sáenz (2003), a excepción de Dewey y Freinet, las reorientaciones pedagógicas de principios del siglo XX desconocieron la psicología social y el papel del lenguaje en los procesos educativos. Sin embargo no puede desconocerse que el concepto de evolución ha jugado un importante papel en la psicología del desarrollo, como campo de investigación y producción. Los resultados de la psicología del desarrollo no se pueden reducir a su aplicación a los procesos educativos y pedagógicos, pero no puede desconocerse que la relación entre la noción del desarrollo biopsicosocial humano y la pedagogía es un campo fértil cuyas muchas posibilidades están aún por explorar.

3. Implicaciones para la construcción curricular en formación de docentes³

El reto de construcción de un currículo en formación de maestros de nivel universitario nos coloca en la necesidad de revisar problemas de diversa índole. Podemos pensar, por ejemplo, en la tensión existente entre la selección de contenidos y el objetivo de formación de destrezas, habilidades, competencias o como se decida llamarlas. También existe la necesidad de la integración curricular, el pensar más allá de las llamadas “asignaturas” separadas entre sí. Otro problema es el lugar y el papel de la investigación en el desarrollo curricular o la aplicación práctica de la idea del currículum como una construcción permanente. Sin pretender resolver estos problemas, cuya formulación es más fácil que su solución en la práctica concreta, quisiera plantear aquí un interrogante: ¿A partir de qué elementos y principios es fructífera la intersección entre psicología y pedagogía para un currículum de formación de maestros? A continuación presentaré algunos aspectos que pretenden dar inicio a la reflexión sobre este interrogante.

En primer lugar, es necesario partir de un principio fundamental: el currículum debe estar centrado en el sujeto⁴. Esta idea se la debemos a Dewey y a otros pedagogos activos, quienes afirman que la práctica pedagógica tiene como eje central el niño. Creo que esto es válido también para la educación universitaria. La razón de ser de nuestro quehacer universitario, junto con el desarrollo y construcción de conocimiento, son nuestros estudiantes en tanto sujetos construidos culturalmente. Pero centrarse en el sujeto no es caer en un solipsismo o en un aislamiento de la realidad social y

3 Se utilizará el término “formación de maestros” como un genérico, indistintamente del nivel, la disciplina o el campo de aplicación al cual se remita un programa universitario.

4 La noción de sujeto y de subjetividad son herencias modernas, que se han abordado desde diversas disciplinas con diferentes niveles de complejidad y claridad. Se puede entender el sujeto como “la entidad singular que está configurada psíquicamente desde el inconsciente y el consciente, regulado por la normatización social y con la posibilidad de portar un discurso, un deseo, unos derechos y unos deberes tratando de representarse externamente como una identidad única e integrada (...). Es decir, es una singularidad tratando siempre de configurarse sobre la relación, si mismo-los otros-la cultura” (Marín, 2002, p. 1).

contextual. Debemos reemplazar la noción de individuo⁵ por la de sujeto, sobrepasando así algunas tendencias “psicologizantes” que se preocupan más por la explicación o medición de las diferencias interindividuales en el escenario educativo. La noción de sujeto difiere de la de individuo en tanto la primera integra el carácter social y culturalmente construido de la persona, sin que por ello pierda su tendencia a la singularidad. Por otro lado, el concepto de sujeto implica una acción, un componente activo de la persona en su autoconstrucción, separándose de la idea de un individuo pasivo que recibe las influencias del “entorno.”

Creo que en este caso es pertinente la noción de sujeto como construcción cultural, desde la perspectiva de la psicología cultural de Jerome Bruner (1997). La comprensión de los fenómenos de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento está siempre situada en un contexto cultural. Se entiende aquí la cultura como una fuente de instrumentos necesarios para entender y ordenar los mundos individuales en formas comunicables. La expresión subjetiva de la cultura es según Bruner la creación de significados. En este sentido, el proceso curricular debe girar en torno a la construcción y reconstrucción permanente de significados por parte de estudiantes y profesores, el proceso de recreación de la cultura a partir de las vivencias subjetivas.

Por otro lado, la comprensión del sujeto que se educa en la construcción curricular puede y debe ser abordada desde una perspectiva integral. La “integralidad” no se entiende aquí como un giro retórico, una necesaria declaración de principio en el discurso. Asumir sería y consecuentemente una perspectiva integral del sujeto implica superar lo que ha sido señalado por historiadores de la educación en Colombia (Sáenz, 2003) como una desconfianza en la subjetividad, a partir del afán modernizador y racionalizador de la pedagogía en nuestro país. En este punto son válidos los planteamientos de la psicología junguiana y sus implicaciones pedagógicas con respecto a la comprensión del ser humano en cuatro dimensiones básicas de desarrollo: el pensamiento, la percepción, el sentimiento y la intuición.

En segundo lugar quisiera partir de la idea del saber pedagógico como el saber fundamental del maestro. No entraré aquí de lleno en la discusión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía y su relación con otras disciplinas, sino que trataré de hacer una reflexión a partir de aspectos concretos de la construcción curricular y el quehacer del maestro. La consideración de la pedagogía como saber fundante del docente no implica el desconocimiento, en el proceso de formación inicial, de otras disciplinas sociales, como la psicología, la sociología o la antropología, que han configurado históricamente relaciones de reciprocidad con la pedagogía y en seno de las cuales se ha construido un saber necesario para la práctica pedagógica. La siguiente figura muestra un esquema simple de los elementos que considero se deben tener en cuenta en la construcción de un currículum de formación de maestros que tenga en cuenta la confluencia de investigaciones, teorías e ideas propias de la intersección entre psicología y pedagogía:

5 La noción de sujeto difiere de la de individuo en tanto la primera integra el carácter social y culturalmente construido de la persona, sin que por ello pierda su tendencia a la singularidad. Por otro lado, el concepto de sujeto implica una acción, un componente activo de la persona en su autoconstrucción, separándose de la idea de un individuo pasivo que recibe las influencias del “entorno.”

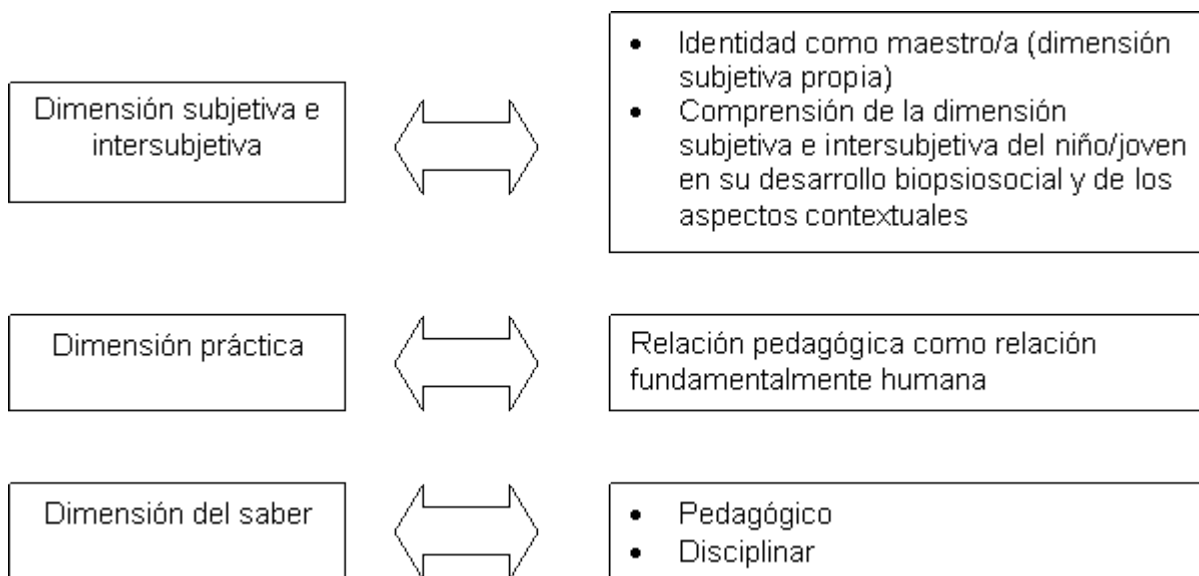


Figura 1. Elementos para la formación de maestros

Como expliqué anteriormente, la dimensión subjetiva es esencial, no sólo la de nuestros estudiantes universitarios en formación, en términos de la construcción de su identidad como maestros, sino la comprensión por parte de ellos de la dimensión subjetiva de los niños, las niñas, y jóvenes con quienes establecen una relación pedagógica. Se requiere, por un lado, de un análisis y visibilización de aspectos contextuales de los estudiantes, como sus características familiares y socioculturales y la forma como son representados y tratados por la sociedad y la comunidad específica de referencia. Por otro lado, es importante una aproximación desde una visión que supere lo estático, es decir una comprensión del sujeto desde su desarrollo biopsicosocial particular.

Por otro lado, como aparece en la figura, considero la dimensión práctica, el quehacer del maestro, tema sobre el cual se ha escrito mucho desde la pedagogía. Mi centro de interés, en este punto, es la relación maestro – estudiante en un sentido profundo, como una relación fundamentalmente humana, mediada no sólo por el conocimiento sino también y quizás principalmente, por el afecto. En este sentido, la relación pedagógica tiene algo de impredecible, está constituida por una especie de alquimia en la cual se conjugan muchos aspectos tanto circunstanciales como estructurales. Desde la perspectiva de Bruner, esta relación corresponde con lo que él llama el postulado interaccional. El aula, en su sentido amplio, puede ser vista como una subcomunidad de aprendices que, debido a las inmensas posibilidades de interacción humana, viven procesos de enseñanza y de aprendizaje mutuos. En este caso, el docente es concebido más como un director de orquesta que como un agente transmisor de conocimientos.

Finalmente, tenemos la dimensión del saber tanto disciplinar como pedagógico, pero este saber no se constituye exclusivamente por un conocimiento “científico” o un saber “puro”. Nuestras interacciones con otras personas están profundamente afectadas por nuestras teorías sobre cómo funcionan otras mentes, por atribuciones sobre los estados mentales de otros. Estas teorías conforman lo que Bruner llama la psicología popular; más específicamente en el terreno de la labor educativa, disponemos de una pedagogía popular, una teoría ingenua sobre cómo aprenden y se desarrollan los

estudiantes y sobre cómo funcionan sus mentes. Las pedagogías populares reflejan creencias y supuestos sobre los niños. Estos saberes están, en el caso de los maestros, más o menos mediatizados por el estudio, la academia y la sistematización a partir de teorías sobre la pedagogía y la psicología.

Valdría la pena decir, para terminar, que los elementos planteados se ponen en juego en las diferentes situaciones pedagógicas concretas de una manera compleja. Al docente, siguiendo a Sacristán (1996), no le basta con yuxtaponer conocimientos sobre la materia, el proceso de aprendizaje, las condiciones del medio, de la escuela, de medios didácticos y de grandes objetivos educativos, tiene que integrar todo esto en un todo coherente.

REFERENCIAS

PIATON, Georges. Aportación de la psicología y del psicoanálisis en las concepciones de educación escolar. En Avanzini, Guy. La pedagogía del siglo XX. Madrid: Nancea, 1979.

BRUNER, Jerome. La Educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997.

BRUNER, Jerome. Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Madrid: Alianza, 1987.

HERNÁNDEZ, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la educación. México: Paidós, 1998.

MARÍN, Luis Fernando (2001). El Sujeto y La Formación Pedagógica: Formas de Autoconcepto. Disponible en la web:

<http://www.genesis.amigomed.edu.co/programas/preescolar/sigpedni.html>

RIVIÈRE, Angel y NÚÑEZ, María. La mirada mental. Barcelona: Aiqué, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1996.

SÁENZ, Javier. Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX. Madrid: UNED, 2003 a.

SÁENZ, Javier. Hacia una pedagogía de la subjetivación. En Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio, 2003 b.

SÁENZ, Javier, Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

VASCO, Carlos Eduardo. Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Bogotá, CINEP, 1990.