

Actividad y prevención desde la Psicología Educativa

Ovide MENIN*



Detalle obra "Buscada"
Ada Bernárdez

Resumen

El concepto actividad tiene una larga historia en el pensamiento psicológico y por ende en el campo que llamamos psicología educativa. Aparece de modo enfático en el mundo escolar por imperio del movimiento renovador de fines del siglo XIX, llamado *Escuela Nueva* y desde allí ha sido estudiada por muchos autores.

El niño expresaría, a través del largo y complejo proceso de aprendizaje –social/cultural– la importancia que tiene para su desarrollo la actividad, tanto como movimiento físico cuanto como construcción mental. A nosotros nos interesa, además, como categoría de implementación de diversos modos de prevenir problemas psicoeducativos del aprender.

Este concepto de actividad reclama, un análisis riguroso, detenido, de las nuevas formas o configuraciones que el adulto educador detenta a favor de la comunicación como categoría inalienable de lo intersubjetivo en la escuela.

Palabras clave: actividad, aprendizaje, comunicación.

Activity and prevention from Educational Psychology

Abstract

The concept "activity" has a long history in the psychological thought and consequently in what is called Educational Psychology. It appears in an emphatic way at the school world because of the renovation movement at the end of the XIX century with the name of New School and since that moment, it has been studied by many authors.

The child would express, through the long and complex sociocultural learning process, the importance that activity has for his development, regarding physical movement and mental construction. We are also interested in it as a category to implement different ways to prevent psycho-educational learning problems.

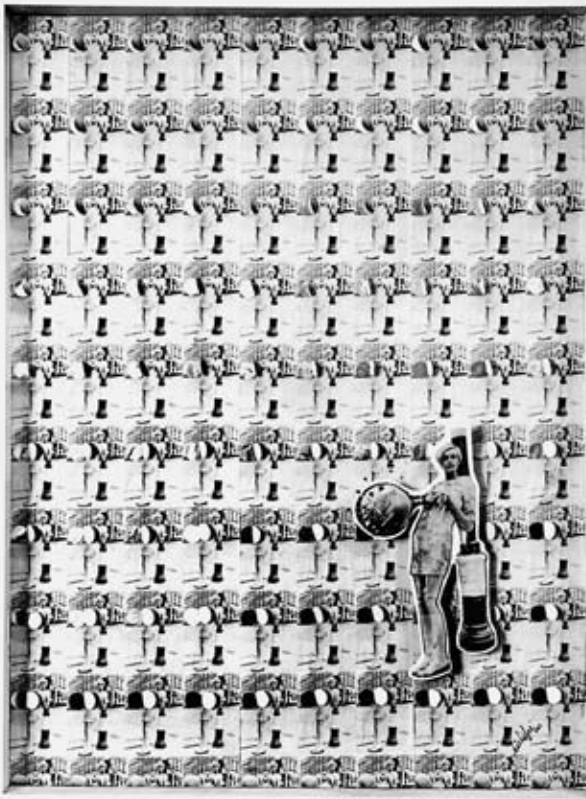
This activity concept claims for a thorough analysis of the new ways or configurations that adult teachers hold in favor of communication as an inalienable category of what is intersubjective at school.

Key words: activity, learning, communication.

El concepto *actividad* aparece de modo enfático en el mundo escolar por imperio del movimiento renovador de fines del siglo XIX, llamado *Escuela Nueva*; movimiento iniciado por Cecil Reddie en Inglaterra, alrededor de 1895. Al pasar al ámbito de la Europa continental, en modo particular en jurisdicción de los países francófonos, se transforma en *Escuela Activa*. Algunos autores como Edouard Claparède destacan el peso de la Psicología paidocéntrica en esta concepción renovadora de lo que entonces era *la forma de enseñar*. Lo que en el lenguaje actual llamamos "configuración didáctica". El niño expresaría, a través del largo y complejo proceso de aprendizaje –social/cultural– la importancia que tiene para su desarrollo la actividad, tanto como movimiento físico cuanto como construcción mental. A nosotros nos interesa, además, como categoría de implementación de diversos modos de prevenir problemas psicoeducativos del aprender.

De cualquier manera conviene destacar que el concepto actividad tiene una larga historia en el pensamiento psicológico y por ende en el campo que llamamos psicología educativa. "Puede decirse, según W. Traxel (1962), que ha sido un concepto contin-

* Dr. en Psicología. Universidad Nacional del Litoral. Psicólogo (UNL). Rector de la Universidad de Rosario. Profesor Regular e Investigador categoría I, de la Universidad de Rosario. Dr. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Rosario (2002).
Italia 982 7° Piso (2000) Rosario
ovide_menin@yahoo.com.ar



“Globo con Twiggy”, técnica experimental
Lis Cofré

gente al de “psique” y al de “alma” como poseedoras de habilidad cognitiva y capacidad de aspiración y esfuerzo”.

Muchos investigadores han vuelto a prestar atención a los procesos psicológicos que tienen que ver con el aprendizaje activo del niño en la escuela y fuera de ella. En este sentido conviene tener en cuenta que, en el siglo XIX, las teorías de un Johann Friedrich Herbart (1776-1841), de un Gustave Theodor Fechner (1801-1887), de un Clemens Bretano (1778-1842), así como las de un Wilhelm Max Wundt (1832-1920) por ejemplo, pusieron las bases de las corrientes ulteriores en que se dividieron las psicologías llamadas dinámicas. Las especulaciones teóricas, no siempre acertadas, a mi entender, generaron no obstante, duras críticas sobre este modo de educar al niño al centrar su educación en la actividad individual. Tal vez por imperio de un fuerte didactismo, la concepción epistemológica que le dio sustento se fue desvirtuando a través de modos de instrumentación ideológicamente incorrectos. En esa línea de crítica a cierto activismo se instalaron autores como el argentino Risieri Frondizi

(1955) posteriormente el brasileño Dermeval Saviani (1987).

El primero decía cosas como éstas:

Del repertorio de nuevas ideas educativas que comenzaron a surgir en el siglo pasado y se consolidaron en el presente —gracias a la contribución de John Dewey y su escuela, en los EE.UU., y de la doctora Montessori Decroly, Ferreire, Kerschensteiner y tantos otros educadores europeos— podrían escogerse cuatro o cinco ideas fundamentales que muestran la orientación de la pedagogía contemporánea y también las principales derivaciones que ella ha sufrido.

La primera de esas ideas es la de actividad. La escuela nueva se ha identificado a tal punto con la idea de actividad que, en Europa, “escuela activa” y “escuela nueva” son sinónimos. ¿Quién puede poner en duda la importancia de esta idea? Si la educación consiste en la formación de la personalidad, ¿cómo puede lograrse tal formación si no es por ejercicio constante de esa misma personalidad? Bien sabemos que la escuela tradicional mantenía a los niños y jóvenes en una actitud de pasiva recepción, pues era la materia enseñada, y no el educando, el punto central de referencia de toda la educación. Cuando la llamada “educación desde dentro” sustituyó a la “educación desde fuera”, el ejercicio de la actividad personal de cada estudiante paso a primer plano. Se permitió a los alumnos moverse libremente en el salón de clase, se crearon talleres de trabajo, se iniciaron excursiones y viajes de estudio, en fin, se puso término a la inmovilidad. Muchos maestros no llegaron a ver, sin embargo, que la pasividad no se corregía con el movimiento y que el ruido o el desorden no pueden ser índice de actividad de un salón de clase.

Si dejamos de lado la burda confusión de actividad con movimiento —aún cuando parecen haber caído en ella algunos maestros, a juzgar por lo que sucede en más de un salón de clase—, y reparamos en el concepto mismo de actividad, descubrimos bien pronto que no toda actividad es educativa. Hay, en verdad, formas activas de perder el tiempo, más aún, actividades claramente anti-educativas. Si es así, parece elemental que el educador se pregunte que actividades son educativas. O mejor aún, que busque el criterio para distinguir una actividad educativa de otra que no lo es.

Antes de examinar esa cuestión, sin embargo, conviene preguntarse en qué consiste la idea de 'actividad', que tanta importancia ha adquirido en la pedagogía contemporánea, pues tan sólo hemos dicho que no equivale a movimiento, y una caracterización negativa no es suficiente.

La actividad supone la participación. Un estudiante es activo cuando toma parte de la cuestión que se trata. La participación es, fundamentalmente, psicológica, si bien exige a veces una actividad física que la acompañe. Debe repararse en que la actividad física es siempre una consecuencia de la participación, o actividad psicológica, y que ésta no puede medirse por aquella. Caen en el error de medir la actividad psicológica por la física quienes interpretan el conocido precepto de "aprender haciendo" (learning by doing) destacando el "hacer" en el menoscabo del "aprender". En verdad, el "hacer" debe estar al servicio del "aprender".

El segundo, Saviani (1980), instala sus críticas a cierto activismo en el contexto del movimiento de "escuela nueva" –al que considera un movimiento reformador de clara filiación burguesa– y al que trata de demistificar a la luz de alguna hipótesis. Una de ellas es la que dice que "la enseñanza no es investigación" (como pretendían los cultores de la escuela activa). Desde su postura marxista dice que:

En verdad, lo que el movimiento de la Escuela Nueva hizo fue intentar articular la enseñanza con el proceso de desarrollo de la ciencia; en tanto que el llamado método tradicional lo articulaba con el producto de la ciencia. En otros términos, la Escuela Nueva trató de considerar la enseñanza como un proceso de integración; de ahí que ella se base en el presupuesto de que los asuntos de que trata la enseñanza son problemas, esto es, son asuntos desconocidos no sólo por el alumno sino también por el docente. En este sentido sería el desarrollo de una especie de proyecto de investigación, es decir una actividad. Veamos los cinco pasos de la enseñanza nueva que se contraponen simétricamente a los pasos de la enseñanza tradicional. Entonces: la enseñanza sería una actividad (1er. paso) que, suscitando determinado problema (2do. paso), provocaría la búsqueda de datos (3er. paso), a partir de los cuales serían formuladas las hipótesis (4to. paso) expectativas del problema en cuestión, emprendiendo a alumnos y docentes, conjuntamente, la experimentación

(5to. paso), la que permitiría confirmar o rechazar las hipótesis formuladas.

Se ve, pues, que la enseñanza nueva básicamente se funda en esa estructura: comienza por una actividad; en la medida en que la actividad no puede continuar por algún obstáculo, por alguna dificultad, por algún problema que surge, se hace necesario resolver ese problema. ¿Cómo se va a resolver ese problema? Todos, alumnos y docentes, salen a la búsqueda de datos, datos de los más diferentes tipos, datos documentales a través de textos, o datos de campo. Esos datos, una vez recogidos, permitirán proponer una o más hipótesis explicativas del problema. Formulada la hipótesis, es preciso pasar a la experimentación, es preciso probar esa hipótesis. Esos son los cinco pasos del método nuevo. A diferencia de esto, la enseñanza tradicional se proponía transmitir los conocimientos obtenidos por la ciencia y por lo tanto ya aceptados, sistematizados e incorporados al acervo cultural de la humanidad. Es por eso que ese tipo de enseñanza, la enseñanza tradicional, se centra en el profesor, el adulto, que domina los contenidos lógicamente estructurados, organizados; en tanto que los métodos nuevos se centran en el alumno (los niños), en los procedimientos, en el aspecto psicológico, esto es, se centra en las motivaciones e intereses de la infancia para desarrollar los procedimientos que la conduzcan a lograr esos conocimientos capaces de responder a sus dudas e indagaciones. Resumiendo, en los métodos nuevos se privilegian los procesos de obtención del conocimiento, en tanto que en los métodos tradicionales se privilegian los métodos de transmisión de los conocimientos ya obtenidos.

De cualquier manera, autores teóricamente tan distantes el uno del otro, como Jean Piaget (1860-1890) y Sigmund Freud (1856-1939), por ejemplo, adjudican un valor singular al tema de la actividad del niño, tanto en educación como en salud mental. En efecto, desde la psicogénesis, teoría que pretende dar cuenta del origen y desarrollo de los fenómenos psicológicos basándose en la evolución y reconstrucción permanente de las estructuras mentales, su creador, Jean Piaget (1968, a) dirá que "(...) la actividad del sujeto supone una continua descentralización que lo libera de su egocentrismo intelectual espontáneo en beneficio, no de un universal ya hecho y exterior a él, sino de un proceso ininterrumpido de coordinaciones y reciprocidades".

En otra parte, al estudiar los métodos de enseñanza; (1968, b) métodos que se agrupan en: a) programa de transmisión, b) activos, c) intuitivos y d) programados, dice que:

(...) en el terreno teórico cada vez se hacen menos objeciones a un recurso sistemático de la actividad de los alumnos” para continuar diciendo que “(...) se ha terminado por comprender que una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales, y que si a ciertos niveles la actividad del niño supone una manipulación de objetos y hasta cierto número de tanteos materiales –en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógico-matemáticas elementales se extraen, no de los objetos, sino de las acciones del sujeto y de sus coordinaciones–, a otros niveles, en cambio, las más auténtica actividad de investigación puede plegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más rigurosa y de las manipulaciones verbales (siempre que sean espontáneas y no impuestas, pues en este caso se corre el riesgo de que sean parcialmente comprendidas).

Se ha terminado por comprender, igualmente –al menos en el plano teórico–, que el interés no incluye en nada el esfuerzo, sino todo lo contrario, y que una educación que prepara para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por los obligatorios, pues si la vida implica una parte desdeñable de trabajos impuestos justamente con iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas y no cuando carecen de este acuerdo interior. Los métodos activos no conducen, en modo alguno, a un individualismo anárquico, sino –especialmente cuando hay combinación del trabajo individual con el trabajo en equipo– a una educación de la autodisciplina y del esfuerzo voluntario.

Pero si hoy se aceptan mucho más que antes estos puntos de vista, en cambio su puesta en práctica no ha hecho mayores progresos, porque los métodos activos son de un empleo mucho más difícil que los métodos receptivos corrientes. Por una parte, requieren del maestro un trabajo har- to más diferenciado y atento, mientras que impartir lecciones es menos fatigoso y corresponde a una tendencia mucho más natural del adulto en general y del adulto pedagogo en particular. Por otra parte, y sobre todo, una pedagogía activa supone una formación mucho más rigurosa, y sin un conocimiento suficiente de la psicología del niño (y, respecto de las ramas matemáticas

y físicas, sin un conocimiento muy sólido de las tendencias contemporáneas de estas disciplinas) el maestro comprende apenas el criterio espontáneo de los alumnos y no logra, por consiguiente, obtener provecho alguno de lo que él considera como insignificante o como una simple pérdida de tiempo. El drama de la pedagogía, como, por lo demás, el de la medicina y de muchas otras ramas que consultan el arte y la ciencia a la vez, estriba, en efecto, en que los mejores métodos son los más difíciles: no se podría utilizar un método socrático sin haber adquirido previamente algunas de las cualidades de Sócrates, empezando por cierto respeto para con la inteligencia en formación..

Desde el Psicoanálisis, abordar la actividad en los términos integrales en que la concibe la pedagogía como ciencia de la educación, es forzar la base que la sustenta, aún cuando su esencia (la del psicoanálisis) sea eminentemente activa. Pero se trata básicamente de actividad moral. No obstante y sin caer en una suerte de epifenomenismo clásico, la detenida lectura de algunos textos de Freud, muestran cuán involucrados aparecen “el cuerpo y el alma” en esa dinámica. En uno de esos textos básicos, *Lecciones introductorias del psicoanálisis* (1916-1917) dirá que

El tratamiento psicoanalítico aparece como un intercambio de palabras entre el paciente y el analista. El paciente habla, relata los acontecimientos de su vida pasada y sus impresiones presentes, se queja y confiesa sus deseos y sus emociones. El médico escucha, intenta dirigir los procesos mentales del enfermo, lo moviliza, da a su atención determinadas direcciones, le proporciona esclarecimientos y observa las reacciones de comprensión o rechazo que de esta manera provoca en él (...) La conversación que constituye el tratamiento psicoanalítico es absolutamente secreta y no tolera la presencia de una tercera persona.

He ahí la clave de lo que llama, en la concepción tripartita de la doctrina –al lado del método de investigación y “la serie de concepciones psicológicas” que llevarán a “formar progresivamente una nueva disciplina científica”– la técnica del tratamiento: activa, de participación intensa, si la hay. Para sus discípulas, psicoanalistas de niños, tales como Herminia Hug-Hellmuth, su hija Anna y Melanie Klein –incluyendo a las psicoanalistas argentinas actuales– la actividad del niño,

representando “vivencias” de todo tipo, es parte integral del análisis y a nuestro entender de la prevención que lleva implícita. El caso del *Klein Hans* es paradigmático: palabra, dibujo, representación y cura con prevenciones a futuro.

El aparato psíquico –primera y segunda tópica– las “formas” diversas que adquiere la psicoterapia son activos, como lo es el “análisis” en cuanto método y técnica. Análisis y síntesis en relación dialéctica; para ser más justos.

Es verdad que la educación y la prevención de los problemas psicoeducativos que genera el proceso educativo formal no aparece como inquietud manifiesta del psicoanálisis. Pero no es menos cierto que una lectura atenta de los textos fundamentales traducen la idea –dicho en términos coloquiales– que “si esto se hubiese prevenido, seguramente podría no haber ocurrido”. El mismo Freud (1913), para quién “la educación y la terapia guardan cierta relación recíproca” la actividad como dinámica está presente en ambos quehaceres y pese a que, tal como figura en el “Prefacio” (1925) al libro de August Aichhorn, hizo suyo el dicho de las tres profesiones imposibles: educar, curar, gobernar.

Para concluir digamos que la actividad como concepto central de la psicología educativa

contemporánea, aparece no solo como eje de la didáctica de sus “ideas” del hacer, representar y rehacer que a la luz del cognoscitismo –línea europea: Vigosky, Bajtin, Wallon, Piaget; línea americana: Dewey, Bruner, Cole, Wertsch– culmina en investigaciones demostrativas de que, asentado en ese eje, el impacto de la actividad sigue siendo –tecnología de avanzada mediante– altamente significativo para la educación y el recupero de la salud. Esto como factor coadyuvante; el uno para el otro. Es evidente que las teorías no esencialistas del enseñar, aprender, curar y representar, encuentran en la actividad del hombre –niño, joven, adulto, sin distinción de sexo– la vía regia de acceso a la prevención y la cura que conlleva en sí una, “buena educación”. Ahora bien, el psicólogo educativo “no da la clase”, “no enseña”; no obstante, como venimos sosteniendo desde hace años en nuestra cátedra, la prevención de múltiples problemas psicoeducativos es hoy una de las tareas más desafiantes de su oficio. Tal vez encuentre en la actividad –serena, inteligente, participativa, crítica– la vía regia por la cual hacer transitar dicha prevención abordándola en equipo, con los educadores, de manera interdisciplinaria.

Convendría considerar esta hipótesis de trabajo, con detenimiento, para indagarla con rigor conceptual y metodológico.

Escuela Activa: Prevención, Intersubjetividad y Forma

Ahora bien, el tema de la escuela activa es un tema vigente en la educación contemporánea que, desde los albores del movimiento de “escuela nueva” a la que le es consustancial, adquiere “formas” diversas. El psicólogo, en su abordaje institucional de los diversos problemas psicoeducativos que requieren su intervención se encuentra con elementos de peso en lo atinente a la forma comportamental de los actores del proceso educativo como tal.

Tradicionalmente, en nuestro país, desde las épocas más fuertes del normalismo, se ha entendido por forma, en el campo de la didáctica, una suerte de configuración que en la terminología de un Rodolfo Senté (1925), por ejemplo, se entiende como, “el modo de comunicación entre maestros y alumnos”. Los psicólogos educativos, si



“Buscada”
Ada Bernárdez

bien no usamos esta terminología con ese significado, no perdemos de vista el fenómeno como tal. Fenómeno que en la vida del aula –por la dinámica interna que el sistema de relaciones subjetivo-objetivas del adulto con el niño y viceversa, que llamamos intersubjetivación– adquiere connotaciones singulares. La configuración, según autores como Edith Litwin (1997) significa hoy la manera particular que tiene el educador para motivar el proceso de aprendizaje. Más claramente, “los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluye lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1997:14). La escuela activa presupone una escuela no activa –si es que existe un tipo de institución educativa de tal naturaleza– denominación que la historia de la educación adjudica a la escuela conservadora, también llamada tradicional. Escuela donde la quietud y el silencio primó sobre el movimiento mental y físico y la palabra expresa. Estos conceptos merecen ser revitalizados como veremos. No obstante, como puntos de partida instalan sendos paradigmas identificadores de distintos modos o formas de *animar* ese fascinante quehacer que llamamos educativo. Para la Psicología Educativa contemporánea estas temáticas del orden de lo cultural y lo escolar reclaman abordajes interdisciplinarios inevitables. A ese respecto, tal vez importe comenzar a revisar el concepto mismo de la actividad que subyace en la denominación histórica que la pedagogía de principios del siglo XX hace suya. La didáctica lo toma de la psicología. La psicología lo hereda de la filosofía. Sin embargo la filosofía de lengua francesa distingue todavía entre acto y actividad. El primero designa, según L. Lavalle, “una operación particular y limitada” mientras que el segundo designaría “la fuerza misma de la cuál derivan todos los actos”. En esa línea se inscribe el interesante aporte de un Henri Wallon cuando escribe “Del acto al pensamiento” (1942). Sin embargo la distinción, a nuestro entender, nunca fue clara. Demasiado especulativa a punto tal que Eduard Claparède en un artículo del año 1923 publicado en la revista

L'Éducateur que titula “*La psychologie de l'école active*” instala la idea de la doble acepción. La primera adjudica a la palabra *activité* un sentido funcional. “Es activa –dice– una reacción que responde a una necesidad; que se desencadena por efecto de un deseo, cuyo punto de partida está en el individuo que actúa por efectos de un móvil interior. En ese sentido la actividad se opone a la obligación, a obediencia, a excitación o indiferencia”. En una segunda acepción el mismo término significa efectuación, expresión, producción, proceso centrífugo, movilización de energía, trabajo”. Aquí –trata de aclarar– actividad se opone a recepción, a ideación, a impresión, a movilidad. Brinda dos ejemplos que a nuestro juicio tampoco resuelve con claridad suficiente el distinguo que pretende hacer entre una acepción y otra.

Jean Piaget (1968) heredó de aquel movimiento, es quién, repitámoslo, logra instalar en su punto, desde la teoría psicogenética, el gran sentido que adquiere para la psicología educacional contemporánea, la actividad del niño como eje de las nuevas configuraciones didácticas. A ese respecto dice que:

(...) se ha terminado por comprender que una escuela activa nos es necesariamente una escuela de trabajos manuales y que si bien a ciertos niveles la actividad del niño supone una manipulación de objetos y hasta cierto número de tanteos materiales –en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógico matemáticas elementales se extraen, no de los objetos sino de las acciones del sujeto y de sus coordinaciones– a otros niveles en cambio, la más auténtica actividad de investigación puede desplegarse en el plano de la reflexión, de la abstracción más rigurosa y de las manipulaciones verbales (siempre que sean espontáneas y no impuestas, pues en este caso se corre el riesgo que sean parcialmente comprendidas).

Escuela activa hubo en la Argentina desde la llegada de los republicanos españoles a quienes la guerra civil lanzó a estas playas. La hay todavía si bien con una concepción atravesada por nuevos paradigmas. Lorenzo Luzuriaga fue el epónimo de la escuela nueva que hizo de la actividad del niño su bandera de renovación. La *Revista de Pedagogía* que dirigió como exiliado desde la Universidad de Tucumán, introdujo trabajos de avanzada sobre el tema. Muchos educadores argentinos lo actualizaron a través de su lectura durante medio siglo. Pero entre las experiencias más singulares, tanto por el soporte teórico como



Sin título, tinta
José Flórez Nale

por la forma que adquirió el dispositivo didáctico, que sin negar la importancia de la adquisición de conocimientos científicos y no científicos favoreció en modo particular el juego intersubjetivo de los actores institucionales, tal vez haya sido la experiencia de “Escuela Serena” realizada por las hermanas Cossetini en Rosario. La libertad, favoreciendo la espontánea creatividad del niño y transcurrir serenamente por los más variados caminos de la comunicación entre pares y adultos, fue el paisaje psicológico que la contuvo.

Las configuraciones didácticas, es decir la forma de hacer la clase, vieja expresión esta que puesta en odres nuevos dice a los psicólogos educacionales que a la luz de los procesos históricos es lo cultural –como expresión de creación humana– lo que más pesa para lograr un buen enlace de la psicología con la pedagogía. Porque a la postre, el aprender y el no aprender, que tanto desvela a padres y a maestros, es una cuestión de malestar cultural. En este sentido, los psicólogos que operan en el campo educativo, asumiendo el abordaje sociocultural de la vida escolar, tienen en las experiencias de escuela activa una fuente inapreciable de recursos no solo teóricos sino también metodológicos, para resolver múltiples problemas psicoeducativos.

La escuela activa hoy acusa el fuerte impacto de la tecnología contemporánea. Tecnología que genera una renovada cultura escolar. El concepto de actividad reclama, entonces, un análisis riguroso, detenido, de las nuevas formas o configuraciones que el adulto educador detenta a favor de la comunicación como categoría inalienable de lo intersubjetivo en la escuela.

Bibliografía

- FREUD, S. (1913). “Prefacio para un libro de Oskar Pfister” en *Obras Completas* Biblioteca Nueva, España.
- FREUD, S. (1916-17). “Lecciones introductorias del psicoanálisis” en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, España.
- FREUD, S. (1925). “Prefacio para un libro de August Aichhorn” en *Obras Completas* Biblioteca Nueva, España.
- FRONDIZI RISIERI (1955). *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. Ediciones del Ministerio de Educación Pública Puerto Rico.
- GVIRTZ, S. y otros (1996). *Escuela nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- MENIN, O. (1997). *Problemas del Aprendizaje. ¿Qué prevención es posible?*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- PIAGET, J. (1968). *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, Editorial Proteo.
- PIAGET, J. (1968, a). *El estructuralismo*. Buenos Aires, Editorial Proteo.
- PIAGET, J. (1968, b). *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, Editorial Proteo.
- SAVIANI DERMEVAL (1980). “Escuela y Democracia o La teoría de la curvatura de la vara” en *Revista Argentina de Educación*, Año V, N° 8, Buenos Aires.
- SENET, R. (1925). *Guía para la práctica de la enseñanza* (Planes y Bosquejos). Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.
- TRAXEL, W. (1962) “On the scaling of activation”, (paper), 16 th International Psychology Congress, Amsterdam.
- WALLON, H. (1964). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Editorial Lautaro.

Fecha de recepción: Noviembre 2007
Fecha primera evaluación: Enero 2008
Fecha segunda evaluación: Febrero 2008