

Presencia y Vigencia de Pensadores Clásicos en la Educación Infantil

Presence and relevance of classical thinkers in early childhood education

Milton Portilla Benavides¹

Resumen

Para considerar la importancia que adquiere la educación infantil en la actualidad, es necesario reconocer los aportes científicos realizados por pensadores reconocidos de principios del siglo pasado, quienes vislumbran la necesidad de repensar continuamente el papel que ocupan los agentes educativos en la formación de la niñez; y que, de igual manera, asumen una visión profunda que ocupa el niño y la niña en la escuela y en la sociedad. Bajo estas apreciaciones, se presentan los aspectos más relevantes de algunos de los pensadores clásicos, para quienes los niños y las niñas constituyen el sentido de la labor educativa.

Cabe destacar, que estos aportes surgen en el pensamiento europeo y norteamericano; porque son las culturas que más han influenciado en la educación colombiana, y han configurado concepciones, teorías y modos de enseñar y aprender.

Palabras clave: aprendizaje, infancia, educación, enseñanza, pensadores.

Abstract

Understanding contemporary approaches to early childhood education requires acknowledging the foundational scientific contributions of influential

¹ Magíster en Educación, Especialista en Administración Educativa y Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Docente tiempo completo de Licenciatura en Preescolar, Universidad CESMAG. Miembro del Grupo de Investigación María Montessori. Correo electrónico: mmportilla@iucsmag.edu.co ORCID: 0000-0002-2543-7474

thinkers from the early twentieth century. These pioneers recognized the necessity of continuously reexamining educational practitioners' roles in child development, while establishing a profound vision of children's position within both educational institutions and society. This paper examines the most significant perspectives of selected classical theorists who positioned children at the center of educational purpose and practice.

It is worth noting that these theoretical frameworks primarily emerged from European and North American thought, as these cultures have most significantly shaped Colombian educational systems, influencing its conceptions, theoretical foundations, and teaching-learning methodologies.

Keywords: learning, childhood, education, teaching, thinkers.

Introducción

El siglo XXI ofrece desde la perspectiva de la educación grandes restos de formación, adaptabilidad e innovación en los procesos, en especial para la educación infantil, pues se conoce que el ritmo acelerado del momento hace necesario repensar la educación constantemente. Sin embargo, el presente artículo pretende mostrar cómo los pensadores del siglo pasado, contribuyen con sus ideas y propuesta a este nuevo escenario; de allí que se rescata y recupera la voz de ellos, teniendo en cuenta, que un siglo antes, estos pensadores ya habían construido la base educativa para la nueva generación de este siglo, por lo tanto, se resalta la relevancia y la importancia de sus ideas.

Infancia y Educación en Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 1746 - Brugg, 1827) es considerado como un reformador de la noción de educación heredada, que se propone como la pedagogía de la mayoría de edad. Esta reforma se genera a partir de la promoción de la escuela popular y, por tanto, de la reconceptualización

de la idea de formación dirigida al menor; él promueve una pedagogía de la restauración del ser humano, teniendo en cuenta que: “Pestalozzi concibe la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y una preparación para la vida” (Vergara, 2008, p. 204).

El sistema de educación de Pestalozzi, “se conoce con el nombre de educación elemental, porque consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano: sensitivo, intelectual y moral, siga el discurso evolutivo de la naturaleza del niño” (Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], s.f., p. 79). La educación es vista como una experiencia que ayuda al infante a involucrarse en la sociedad, y se ofrece al niño el proceso para que se realice adecuadamente como persona. Por su parte, la actividad educativa del docente es vista como un arte; su método educativo hace uso de la intuición, a través de la cual, se desarrolla todo lo visto en la vida con anterioridad, una de sus máximas sobre ella dice: “el fin es la meta que debemos conseguir, el método intuitivo es el camino correcto que debemos seguir” (Ruíz, 2011, párr. 9).

A partir de una comprensión de la propia trascendencia en la vida cotidiana, Pestalozzi asume un carácter ético-humanista en la noción de formación que promueve para la educación popular, la cual se refleja en la importancia dada a la relación familiar. Esto permite pensar en el ser del niño y la niña fuera del anhelo de las pedagogías funcionalistas, pues promueve una educación integral que desborda la escuela y toca la cultura, por lo menos en el contexto familiar, donde el amor paternal y maternal debe ser el margen del proceso de aprendizaje ofrecido a los menores. De esta manera, luego del proceso de formación, el niño o la niña se afirma ante todo como persona, es decir, como un sujeto capaz de integrarse con la comunidad, no solo de forma productiva. Así, Pestalozzi se destaca por proponer:

[...] una educación integral, que forme el corazón, la cabeza y la mano; la intuición, base de todo conocimiento, y la educación, que es el arte

de llevar al niño desde unas intuiciones superficiales y fragmentarias hasta otras instituciones siempre más claras y distintas; la educación moral, en fin, obra de amor y de fe, que despierta en el niño el amor y el respeto hacia el orden establecido por el creador. (Como se cita en Vergara, 2008, p. 204)

Debido a esta intención, Pestalozzi desarrolla una pedagogía de la restauración que permite el desarrollo de una educación personalista, que sugiere las bases o nociones para la atención integral, sobre todo, porque se destaca la individualidad del sujeto. Hay que recordar que su concepción de establecimiento escolar estaba muy ligada con la enseñanza del oficio, más que escuelas eran talleres, donde se trataba de aplicar una triple actividad: del espíritu: vida intelectual; del corazón: vida moral y de la mano: vida práctica. En la siguiente carta, el autor plasma la intención educativa de su pedagogía:

Carta III, 7 de octubre de 1818

Mi querido Greaves:

Toda madre que tenga conciencia de su tarea, presumo que estará dispuesta a consagrarse a ella con celo. Pensará que es indispensable alcanzar una clara visión del fin para el cual tiene que educar a sus hijos. He señalado este fin en mi última carta. Pero queda mucho por decir respecto de los medios que han de emplearse en la primera etapa de la educación. Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación. Ninguna facultad de la naturaleza humana debe ser tratada con la misma atención; porque sólo su colaboración puede asegurar su éxito. (Pestalozzi, 2006, pp. 4-5)

Bajo estos presupuestos, el método aplicado por este autor se conoce como Intuición Global y se basa en tres características importantes, a saber: forma, número y nombre. La forma (observar, medir, dibujar y escribir), contribuye para que a los niños se les enseñe a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones; fundamento para las habilidades en la comunicación y el acceso al arte y la ciencia. El número (relaciones métricas y numéricas), permite enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir, separado de aquellos asociados; también, partir de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas, que hoy se toma como base para desarrollar en los niños y las niñas habilidades en matemáticas para la resolución de problemas. Y el nombre, se relaciona de manera directa e inmediata, permitiendo familiarizarse con otros nombres y conceptos mientras se va reconociendo y comprendiendo, lo que constituye la base para la actual promoción de la lectoescritura. Para Pestalozzi, la finalidad de la educación nueva es conseguir que el sujeto llegue al desarrollo de las capacidades humanas; sin tratarse en ningún caso, de llegar con la perfección absoluta, pues esto, es una utopía; más bien, la concepción pestalozziana de la educación, convoca al desarrollo del potencial humano, traducido en capacidades (hoy competencias) para desempeñarse socialmente de manera adecuada.

Infancia y Educación en Decroly

Ovidio Decroly (1871-1932), a partir de la relectura de la tradición educativa, propone una serie de cambios en la concepción de la misma, que inciden en la formación de la escuela moderna, debido, sobre todo, a su concepción de la psique del ser infantil. Esta concepción ya no está mediada por la noción de razón que se infiere de la noción de sujeto trascendental, sino por la niñez en sí misma, lo que le permite centrar sus esfuerzos en la comprensión del Alma Infantil. Esto conlleva a desarrollar un concepto de niñez diferente, porque reúne los esfuerzos de los pedagogos anteriores en torno a cómo el

niño aprende, ocupándose, esta vez, no solo de los procesos de aprendizaje y generación y reproducción de conducta, sino también de la formación subjetiva de un ser complejo, quien, a pesar de la clasificación de infante, constituye una dimensión ontológica, ética, política, estética y pedagógica en sí misma. Ello provoca un recentramiento de la educación en el ser del infante, considerado como un sujeto con derechos.

Con base en la constitución psico-biológica del niño, Decroly propone la reforma de la escuela a partir de la comprensión del medio de aprendizaje y enseñanza, permitiéndole poner en práctica la síntesis de su comprensión de la educación y su relación directa con la vida, cuando concibe una “escuela por la vida, para la vida”, que fue el lema de su escuela L’Hermitage, fundada en 1907. Así, desarrolla la noción de una pedagogía intelectual de los procesos de aprendizaje y formación de sí, de los sujetos, que implica una pedagogía del redescubrimiento de la infancia y de la formación integral, posible de practicarse a partir de la pedagogía de la restauración. Esta ubicación de la escuela como el espacio y tiempo de la realización de la infancia presupone que el niño tiene las pautas para un desarrollo libre, previsto en el fortalecimiento de los centros de interés y de la pedagogía del redescubrimiento de sí mismo, que contribuyen en el entorno escolar a provocar en los niños y las niñas la curiosidad y el aprendizaje de manera autónoma y no por imposiciones sociales o culturales.

El programa o método de los centros de interés es la organización de un programa escolar unitario, que no tiene implicadas asignaturas, sino que está basado en las propias necesidades e intereses de los niños y proporciona una visión integral de lo estudiado.

Gira en torno a dos grandes ideas: la primera, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones (conocer cómo está constituido; cómo funcionan sus órganos, para qué sir-

ven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades). La segunda, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive (familia, entorno, mundo) y que constituye el marco donde han de satisfacer sus necesidades. (Choprix & Fortuny, s.f., p. 5)

Por otro lado, es importante manifestar que existe una relación entre el desarrollo infantil y las acciones naturales del niño, como son: la curiosidad, la exploración, el descubrimiento, entre otras, que es necesario que se tengan en cuenta con el fin de aprovechar desde cualquier entorno la potencialidad que puede llegar a tener el niño o niña en su etapa de crecimiento. Es por ello que, “Decroly propone que las actividades en cada centro de interés recorran las tres fases del pensamiento: observación, asociación y expresión, en un programa de ideas asociadas, en el cual identifica las necesidades vitales reales con los centros de interés” (Malagón, 2005, p. 57).

En el caso del interés, Decroly se destaca porque hace evidente la relación del aprendizaje de los menores con su entorno y con su vida. Se puede entender esto como una especie de espiral que va tomando todas las interrelaciones que le pertenecen a los menores para su aprendizaje, integrando un tipo de escuela que él concibe. Ve su aplicación en los programas dirigidos a la formación de los niños y las niñas, donde se comprende que el diseño curricular de la escuela está fundamentado en los centros de interés, como centros de redescubrimiento del ser del niño. Así, por ejemplo: “i) el niño y su organismo; ii) el niño y los animales; iii) el niño y el medio inanimado; iv) el niño y los vegetales; v) el niño y el medio humano” (Plancke, 2009, p. 257).

Lo anterior, refleja la metodología del redescubrimiento de una pedagogía centrada en la conservación de la esencia de la infancia, que se caracteriza por la capacidad de observación y transformación de las necesidades en

motivos para la experimentación, y hace de la propuesta de Decroly una base de la pedagogía experimental, que facilita la modernización de la concepción de educación dirigida a los menores y que fortalece, hoy en día, las bases epistemológicas de la concepción de la PI como el espacio y tiempo de aprendizaje en y para la vida. Al respecto, Malagón (2005) considera que:

La elección de la temática del centro de interés, debe ser significativa y amplia para que permita: alcanzar los objetivos o propósitos (campos de formación), incluir variados contenidos acordes con las competencias previstas en el centro de interés, posibilitar la formulación de subtemas congruentes con el tema, y realizar actividades que posibiliten los aprendizajes que requieren las competencias previstas en el centro de interés. (p. 60)

En este sentido, los centros de interés se convierten en promotores de competencias, por cuanto, motivan la curiosidad y la necesidad de aprender en los estudiantes; además, porque en ellos se procura la flexibilidad curricular que orientan la práctica escolar según los intereses propuestos por los niños. Así, los maestros están obligados a reconstruir permanentemente su labor educativa al trabajar con la niñez.

Infancia y Educación en Claparede

En el caso de Eduardo Claparede (Ginebra 1873-1940), la pedagogía funcional implica una metodología que se dirige a desarrollar la inteligencia razonable; cuyo procedimiento conlleva a comprender que: “el punto de vista estructural es el qué; el punto de vista del mecanismo es el cómo; el punto de vista funcional es el por qué” (Dottrens, 2009, p. 265), que se propone como una forma integral de comprensión de los procesos de aprendizaje, con un propósito, que atribuye, en parte, al carácter finalista de la misma. Y teniendo en cuenta, que se trata de un proceso cognitivo, se revela inacabado en cuan-

to proceso de aprendizaje, afincado sobre todo en la experimentación como forma de demostración de la intelección.

Claparede centra la educación en la relación crítica entre necesidad e interés; comprendida la necesidad como el motivo de los intereses de aprendizaje de un sujeto, por tanto, como márgenes del desarrollo cognitivo del ser, en relación con su entorno; valora especialmente la experimentación del niño y la capacidad de aprendizaje a partir del juego, de ahí que, de acuerdo con Dottrens (2009):

Los niños no hacen todo lo que quieren, pero quieren todo lo que hacen; Claparede enseña el juego, actividad fundada sobre un interés, generador de un esfuerzo sostenido (a la manera, por ejemplo, del adulto que se domina) tiende sus energías, reprime su fatiga física o su miedo para conquistar la cima que codicia; todo con el propósito de lograr el objetivo principal de tal método, debido a que: la escuela debe proteger el período de infancia. A menudo lo abrevia quemando etapas que deberían ser respetadas. (p. 269)

Gracias a la educación a partir del juego, Claparede reelabora las concepciones de enseñanza tradicionales, propone una dimensión lúdica en la que la infancia se deja con libertad del reconocimiento de sus propios intereses, y no fuerza en ningún momento a los niños para aprender por obligación. De esta manera, su principal preocupación pedagógica es la de conseguir una escuela activa, en la que prima la necesidad y el interés del niño, consiguiendo la constitución de una escuela a la medida del estudiante.

Para ello, propone que los maestros aprendan a observar a sus estudiantes y trabajen e investiguen a partir de estas observaciones. Es decir, que el maestro no educa a un grupo, sino a cada niño en particular, luego de conocerlo a través de sus deseos, actitudes y aptitudes. Hecho que supone hoy,

el respeto por la voz del niño, por su accionar en el aula dentro del proceso de aprendizaje, así como sus ritmos y estilos de aprendizaje, para contribuir con una educación personalizada y por el fomento del desarrollo humano integral o multidimensional.

Infancia y Educación en Dewey

La perspectiva de John Dewey (1859-1952), en relación con la infancia, sintetiza una serie de preocupaciones comunes a los pedagogos mencionados hasta ahora, pero innovadora, debido a que centra sus propósitos en el niño y las actividades que realiza, motivadas por necesidades básicas como el alimento, la vivienda y el vestido; necesidades que deben ser solucionadas de forma práctica, es decir, llevando a la praxis los saberes que haya aprendido o esté aprendiendo. En Dewey se desarrolla una perspectiva pedagógica pragmática, caracterizada por enseñar al niño a solucionar las necesidades mencionadas, pero, sobre todo, cimentando la comprensión de las mismas como márgenes que le permiten vivir en el presente y en relación con otros, pues la solución de las necesidades se produce por colaboración y aplicación de las habilidades en comunidad.

De forma implícita, Dewey en su momento histórico es promotor de las hoy llamadas competencias, porque busca que la educación les sirva a los niños para solucionar problemas y para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana. De tal suerte, que el conocimiento encuentra sentido, valor y significancia por su interacción y mediación en la vida social de los estudiantes. Al respecto:

Dewey decide romper con el intelectualismo que dominaba la enseñanza y se propone incorporar la experiencia del niño a la educación. Concede gran importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática. (Malagón, 2005, p. 70)

En este caso, la escuela para Dewey, es concebida como el espacio en el que el tiempo del aprendizaje de los niños es organizado bajo el método del problema, para hacer comprobable el pensamiento gracias a la acción y este se transforme en conocimiento significativo para los estudiantes. Propone entonces, integrar el saber y su aplicación, de esta manera, Dewey es un precursor de la concepción de competencia, comprendida como el hacer, que parte del saber y del ser, y, que posteriormente, fundamenta el fin de la educación.

Los fundamentos teóricos de su escuela se desarrollan a partir de un concepto de educación atento al contexto que brindan la noción de democracia, así como la incidencia de la Revolución Industrial y la influencia de la ciencia moderna. Los principios del pragmatismo, de la metodología de la escuela, se hacen posibles por la comprensión de la experiencia, como la conciencia del aprendizaje del saber que, desde la práctica y la aplicación de los conceptos, forma parte de la vida cotidiana, en tanto fin abierto de la educación. De ahí que, el fin se vuelve no el término del proceso, sino un propósito. Según Brubacher (2009):

Los fines han de ser elásticos para tratar circunstancias variantes. Deben ser, ellos mismos, “experimentales”, para evitar el riesgo de imposición de propósitos ajenos a los intereses del niño y la coacción que esto conlleva. Con ese propósito Dewey diseña fines globales que incentivan una “educación progresiva”, debido a que la experiencia educativa es, pues, una reconstrucción constante de lo que el niño hace, según de las experiencias que sufre. (p. 285)

Tal mirada de la educación, a partir de la concepción de niñez como centro generador de experiencias de aprendizaje progresivo, afecta de una forma positiva la concepción de escuela en todas sus instancias; a nivel administrativo, académico y curricular, sus consecuencias son globales, pero,

cimentadas en las experiencias personales del niño. De allí que, en relación con Dewey, Brubacher (2009) recalca lo siguiente:

El primer signo de un buen programa y la primera muestra de establecer un fin válido consiste en que está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño, en la que tiene su origen. El segundo es que al actuar sobre dicho programa el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en la ejecución. En otras palabras, maestro, alumno y padres valorizan el programa en términos de eficacia pragmática. (p. 287)

En la escuela, así concebida, se desarrolla el concepto de democracia que le interesa a Dewey, debido a que se ofrece en un marco enteramente sociocultural, en el que la comunidad académica evalúa el saber como un valor tangible del aprendizaje, a causa del carácter experimental que lo constituye.

Los propósitos de las reflexiones de Dewey, permiten pensar en la escuela como un lugar de creación y conocimiento integral y abierto a la comunidad, de esta manera se comprende que la educación se centra en “una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia” lo que la promociona como una entidad que está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social. (Brubacher, 2009, p. 293)

En consecuencia, la democracia de Dewey, no solo se queda en el plano de la instrucción, del programa o de la administración de la escuela; va más allá, a la verdadera democratización de la sociedad, hecho que no se comprende en el momento histórico en que él vivió y es posible que aún no se asimile muy bien su legado. En sus propias palabras, Dewey (1998) hace esta reflexión:

¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos? (p. 233)

En la escuela experimental, fundada por Dewey, se intenta llevar de forma práctica ese tipo de democracia en el trabajo; y la labor de los maestros y maestras, se organiza de manera muy parecida en los niños y niñas, rompiendo las diferencias que se dan en la sociedad. Como se puede observar, a Dewey le preocupa promover la democracia; hoy, es la base para la promoción de competencias ciudadanas, que permiten a los niños y las niñas, participar en la vida escolar y mediar junto con los maestros en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Infancia y Educación en Montessori

Las experiencias de María Montessori (1870-1952), quien dirige sus preocupaciones a la re-problematización de la infancia y sus problemas de aprendizaje, con un alto grado de compromiso social, se centran en concebir al niño como maestro; al preguntarle a Montessori sobre la forma en la que construye sus propuestas, “repite siempre que los propios niños le habían enseñado; luego aclara para sí y para otros, o sea, las leyes esenciales de la educación” (Calo, 2009, p. 296).

Según lo dicho, implica ya un principio que, de acuerdo con las premisas contemporáneas de la pedagogía, conllevan a una mirada dialógica del proceso de aprendizaje y enseñanza, en donde el infante ya no es un receptor pasivo de saberes realizados y comprobados, sino quien los reactiva a partir de sus propias preguntas, experiencias y necesidades. Es así como Montessori propone una escuela activa, un lugar centrado en una educación atenta al

tiempo del aprendizaje del infante, desde presupuestos naturalistas, fundados en su formación como doctora en medicina y las bases psicológicas del proceso de aprendizaje. De tal forma:

[...] para ella es necesaria una psicología en acción, que vigile las eclo- siones y las revelaciones y comprenda el proceso a la luz de la acción educadora misma, dominando las dificultades y los auxiliares que res- ponden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transfor- maciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan a actos e integraciones sucesivas. (Calo, 2009, p. 297)

El propósito ético de la escuela activa, sostenido por la comprensión psicológica del proceso de aprendizaje del niño, permite a Montessori desa- rrollar experiencias como la de la Casa de los Niños, que da preponderancia a una formación práctica para fortalecer la libertad de aprendizaje del niño, apelando a sus intereses físicos y espirituales. De ahí que:

El primer motivo esencial de la enseñanza de Montessori no es ense- ñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu. (Calo, 2009, p. 299)

Concepción que hace de la Casa de los Niños, el lugar en que ellos y ellas tienen la posibilidad de la experimentación, de la aprehensión de las relaciones con la naturaleza y el mundo, desde una puesta en diálogo que les permite dar respuesta a sus inquietudes más íntimas, pero siempre en rela- ción con la realidad, comprendida como el espacio y el tiempo de la puesta en práctica de los saberes aprendidos. Por lo tanto, el método aplicado en la escuela activa es práctico e integral, pues pretende responder a inquietudes del niño, con sus propias palabras y presupuestos, para que este cree la res- puesta y en ese proceso se autorealice.

En ese sentido, los presupuestos del método de aprendizaje de Montessori se basan en lo siguiente: el respeto por la autonomía del estudiante, es decir, permitirle su propio autoconocimiento; el respeto por la iniciativa personal, que se refiere a dejarlo actuar sin presiones; hecho que permite la autodisciplina, sin intervención directa e impositiva del adulto, lo cual lo conduce al ejercicio constante de exploración, búsqueda de conocimientos y adquisición básica de los grandes aprendizajes. El papel de los docentes se centra en observar la manera como el niño hace sus cosas con iniciativa y autonomía propias, dejando que el niño active sus potencialidades; así, el maestro reflexiona, para luego plantear diferentes alternativas de trabajo en el aula, con base en las sugerencias, inquietudes, necesidades y dificultades manifestadas por los estudiantes.

La pedagogía de Montessori, por tanto, se centra en la acción, como tiempo en el que el niño pone en práctica lo aprendido y materializa el saber de forma integral, debido a que se trata de incentivar la articulación crítica de los procesos de aprendizaje con las realidades que la vida ofrece. Sus propuestas se sintetizan en la fundamentación de una educación que acude a la experiencia del aprendizaje del menor, sigue su proceso de autodescubrimiento, cómo ser; un ser del niño que, abierto a posibilidades ontológicas, éticas, psicológicas, estéticas y políticas, constituyen su formación; lo que hace de la pedagogía de la acción una de las primeras formas de la pedagogía crítica, dirigida a la concepción de educación infantil.

Como se puede observar, los diferentes pensadores clásicos referenciados en este trabajo han aportado con ideas valiosas para contribuir con una educación promotora de competencias. Cada uno de ellos, en su momento histórico, geográfico y social, hace aportes educativos, que permiten su reflexión y transformación permanente; más aún, si es la educación que se ofrece a los niños en su etapa vital, en la cual se generan las bases para futuros aprendizajes y procesos de socialización en la escuela, la familia y la sociedad.

Conclusiones

La educación infantil es un proceso dinámico, integral y en permanente cambio; de allí que sea necesario repensar constantemente los currículos, en especial los de los licenciados en educación infantil, pues deben comprender al niño y la niña como sujetos de derechos, quienes presentan múltiples potencialidades que solo pueden ser desarrolladas considerando los aportes de los pensadores del siglo anterior, los cuales contribuyeron de manera significativa a la comprensión de un desarrollo integral de la niñez.

Se considerará al niño en su totalidad: emocional, intelectual y físico. Su enfoque en el desarrollo integral promueve una educación basada en la empatía, la observación y la experiencia práctica, relevante hoy en día en la educación infantil moderna.

La educación infantil está estrechamente vinculada con la experiencia práctica y el aprendizaje activo. Por lo tanto, debe ser relevante para la vida cotidiana, ya que los niños aprenden mejor a través de la experiencia directa y la resolución de problemas, lo cual ha sido fundamental en la evolución de los métodos pedagógicos. En la educación infantil actual, las estrategias que promueven el aprendizaje basado en proyectos y la integración de actividades prácticas en el currículo reflejan la influencia importante de los pensadores del siglo pasado.

Referencias

- Brubacher, J. (2009). John Dewey. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 277-294). Fondo de Cultura Económica.
- Calo, G. (2009). María Montessori. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 295-317). Fondo de Cultura Económica.
- Choprix, F. & Fortuny, M. (s.f.). *La escuela Decroly de Bruselas*. <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* (3ª ed.). Editorial Morata S.L.
- Dottrens, R. (2009). Eduard Claparede. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 262-276). Fondo de Cultura Económica.
- Malagón, G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. Editorial Trillas.
- Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil* (3ª. ed.). Ed. Tecnos.
- Plancke, R. (2009). *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz, F. (2 de abril de 2011). *Autores de la Escuela Nueva*. <http://fativmagisterioprimaria.blogspot.com>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s.f.). *El pedagogo*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1178168&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Vergara, V. (2008). *La educación inicial, guía de gestión, fundamentación y aplicación* (1ª. ed.). ANDEIP.