

La vigencia de las ideas de Alberto Merani en psicología y educación

Julián De Zubiría Samper¹

Educación es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa, razona con su propia cabeza y no con la de otros, y el grupo social que lo rodea, en el cual ha nacido y en el cual vivirá (Merani, 1958).

Una primera mirada

Siendo estudiante universitario, cierto día escuché a un docente preguntar a su auditorio en el aula máxima de la Universidad Incca en Bogotá (Colombia): ¿Por qué –si ya sabemos lo que sabemos de inteligencia y aprendizaje– la escuela se resiste a cambiar? ¿Por qué se sigue enseñando de una manera casi idéntica a como se enseñaba décadas y siglos atrás? He dedicado una buena parte de mi vida a resolver la pregunta anterior y a enfrentar las resistencias que enfrentamos todos quienes hemos apostado a la posibilidad de refundar la escuela (Díaz et al, 2010); y aun así, más de treinta años después de esa conferencia, yo me sigo haciendo la misma pregunta que se hizo ese docente aquella tarde en un auditorio atestado de estudiantes: ¿Por qué no cambia la escuela? ¿Por qué, muy seguramente, la escuela ha sido hasta ahora la institución social más tradicional que el hombre haya creado sobre la Tierra? ¿Por qué, una y otra vez, las ideas innovadoras terminan por ser absorbidas por la escuela tradicional, y por qué seguimos enseñando casi lo mismo y casi de la misma manera, como si el tiempo no marchara hacia adelante, o como si fuera posible congelarlo durante décadas? Según los estudios de Perkins (1995), el 95% de las innovaciones son abandonadas ante el peso dominante de una escuela heroestructurante y tradicional en un tiempo no superior a los cinco años. Una tragedia para la originalidad y la diversidad del ser humano; una tragedia para las nuevas generaciones².

Ese maestro que cuestionaba la escuela se llamaba Alberto Merani. Años después, cuando quisimos que la institución innovadora que habíamos creado para transformar la escuela llevara el nombre de un latinoamericano, escogimos el de Merani porque él nos había convencido de que a pesar de la tragedia que vivíamos en educación, todavía era posible desarrollar la inteligencia crítica y la creatividad en la escuela.

¹ Fundador y Director de la Innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani en Bogotá (Colombia)

² Un desarrollo de esta idea se encuentra en el prólogo al libro *Las competencias argumentativas* (De Zubiría, 2006b)

Toda teoría expresa una biografía. Las teorías y las instituciones llevan el sello de sus gestores y por eso terminan pareciéndose a ellos. Por ello, la teoría de Merani refleja la lucha que libraba un librepensador contra el autoritarismo que asfixiaba la libertad en el Cono Sur de los años 60 y 70.

Profundo y prolífico librepensador latinoamericano, Merani había nacido en Argentina antes de culminar la Primera Guerra Mundial y vivió una parte importante de su vida adulta fuera de su país, cuando tuvo que exilarse ante el riesgo que significaba para él la llegada de las dictaduras en el Cono Sur. En aquel entonces permaneció cerca de 30 años reflexionando, innovando, escribiendo y enseñando como profesor invitado en diversas universidades latinoamericanas, particularmente en Venezuela y Colombia. El exilio lo radicalizó y le hizo ver los riesgos infinitos que incubaban las visiones autoritarias, excluyentes y dogmáticas. Probablemente esto haya contribuido a desarrollar su visión dialéctica, totalizante, holística y compleja del devenir histórico y del papel del hombre en éste. Opuesto tanto a las posturas genetistas como a las sociologizantes del ser humano, luchó contra las visiones lineales y maduracionistas, que veía expresadas con tanta fuerza en la psicología contemporánea, particularmente en Piaget. Opuesto a las teorías simplificadoras y esquematizantes, en su visión del desarrollo filio y ontogenético del ser humano fue defensor a ultranza de estudiar al ser concreto en las situaciones concretas en las que vive. En este sentido, concebía al ser humano como un ser profundamente contextual, histórico y cultural.

Merani estudió medicina en Argentina y de allí viajó a París, en donde trabajó con Henry Wallon entre 1943 y 1947. Este contacto marcará su vida, ya que en buena medida, su obra fue un esfuerzo profundo por sistematizar, divulgar y desarrollar las ideas de Wallon a quien puede considerarse –según solía decir Merani- el primer psicólogo que desarrolló un sistema dialéctico, contextual y global para interpretar el desarrollo humano. Regresó a Argentina como médico psiquiatra y profesor de la Universidad Nacional de La Plata, creando la cátedra de psicobiología, uno de sus invaluable aportes a la teoría psicológica.

Tal vez la obligatoriedad del exilio lo convenció de la imperiosa necesidad de la mediación cultural. De Merani aprehendimos que solo conquistamos el pensamiento y el amor cuando contamos con maestros y padres que median nuestras relaciones, por lo que un “niño salvaje” carecería de pensamiento, amor y praxis, propiamente humanos. Merani creía que la escuela que conocemos era algo así como un castigo de los dioses para domesticar al ser humano, para apresar su alma y disminuir su libertad y su originalidad, pero siempre soñó una escuela distinta, que desarrollara la libertad humana.

Después de su muerte, en agosto de 1984, la institución que estábamos gestando por aquel entonces para investigar, soñar y promover un cambio profundo en la educación colombiana, decidió adoptar en su presentación en sociedad el nombre del médico, psicoanalista, ensayista y profesor argentino, Alberto Merani. ¿Por qué adoptamos ese nombre? ¿Por qué quisimos rendir un homenaje a su

memoria? ¿Qué aspectos queríamos reivindicar de su teoría? Dar una primera respuesta a estos interrogantes es el primer propósito de estas notas. El segundo será promover la lectura y la reflexión sobre sus planteamientos, al tiempo que reivindicar su tesis central de que es posible una profunda transformación de la escuela de manera que asuma su función humanizadora y permita a quienes asistan a ella “pensar con cabeza propia”. Invitar a sus lectores a trabajar para crear una escuela que nos enseñe a pensar, sentir, actuar e interactuar, sería la mayor aspiración frente a los lectores, ya que no se trata solamente de interpretar la escuela y la realidad, sino, y especialmente, de contribuir a transformarla.

La Escuela Histórico-cultural

Si cada uno de nosotros tuviese que rehacer individualmente todos los pasos de la humanidad para llegar hasta el nivel actual, el progreso resultaría imposible (Merani, 1958)

Merani hace parte de los teóricos principales de la Escuela Histórico-cultural, escuela que conforma con Vigotsky, Luria, Leontiev, Wallon, Davidov y Feuerstein, y la cual se ha enriquecido en años recientes con las reflexiones y aportes, en los Estados Unidos, de Jerome Bruner, James Wertsch, Michael Cole, Barbara Rogoff; en la escuela europea por parte de Van der Verr, Valsiner, Mugny y Doise, Jesús Palacios y César Coll; y en América Latina, por Ricardo Baquero, José Silverstein y Ángel Villarini, para mencionar tan solo a algunos de sus más destacados exponentes.

Tres podrían considerarse sus principales tesis para entender la educación y la pedagogía³:

Primera tesis: Los procesos psicológicos superiores están determinados histórica y culturalmente.

Segunda tesis: La mediación cultural cumple un papel esencial en la formación de los procesos psicológicos superiores.

Tercera tesis: El desarrollo debe verse en su proceso de construcción a nivel filológico y ontogenético.

Veamos sintéticamente cada una de ellas.

Primera tesis: Los procesos psicológicos superiores están determinados histórica y culturalmente.

La Escuela Histórico-cultural considera que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas. Es así como el sentimiento de amor es marcadamente diferente en la tragedia griega, las novelas románticas o en la literatura contemporánea. Ello nos obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas, para poder entenderlas, interpretarlas y valorarlas adecuadamente.

³ Como toda síntesis, obviamente ésta es una simplificación que deja de lado algunas de sus reflexiones iniciales como la que postuló Vigotsky con el concepto de Zona de Desarrollo Potencial, o algunas de las reflexiones más actuales en torno al concepto de cognición distribuida y construcción social de la inteligencia, para señalar solo algunos de los aspectos esenciales que dejamos por fuera en esta apretada síntesis.

Algo similar podría decirse respecto a la ciencia y las ideologías. Sin contextualizarlos, serían incomprensibles los cambios paradigmáticos en la física realizados en el Renacimiento, por una parte (Galileo, Newton, Leibnitz), o los llevados a cabo a comienzos del siglo XX, por otra (Einstein, Planck, Dirac, etc.). ¿Cómo entender, por ejemplo, la tenaz resistencia a la tesis del movimiento de la Tierra o a los postulados heliocentristas del Renacimiento, sin tener en cuenta el papel predominante de la Iglesia a nivel económico, político, ideológico y cultural durante la Edad Media? Así mismo, ¿cómo comprender el origen del rock and roll, el hipismo, la liberación sexual, la píldora o el pacifismo, independientemente de la época y el contexto de los años de la posguerra mundial en los que se generaron?

Somos seres histórica y culturalmente determinados. De este modo, los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir (Merani, 1976).

Nos hacemos las mismas preguntas que se hace la cultura, usamos sus mismos instrumentos culturales, mediáticos y tecnológicos, accedemos a los mismos libros y a los mismos medios masivos de comunicación, redes de datos, películas, canciones y obras de teatro. Vivimos un mundo excesivamente pequeño, con los mismos problemas y con similares contextos personales, familiares, educativos, culturales y sociales. Esto es en mayor medida cierto, a partir del llamado proceso de globalización desarrollado en especial desde la década del 60 del siglo pasado (Drucker, 1994; Hobsbawm, 2000; Kennedy, 1993; Ohmae, 1990; Reich, 1993 y De Zubiría, 2001). Por ello es tan complejo ser creativo y por esto se parecen tanto nuestras representaciones mentales, nuestras estructuras cognitivas y valorativas, nuestras ideas y nuestros juicios de valor, en el interior de una cultura y en un contexto y época histórica.

En este contexto, el hombre debe entenderse como un ser cultural. Un ser que solo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. De esta manera, como sostiene Morin (1999), “no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura”. En contraste con los animales, los seres humanos se humanizan gracias al papel del lenguaje y los instrumentos; ambos cumplen el papel de mediadores externos y gracias a ellos los hombres nos diferenciamos de los animales.

Como afirmara el propio Merani en su texto *Psicología y pedagogía* (Merani, 1969: 89):

El pensamiento, por lo demás, no es un puro acto del individuo; corresponde al conjunto de los individuos, y no de una generación, sino de todas las que se han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad. Hecho individual, por una parte, también lo es, a igual título, social.

Por ello podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos.

La tesis de los enfoques histórico-culturales se contraponen a la formulada por Piaget y la psicología genética. Como es sabido, uno de los mayores aportes de la psicología genética y el constructivismo de ella derivado fue el postular el papel activo del sujeto en el proceso de interpretación, y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. Sin embargo, Piaget, y con él el constructivismo que generó, tomaron partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultural y ello los condujo a desconocer la sensible influencia de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores.

Al partir de la consideración del conocimiento como proceso individual necesariamente se llega a postular su carácter idiosincrásico, personal, singular e irreplicable, lo que constituye uno de los principios esenciales del constructivismo a nivel epistemológico, y el cual fue transferido con poca reflexión a nivel pedagógico⁴ (Bustos, 1992, 1994a, 1994b; Carretero, 1994 y 1997; Coll, 1994; Gallego y Pérez, 1994 y 1996; Guba & Lincoln y otros, 1994; O'loughlin, 1994 y Porlan, 1995 y Vasco, 1992; entre otros).

El medio incide en nuestras representaciones, como lo podemos observar al tener en cuenta que nuestras ideas están demarcadas históricamente y culturalmente. De lo contrario, no se entendería el enorme parecido entre nuestras ideas políticas, sociales, culturales, estéticas, religiosas o científicas en un momento y un contexto particular.

Sin embargo, se equivocan radicalmente Piaget y el constructivismo al desconocer el enorme papel del contexto y los mediadores en nuestras interpretaciones. ¿Por qué pensamos, sentimos y actuamos de manera tan parecida a nuestros contemporáneos en un contexto y época determinada? Indudablemente porque mediadores como la Iglesia, la escuela, los padres, y en particular, en las últimas décadas, los medios masivos de comunicación, inciden y configuran nuestras ideas, representaciones e interpretaciones sobre lo real.

En consecuencia con lo anterior, no es válida la idea de una actividad intrínseca con muy poca relación con el mundo exterior, ni la idea de la construcción individual y propia de los esquemas con baja intervención desde el exterior. Sin docentes, sin padres o sin medios masivos de comunicación, no llegaríamos a pensar, hablar, interactuar. Podríamos decir que somos lo que somos gracias a los otros, pero también gracias a nosotros mismos.

⁴ Para un análisis detallado de estas corrientes se puede consultar los libros *De la Escuela Nueva al constructivismo* (De Zubiría, 2001) y *Los Modelos pedagógicos* (De Zubiría, 2006a).

Desafortunadamente para la educación y las escuelas del mundo, para interpretar y explicar el papel del contexto y el del individuo en el proceso de construcción de las representaciones, se les dio mayor reconocimiento a los modelos piagetanos y constructivistas que a los históricos y culturales.

Segunda tesis: La mediación cultural cumple un papel esencial en la formación de los procesos psicológicos superiores.

Aunque este concepto fue formulado inicialmente por Vigotsky, un desarrollo claro y pertinente del mismo en educación fue elaborado por Feuerstein (1994). Según este exponente, un individuo puede relacionarse con su medio bien de manera directa a través de sus experiencias y contactos inmediatos o por intermedio de un mediador que se interpone entre el sujeto y la realidad, filtrando, seleccionando y orientando dicha aproximación. La interacción puede entonces asumir dos formas, las cuales se van a seguir presentando a lo largo de la vida: aprendizaje por experiencia directa o aprendizaje mediado. Sin embargo, el papel que cada uno de ellos cumple en el desarrollo de un individuo es significativamente diferente y por ello se hace necesaria su diferenciación.

El aprendizaje directo es singular y de bajo nivel de transferencia. El sujeto que lo recibe aprende, pero de una manera limitada ya que carece de filtro, apoyo y mediación de la cultura.

La segunda modalidad de aprendizaje tiene como característica central el que entre el individuo y la realidad se ubica un **mediador**. Esto implica que el contacto del individuo no se realiza directamente con la realidad sino a través de un proceso de mediación. El mediador filtra y selecciona los estímulos de la realidad, los organiza, los selecciona, los clasifica y los secuencia antes de presentarlos al niño o joven. Este mediador, guiado por sus intenciones, por su cultura e investidura emocional, se interpone entre el individuo y la realidad.

Feuerstein reivindica la imperiosa necesidad de un mediador y de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (E.A.M) para que no se presente privación cultural y el individuo pueda alcanzar altos niveles en su desarrollo cognoscitivo. La Experiencia de Aprendizaje Mediado es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento cognitivo del sujeto.

De esta manera, padres y maestros filtran la realidad que aprehende el niño y lo enfrentan a un conjunto de estímulos seleccionados y organizados. Los mediadores enriquecen la interacción entre el individuo y el ambiente con aspectos que no están presentes en la acción inmediata, sino que representan los valores, las creencias y las ideologías, es decir, la cultura.

Cuanto mayor sea la experiencia de aprendizaje mediado y más pronto se someta al niño a dicha experiencia, mayor será la capacidad del organismo para ser modificado y de la misma forma

*podrá utilizar de forma eficaz toda la estimulación directa a la que está sometido todo organismo. Y por el contrario **cuanto menor sea la Experiencia de Aprendizaje Mediado que se ofrezca al sujeto, tanto cualitativa como cuantitativa, menor será la capacidad del organismo a ser modificado y a utilizar la estimulación*** (Feuerstein, 1993: 18).

En una óptica muy cercana, Merani postula que la relación del ser humano está mediatizada por la cultura y la sociedad; de esta manera, la relación en las comunidades animales es inmediata y directa con la naturaleza, y mientras más primitiva es la especie animal más estabilizados son los patrones de respuesta de la especie y menos tiene que aprender a lo largo de su vida. El hombre, por el contrario, demandará décadas de educación. Este hecho muestra la enorme debilidad con la que nace el ser humano, al tiempo que durante su primer decenio presenta un nivel de incapacidad casi absoluta y durante por lo menos una cuarta parte de la vida estará casi completamente dedicado al aprendizaje y al crecimiento físico (Merani, 1965b, edición 1980: 59). El aporte de Merani en este sentido consiste en reconocer el carácter altamente social y cultural del medio del infante aun desde su más tierna edad. La radio y la televisión ponen al recién nacido en contacto primero con la teoría y la sociedad que con la práctica. En sus propios términos (Merani, 1965a, edición 1980: 201):

Mientras que el cachorro del animal está en contacto directo e inmediato con la naturaleza, el niño entra al mundo bajo la tutela del contorno humano. (...) para el niño, todo lleva el sello de la socialización; el nacimiento mismo, aun en las condiciones de mayor primitividad, representa conjuntamente con un fenómeno fisiológico un hecho social.

En los dos planteamientos anteriores, tanto en el de Feuerstein como en el de Merani, es evidente el acercamiento a la postura vigotskiana y el distanciamiento de la posición piagetana que acentúa en el carácter individual y constructivo de la inteligencia humana. Vigotsky formula su famosa ley de la doble formación así:

*En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: **primero a nivel social, y más tarde a nivel individual**; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1993, T. II).*

La familia y la escuela actúan como mediadores por excelencia de la cultura y debido a estas instituciones sociales se transforman y adecúan los estímulos recibidos del ambiente. De esta manera, y gracias a los procesos de mediación, los conceptos construidos por la cultura pueden ser adquiridos por los niños sin que ellos tengan que repetir paso a paso la experiencia histórica. Los padres y

hermanos seleccionan así los estímulos más adecuados y significativos para el infante, guían inicialmente su contacto con la realidad. Le orientan en el proceso de adquisición de los símbolos de la cultura que han sido creados en la historia humana y que ahora él debe adquirir, apropiándose del legado cultural de la historia humana. Este rol lo asumirán posteriormente los maestros, quienes filtrarán, seleccionarán y organizarán los conocimientos y valores acumulados durante siglos por la especie humana con el fin de favorecer el acercamiento del niño a los saberes y valores de la cultura.

Sin embargo, estos enfoques terminaron por subvalorar el papel de los medios masivos de comunicación como instrumentos de mediación. El contexto histórico y social no les permitió captar el central papel de mediadores que asumirían. Esto, fue intuido por Merani años después cuando concluyó que: “La mayor parte de nuestras ideas son prefabricadas, clisés que la *“comunicación social” facilita e impone. Ideas que aceptamos con ignorancia voluntaria porque delegamos en otros la tarea de pensar...*” (Merani, 1976).

Hoy, los medios masivos de comunicación son instrumentos de mediación de enorme incidencia, nulo acompañamiento y muy baja calidad, que recurren esencialmente a la imagen porque vivimos un mundo en el que las letras y los conceptos son sustituidos de manera creciente por imágenes e íconos. Vivimos una época de televisores, pantallas, desfiles, logos, vallas, anuncios y ciberconsumidores; una época en la que un joven pasa frente a la pantalla del televisor y el computador en promedio 45 horas a la semana, cuando durante el mismo tiempo dialoga menos de media hora con su progenitor, a razón de cinco minutos por día. En Estados Unidos los jóvenes tan solo alcanzan a hablar con su padre 39 segundos al día⁵. Hoy, al ir a dormir, niños y jóvenes deberían dar el beso de las buenas noches a su televisor o a su pantalla de computador y no a sus padres. La cultura volvió más importantes a sus pantallas que a sus propios progenitores.

Una profunda y esencial derivada del principio formulado por Merani, Feuerstein y la Escuela Histórico-cultural, tiene que ver con los efectos que genera la carencia de la mediación cultural de calidad. Como demostraron los estudios recientes desde la perspectiva de los enfoques histórico-culturales (Moll (1990), Baquero (2001), Wertsch (1993), Bruner (1988 y 1997), Zilberteín y Silvestre (2001 y 2005), Salomon, et al, (1993), Martí (2005) y los estudios iniciales desarrollados por Vigostky (1934, edición 1981 y 1939, edición 2000) y Luria (1970 edición 1994 y 1978, edición 1995), no es posible acceder a un pensamiento abstracto, hipotético y deductivo por fuera de la escuela ya que el pensamiento solo se desarrolla mediante la mediación cultural. En este sentido, se invalida la hipótesis de Piaget de que son los procesos madurativos los que permiten el acceso a las estructuras

⁵ Un correo que circuló hace unos días en Internet es muy dicente al respecto. Dice: “Querido Andy, ¿cómo has estado? Tu mamá y yo estamos bien. Te extrañamos mucho. Por favor, apaga la computadora y baja para comer algo. Con amor, tu papá”.

formales. Múltiples estudios realizados a nivel mundial⁶ en torno al desarrollo del pensamiento encuentran niveles de generalidad bastante menores a los esperados por la epistemología genética⁷. Nuevamente en ello volvemos a encontrar un sobredimensionamiento de los factores biológicos y una subvaloración de los aspectos sociales, aspecto que tiende a caracterizar la teoría piagetana del desarrollo evolutivo.

En el contexto social e histórico en el que nacimos y vivimos se gestan nuestras ideas, nuestros valores y nuestras prácticas. O como lo expone uno de sus exponentes más recientes y brillantes (Bruner, 1988: 161):

*Lo verdaderamente peculiar del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de la especie; no como una historia reflejada en los genes y los cromosomas, sino más bien como una cultura externa a los tejidos del organismo humano y de más amplio alcance de lo que pueda manifestar la competencia de un solo hombre. Así pues, **el desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde afuera.***

Pese a lo señalado, durante la segunda parte del siglo XX fue predominante en el mundo académico y escolar una tesis contraria a la formulada por los Enfoques Histórico-culturales. La tesis fue propuesta por Piaget, aunque sus orígenes los podemos rastrear claramente en Kant. Según dicho planteamiento, la construcción es un proceso esencialmente individual e idiosincrásico. Si ello es así, como concluyeron los teóricos de la Escuela Activa, el maestro pierde importancia para explicar el proceso de aprehendizaje realizado por cada uno de los estudiantes. Dados estos antecedentes, todo indica que en los enfoques constructivistas se diluye el activo y central papel cumplido por la cultura y por los docentes en el proceso educativo. Construyen Piaget y el constructivismo, al fin de cuentas, y pese a sus innegables aportes epistemológicos, un enfoque pedagógico con marcada tendencia hacia la autoestructuración (Not, 1983 y 1992; y De Zubiría, 2006a)⁸.

Investigaciones análogas fueron desarrolladas por Terman para explicar el origen y la tendencia de la inteligencia a lo largo de la vida y por Coleman para encontrar los factores asociados al rendimiento de un estudiante. Terman encontró altos niveles de estabilidad y herencia en la determinación de la inteligencia y Coleman concluyó que los factores determinantes del rendimiento académico estaban

⁶ Una síntesis de los estudios adelantados al respecto en Europa y América Latina se encuentra en Economía y Pedagogía, artículo del autor publicado en el libro *Diálogos de la economía con otras ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional (2009), recopilación de Yezid Soler.

⁷ Al final de su vida, Piaget fue consciente de ello y para subsanar las críticas formuló que al pensamiento formal se accedía entre los 15 y los 20 años de edad (citado por Delval, 2006: 570).

⁸ Esperemos que en las primeras décadas del siglo XXI se reivindicque el papel central de los mediadores en el proceso de aprehendizaje y desarrollo de los estudiantes, dándole con ello la razón a Vigotsky, Wallon y Merani al respecto.

delimitados por la familia y que en ellos la escuela tenía una incidencia muy baja. Estos resultados solo pueden ser explicados por los paradigmas genetistas dominantes en el siglo pasado y por errores en los diseños de investigación⁹.

Como han demostrado los Enfoques Histórico-culturales, el ser humano se humaniza en el proceso educativo y sólo gracias a la mediación cultural nos terminamos distanciando de las demás especies animales. La aparición del pensamiento, del lenguaje y del amor, que internalizamos inicialmente gracias a la mediación familiar y, posteriormente, gracias a la interacción con los docentes y los representantes de la cultura, nos hace cada día un poco más humanos como sostiene Merani. Cobra vigencia la aguda y radical crítica de Merani al fundamento del espontaneísmo (Merani, 1969: 94):

*El error más funesto de la pedagogía, desde Rousseau hasta nuestros días, fue creer en la "necesidad natural" del niño de recibir una educación, de la apetencia por el saber que estaría en germen en la curiosidad infantil. Por el contrario, la educación es una actividad forzada. No es la simple respuesta del niño a los estímulos del educador, ni una necesidad de esos estímulos. **Su finalidad es extraña a nuestras necesidades, por lo menos inmediatas, y consiste en la realización de tareas que no concuerdan imprescindiblemente con el desenvolvimiento espontáneo de las funciones físicas o mentales.** Es, por el contrario, su grado creciente de especialización y de abstracción el que exige la reglamentación la división imperiosa por grados y niveles tal como la conocemos. (S.N).*

Esta tesis diferencia a los Enfoques Histórico-culturales del planteamiento roussoniano. Como se sabe, para Rousseau el “niño nace sano y es la sociedad la que lo corrompe”¹⁰. Para los Enfoques Histórico-culturales el hombre es inferior a un gran número de especies en su estado puramente natural, y es precisamente gracias a la mediación cultural que aparecen las funciones psíquicas superiores, y es ésta la responsable del lenguaje, el pensamiento y el amor. Es decir, que es gracias a los demás seres humanos que nos humanizamos. En términos de Merani (1979: 16):

El animal percibe la realidad únicamente como individuo, aunque sea gregal; cara a cara, podríamos decir, de manera directa y sin que intervenga la experiencia del grupo. Cada individuo es responsable de su experiencia cuyos resultados mueren con él. La sociedad animal es un agrupamiento natural cuya historia comienza

⁹ Para un análisis de la investigación de Terman se puede consultar del autor el texto Teorías de la Inteligencia y la excepcionalidad (2001) y La inteligencia y el talento se desarrollan (2008); y para un análisis de Coleman, se puede consultar Escuelas y calidad de la educación (OCDE, 1994).

¹⁰ Posición también claramente contraria a la sustentada por Freud, quien considera al niño como un “perverso polimorfo”.

y se desenvuelve dentro de la historia de la naturaleza; la sociedad humana evoluciona dentro de dos historias; la natural como agrupamiento de seres gregales, la social como fenómeno producido por una actividad de trabajo que convierte la existencia del grupo en quehacer unificado por las relaciones sociales.

O en otros términos, extraídos de una obra anterior (Merani, 1977: 56):

Los castores, desde que existen castores, poseen la misma e intercambiable naturaleza animal, regida siempre por las mismas leyes naturales. Los hombres, desde que existen, han evolucionado porque su naturaleza se transformó con el ritmo de sus relaciones, esto es, de la historia.

Tercera tesis: El desarrollo debe verse en su proceso de construcción a nivel filo y ontogenético.

Las ideas, los valores y las prácticas son construcción de los seres humanos en un medio y un contexto natural y social determinado. No provienen exclusivamente de la naturaleza, ya que el ser humano participó en su elaboración, pero tampoco son exclusivamente resultado de la interacción humana, ya que el contexto en el que se crearon influyó en ellas. Son en sentido estricto construcciones biosociales o psicobiológicas como las denominaba Merani.

En este sentido, las ideas y las prácticas tienen una historia, una génesis. Han sido creadas en el transcurso de la evolución humana. Por las interacciones de los hombres que le precedieron y por los actuales. Todas tienen una historia, la cual ha ido marchando de manera discontinua y dialéctica hacia la complejidad tanto en la estructura como en las funciones (Merani, 1968: 71).

La visión evolutiva y genética la comparten tanto la postura de Piaget como la de la Escuela Histórico-cultural. Lo que las diferencia fue señalado atrás: el papel esencial asignado por los Enfoques Histórico-culturales a los factores ambientales, culturales y sociales, el peso esencial concedido por Piaget a la maduración y a la experiencia individual del sujeto, y la defensa de una visión dialéctica en el desarrollo sustentada por Wallon y Merani. Sin embargo, tanto Piaget como los representantes de los Enfoque Histórico-culturales sustentan una visión evolutiva y genética.

En su texto *Psicología de la edad evolutiva*, Merani considera que una psicología del desarrollo tiene que ser una psicología del devenir mental; y ello implica poder explicar al individuo por la historia de la especie y a la especie por la historia del fenómeno vida. Así mismo, debe ser histórica para no separar al individuo del pasado de la especie; tiene que ser global al considerar al individuo como una unidad y para no admitir la consideración de elementos psíquicos atomizados y dicotómicos, y tiene que ser dinámica y dialéctica para reconocer la

transformación ontológica de lo cuantitativo en cualitativo (Merani, 1976: 44 y 45). Al hacerlo, Merani desarrolla y profundiza los principios de la Escuela Histórico-cultural en la cual se gestan sus planteamientos.

En síntesis, para esta Escuela el desarrollo evolutivo tiene un carácter histórico. Las ideas, el lenguaje, las prácticas y los valores tienen un origen social y cultural (Tesis 1) y gracias a los mediadores culturales, éstas son interiorizadas por los individuos (Tesis 2); y estas ideas, palabras y valores son producto de la evolución de la especie y del individuo (Tesis 3).

Una visión integral del desarrollo y la educación

La educación no puede referirse a la esfera intelectual del niño, además de inteligencia –o mejor al tiempo que– el niño es afectividad; y si la escuela debe tener en cuenta cómo funciona la inteligencia infantil para no actuar sino de acuerdo con sus particularidades, no tendría sentido no hacer lo propio con la afectividad (Wallon, 1965)

Merani hace suyas las tesis de los Enfoques Histórico-culturales, las precisa, las diferencia de otras teorías psicológicas y las profundiza. Particularmente, es importante su papel al defender en conjunto con Wallon una visión integral del desarrollo, al reconocer su carácter dialéctico y al sustentar una función esencialmente humanizadora de la escuela. Así mismo, investiga sobre los orígenes filogenéticos del pensamiento y el lenguaje, y crea la psicobiología como ciencia que explica la naturaleza humana desde la perspectiva biológica y la social, que permite entender al ser humano en su doble naturaleza de animal y humano.

Un esencial aporte de Henry Wallon tiene que ver con su visión holística y totalizadora del desarrollo. Su obra constituye un modelo multisistémico en el cual solo es posible interpretar y caracterizar el desarrollo a partir de las interacciones entre los diversos subsistemas: cognitivo, valorativo, praxiológico y social. Para Wallon es indispensable tener una visión totalizadora de la psicogénesis en su conjunto, aspecto que no se encontrará en la teoría psicogenética de Piaget. Por el contrario, el autor ginebrino llegó a pensar que solo era posible estudiar, caracterizar y sistematizar la dimensión cognitiva del ser humano (Piaget, et al, 1957, edición, 1963).

Palacios (1987: 91), quien realiza la más completa selección de los artículos escritos por Wallon durante su vida, concluye que:

Alejado de modelos evolutivos que se basan y fundamentan en una sola dimensión del desarrollo, el de Wallon es un modelo evolutivo pluridimensional, comprensivo e integrador.

La potencia de este principio es evidente. Todos los modelos para caracterizar la psicogénesis evolutiva hasta Wallon eran unidimensionales. Freud enfatizó en extremo la personalidad, y en ella particularmente destacó los impulsos del placer y la muerte; mientras que Piaget caracterizó casi exclusivamente la dimensión cognitiva y a partir de allí periodizó el desarrollo humano. Wallon es el primero que de manera general, pluridimensional e integral piensa en periodizar el desarrollo humano, es el que de mejor manera considera las diversas dimensiones humanas en el desarrollo. Y éste es uno de sus principales aportes.

Merani hace suyo este aporte. En su texto *Psicología y Pedagogía* (1969) realiza un análisis profundo de la historia de las ideas pedagógicas, y dedica la mayor parte del tiempo a caracterizar las limitaciones de la llamada Escuela Activa, al

tiempo que reivindica el aporte de Henry Wallon, al considerar que su propuesta es la más pertinente para favorecer un proceso de transformación de la escuela latinoamericana. Así mismo, en su hermoso texto *Nuestros hijos, esos desconocidos*, Alberto Merani (1958) retoma la leyenda de un niño que fue educado con los mejores maestros y en las mejores artes de la comprensión cognitiva, pero a quien se le prohibió cualquier contacto con otros seres humanos, ya que la idea era formar un ser excepcional y no se podía perder el tiempo en otros aspectos. El chiquillo resultó un monstruo, ya que aunque recitaba a Homero y dominaba la física de Aristóteles y la gramática comparada, “era incapaz de desempeñarse entre sus iguales, incapaz de pensar con frescura infantil” y “carecía de razón y de vida”. La conclusión de Merani es contundente en lo que tiene que ver con la necesidad de formar seres integrales y en lo que atañe a trabajar en la escuela en las diversas dimensiones humanas. En sus términos (Merani, 1958: 13):

En suma, educar a nuestros hijos no es “formar un sabio” ni tampoco dejar crecer un “salvaje ignorante”. Educar es crear un perfecto equilibrio entre el individuo como ser que piensa, razona con su propia cabeza y no con la de otros, y el grupo social que lo rodea, en el cual ha nacido y en el cual vivirá. Educar es formar un ser totalmente integrado tanto en el aspecto individual como en el social.

Esta visión integral y dialéctica del desarrollo es lo que lo lleva a rechazar las pruebas psicométricas como supuesto criterio de diagnóstico de la inteligencia. Si el ser humano está formado por diversas dimensiones, si el medio ambiente y el contexto sociocultural son decisivos en su rumbo, y si éste puede implicar crisis, retrocesos y desviaciones, no tiene sentido recurrir a una prueba psicométrica, parcial y descontextualizada para evaluar una categoría tan compleja como la inteligencia (Merani, 1968: 79-80)¹¹.

La conclusión de Merani es profundamente pertinente y actual: Es necesario que la escuela forme la dimensión cognitiva, que desarrolle los procesos de pensamiento y los instrumentos del conocimiento en los estudiantes propios de cada uno de los ciclos. Sin embargo, la educación no puede limitarse a la dimensión cognitiva, racional y discursiva del ser humano. También es su responsabilidad la dimensión afectiva. Al mismo tiempo que seres racionales, es indispensable que la escuela nos enseñe a valorar, a conocernos a nosotros mismos, a reconocer e interactuar con el otro. Somos seres que razonamos y por ello la escuela debe abordar la dimensión cognitiva, pero también somos seres que amamos, y por ello sería totalmente absurdo excluir la dimensión afectiva de nuestra formación y limitarnos tan solo a una de las diversas dimensiones del ser humano.

¹¹ Ver al respecto un análisis detallado de esta posición en *La Inteligencia y el talento se desarrollan* (De Zubiría et al, 2008).

Como puede verse, Merani reivindica los *criterios globales e integrales* en la versión desarrollada por Henry Wallon en Francia a mediados del siglo pasado y la cual intentó plasmar en el sistema educativo francés durante el breve período que ocupó el cargo de Ministro de Educación y el que permitió inmediatamente elaborar el Plan de reforma educativa Langevin-Wallon¹², una vez concluida la segunda guerra mundial y derrotado el nazismo en Europa (Merani, 1969).

¹² Plan que fue entregado al Ministro de Educación en 1947, pero el cual no alcanzó ni siquiera a discutirse (Merani, 1965a, edición 1980)

Una visión dialéctica del desarrollo

No se trata de que en cada edad, estadio o período, se constituyan nuevas estructuras mentales por completamiento, por perfeccionamiento de las de edad anterior, sino que cada edad, estadio, período, representa una estructura completamente nueva, distinta de la anterior, aunque sean sus elementos los que intervienen, y también muchas veces opuesta, cuando no inferior en lo que a rendimiento se refiere (Merani, 1969)

El desarrollo tiene una naturaleza dialéctica. De allí su carácter incierto, complejo y discontinuo; dista mucho de ser una línea ascendente y gradual como lo sabe todo padre, todo docente o todo investigador del desarrollo humano. La figura que mejor lo representa es la del espiral. El desarrollo se presenta en medio de tensiones constantes, crisis, incertidumbres y discontinuidades. Crisis generadas por factores biológicos y sociales como demostrará Merani (1965a, edición 1980: 134). El proceso evolutivo está lleno de frenos, discontinuidades, incertidumbres y retrocesos asociados a factores del individuo, de su familia o de la mediación sociocultural. Wallon incluirá el concepto de alternancia funcional para explicar la predominancia que se presenta en el desarrollo ontogenético del individuo, en un momento jalonando hacia el individuo, y en otro, relacionando el individuo con el mundo social (Wallon, 1984: 86 y siguientes). En el primer ciclo priman las fuerzas centrípetas y en el segundo las fuerzas centrífugas. Y así sucesivamente (Wallon, 1948b y 1984; Palacios en Marchesi, et al, 1984¹³).

Lo anterior conduce a reconocer el desarrollo teniendo en cuenta las crisis evolutivas y las edades críticas por las que atraviesa el individuo. Esta postura había sido defendida por Vigotsky y Davíдов, pero Wallon y Merani la retoman y desarrollan. De esta manera, las edades estables alternan con edades críticas, los cuales generan virajes al desarrollo. Se configura de esta forma un desarrollo dialéctico del individuo (Davíдов, 1987), aspecto esencial en un adecuado trabajo de mediación de infantes y adolescentes. La concepción del desarrollo en Wallon y Merani hace evidentes las fracturas entre un ciclo escolar y otro (Merani, 1965a, edición 1980: 44).

El desarrollo para Wallon y Merani deja de ser ascendente, lineal, continuo y gradual como aparece en el modelo de Piaget. Es discontinuo ya que su visión del desarrollo es dialéctica y más compleja; de allí que involucre retrocesos, saltos y reestructuraciones. En consecuencia, el desarrollo no necesariamente marcha en una línea ascendente ya que implica desvíos, crisis y retrocesos. Los desvíos, las detenciones, las indecisiones y los retrocesos pueden alargar indefinidamente un ciclo, en tanto que las crisis pueden incluso estar acompañadas de saltos

¹³ Ver al respecto, *Los ciclos en la educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante* (De Zubiría et al, 2009).

inesperados. Merani dedica su obra *Psicología y pedagogía* al análisis de las ideas pedagógicas de Wallon, y al respecto concluye (Merani, 1969: 78):

El desarrollo del niño ya no aparece como un proceso gradual, continuado; es una continuidad, sí, pero de reestructuraciones. No se trata de que en cada edad, estadio o periodo, se constituyan nuevas estructuras mentales por completamiento, por perfeccionamiento de las de edad anterior, sino que cada edad, estadio, periodo, representa una estructura completamente nueva, distinta de la anterior, aunque sean sus elementos los que intervienen, y también muchas veces opuesta, cuando no inferior en lo que a rendimiento se refiere.

Los retrocesos constituyen en sentido estricto involuciones; el individuo deja de hacer acciones que ya había incorporado, abandona instrumentos de los que se había apropiado y retoma actitudes que ya había superado. El niño que había dejado de centrarse en sí mismo, vuelve a hacerlo; el que escuchaba con atención las indicaciones del adulto, deja de hacerlo y el que se autocontrolaba, deja de hacerlo al mismo nivel que ayer lo lograba.

Como padres, educadores e investigadores, hemos visto de múltiples maneras estas crisis, retrocesos, detenciones y saltos; hemos sido testigos del desarrollo discontinuo, desigual y dialéctico de hijos y estudiantes.

Merani demostró el carácter contradictorio y las crisis propias en el cambio de periodos evolutivos en los seres humanos. De manera análoga a lo que paralelamente formularía Kuhn (1963) en la historia de las ideas, Merani consideró como una verdadera revolución científica la llegada de un nuevo periodo evolutivo. En sus propios términos y retomando el planteamiento de Wallon (Merani, 1969: 78):

Los fines de la pedagogía habían terminado por elaborar el concepto de formar un niño (...), base fundamental del hombre. Sí, precisamente del hombre que por ampliaciones sucesivas: pubertad, adolescencia, juventud, saldría de él. De pronto, con Wallon, todo esto se derrumba. El desarrollo del niño ya no aparece como un proceso gradual, continuado; es una continuidad, sí; pero de reestructuraciones.

A nivel epistemológico, siempre consideró necesario, para garantizar una mayor comprensión de los seres humanos, el estudiar al hombre concreto en las situaciones concretas e históricas en las que vive. Al hacerlo, retomó un concepto esencial del joven Marx (Marx y Engels, 1876, edición 1976): “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones”.

Sociogénesis del pensamiento, el lenguaje y la praxis

En la filogenia como en la ontogenia, primero es la acción y después el verbo (Merani, 1960).

Fiel a los postulados centrales del Enfoque Histórico-cultural, Merani entenderá al hombre como un ser cultural. Un ser que sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura. De esta manera, como afirma Morin (1999), no hay cultura sin seres humanos y no habrá conciencia y pensamiento sin cultura.

Como afirmara años antes el propio Merani (1969: 89):

El pensamiento, por lo demás, no es un puro acto del individuo; corresponde al conjunto de los individuos, y no de una generación, sino de todas las que se han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad. Hecho individual, por una parte, también lo es a igual título, social

Para Vigotsky y Luria el desarrollo del lenguaje promueve el pensamiento al favorecer el habla interna, la generalización, la abstracción y la conceptualización; y el desarrollo cognitivo favorece un lenguaje más preciso, diferenciado y jerarquizado. Esta tesis será desarrollada por Merani al considerar el lenguaje como una cualidad esencial y distintiva del ser humano (1979: 124), y será ampliada por Luria. La palabra, podríamos decir, parafraseando a Luria en *Conciencia y lenguaje*, no es solo un instrumento de comunicación, sino que también es un instrumento del pensamiento (Luria, 1978, edición 1995: 95).

Estanislao Zuleta, quien seguramente es uno de los más originales pensadores colombianos del siglo pasado¹⁴, lo dice a su manera:

No hay ninguna palabra inocente, neutral, puramente denotativa; incluso allí donde se procura producir conceptos o signos artificialmente monosémicos, unívocos; es decir, en el lenguaje de la ciencia, solo resultan eficaces y operativos en la medida en que logremos mantener reprimida la proliferación de sentido, el valor de amenaza y promesa que son propios del signo. Hasta los números naturales y las figuras de la geometría plana están permanentemente asediados por una valoración simbólica que los refiere al orden del deseo (Zuleta, 1982, edición 2005:50).

Merani captó con profundidad las relaciones entre pensamiento y lenguaje. *El pensamiento –dice– (1962: 235) representa la transposición ideal de la realidad material en la mente humana y señala, con sus etapas y grados un cambio esencial en los procesos cognoscitivos. El pensamiento hace posible extraer*

¹⁴ Su altísimo nivel de originalidad muy seguramente pueda ser atraído a su retiro temprano de la escuela y a su forma esencialmente autodidacta de formación.

ciertas propiedades de los objetos, permite clasificarlos y relacionarlos; pero esto lo puede hacer gracias al lenguaje, ya que éste es el medio social y cultural que le permite la generalización. De esta manera, al conceptualizar encontramos los rasgos distintivos y propios de los objetos, los cuales podemos clasificar y retener gracias a la palabra. De allí que no resulte extraño que después del estudio del papel del lenguaje en el ser viviente, Merani (1962: 154) haya concluido que:

El hombre se vuelve humano únicamente cuando ha convertido en instrumento de las relaciones sociales la cualidad objetiva del pensamiento y el lenguaje

Como expresión de la tesis anterior, en una de sus primeras obras, *Nuestros hijos, esos desconocidos* (1958), sustentó que no era casual que los idiotas contestaran con onomatopeyas, y que también se podría hablar de *retrasados pedagógicos*, para referirse a los individuos que frenaban su desarrollo intelectual debido a la permanencia en una escuela que no favorecía ni sus procesos cognitivos, ni sus procesos lingüísticos. En sus propios términos (Merani, 1958: 89):

Recordemos que los idiotas se expresan con onomatopeyas, y que no solamente hay verdaderos idiotas en el sentido psicopatológico de la palabra, sino también en el pedagógico, o sea niños de bajísimo nivel mental por pobreza de lenguaje debida a fallas educacionales. Recordemos que un lenguaje bien desarrollado es la primordial vitamina de la inteligencia, y que la "historia ilustrada" la destruye, provoca su carencia.

Merani expresa de manera profunda la dimensión cultural del ser humano y el papel del lenguaje en ella. Concluye que la palabra socializa al hombre, ligándolo con sus antepasados, contemporáneos y con las generaciones futuras. De allí que la diferencia más evidente entre el ser humano y el animal esté dada por la presencia de la palabra. De esta manera, el lenguaje nos humaniza y se constituye en un eje de la evolución humana. El lenguaje cumple así con funciones psicológicas, sociales y culturales. Psicológicas, en tanto hace más prolongada y duradera la experiencia sensorial; sociales, en tanto nos permite interactuar con los otros individuos; y culturales ya que nos permite acercarnos a una nueva realidad mucho más compleja que la sensorial, lo que nos acerca a las representaciones, interpretaciones y expresiones pasadas y presentes de la cultura (Merani, 1965a, edición, 1980: 240). En sus propios términos y en una de sus primeras obras (1958: 83):

Si cada uno de nosotros tuviese que rehacer individualmente todos los pasos de la humanidad para llegar hasta el nivel actual, el progreso resultaría imposible. Tal cosa ocurre en los animales, que privados de lenguaje deben rehacer –por imposibilidad de recibir de sus congéneres soluciones encontradas anteriormente a los diarios

problemas– la experiencia milenaria de la especie (...) A los hombres, en cambio, la palabra nos da proyección histórica.

Una tesis similar será formulada por Maturana quien sustentará que para los seres humanos es imprescindible el uso del lenguaje, el pensamiento y el desarrollo del afecto, adquiridos todos en la interacción con los demás seres humanos (Maturana, 2002, op. cit. Díaz et al, 2010: 180).

De otro lado, en su texto *De la praxis a la razón*, Alberto Merani (1960) establece la interacción entre la dimensión práxica y la dimensión analítica. Reelaborando los trabajos de Engels (Marx y Engels, 1876, edición 1976), Merani sostiene que en el proceso de hominización el papel central lo cumplen la mano, el cerebro y el lenguaje. En el curso de la evolución, la sinergia funcional de la mano, el cerebro y el lenguaje, desemboca en un nuevo tipo adaptativo y diferenciador del ser humano frente a las demás especies animales. Este proceso –concluye– condujo a un cambio en la dirección de la evolución trasladándose éste de un plano biológico al plano social y cultural. El acto motor genera así la praxis, y la independencia de la mano libera al ser humano y le permite desarrollar el cerebro, y con él aparece la razón, característica propia y diferenciadora del ser humano; ser que comparte con el animal su inteligencia práctica, pero al que la inteligencia reflexiva y la razón lo diferencian del resto de animales (Merani, 1960: 23).

Las reflexiones de Merani, por tanto, le permiten rastrear las transformaciones cerebrales del ser humano en su proceso de humanización, a partir del incremento de la corteza prefrontal. Este es un proceso en extremo lento tal como lo evidencia la ventaja que en los meses iniciales nos llevan el mono, el chimpancé o el gorila, Nuestros primos hermanos, con quienes compartimos el 98% de nuestro código genético, nos aventajan sensiblemente en las actividades sensorio motoras que somos capaces de realizar durante el primer año de nacimiento. La tesis central de Merani se puede rastrear en esta profunda proposición con la que encabezamos este apartado.

Hacia una visión diversa de las inteligencias

“El sujeto que siente, actúa y piensa” (Wallon, 1931)

Hace más de cincuenta años, el psicólogo francés Henri Wallon¹⁵ (1948a, edición de 1984) desarrolló una original teoría de la inteligencia que le permitió abandonar la tesis de la inteligencia como una categoría única y universal y que lo condujo a caracterizar al ser humano en tres dimensiones: reflexiva o discursiva, afectiva y motora. *La primera* dimensión estaría ligada con la reflexión y el análisis, *la segunda* con el afecto y los valores; y *la última*, con la praxis y la acción reflexionada. De ellas, Wallon en especial desarrolló las diferencias entre la primera y la tercera. A la primera la llamó la inteligencia discursiva, crítica o reflexiva en sus diversos documentos, al tiempo que reservó el nombre de inteligencia práctica o práxica para la tercera; en otros materiales se refirió a ella como la inteligencia para resolver problemas o inteligencia situacional.

El papel de la inteligencia reflexiva es el de ubicar los problemas. Gracias a esta inteligencia, el ser humano reflexiona, analiza y cuestiona; la inteligencia reflexiva es crítica por definición. Esta inteligencia opera por medio de símbolos o a través de ellos. Emplea palabras y discursos. Es la inteligencia propia y definitoria del ser humano y es la que en términos generales ha sido identificada con la inteligencia y la que en las últimas décadas ha sido denominada por diversos autores como inteligencia analítica o cognitiva (Sternberg, et al, 1997 y Sternberg y Detterman, 1992). Por el contrario, la inteligencia práctica, es por definición una inteligencia que se utiliza en el mundo cotidiano y en contextos concretos. Es una inteligencia práxica, ya que también incluye reflexión, pero su naturaleza y sentido está dada por enfrentar lo real para mejorarlo. No opera con símbolos, sino con problemas concretos y su papel es resolverlos. La técnica, por ejemplo, es un resultado de la inteligencia práxica, al tiempo que la ciencia es esencialmente producto de la inteligencia reflexiva.

Tal como señala Wallon, es necesario caracterizar el desarrollo desde una perspectiva holística, interdependiente y diversa. En el debate que sostiene con Piaget, precisamente se refiere a ello y le señala que “*abordar este problema en su aspecto únicamente intelectual es hacer necesariamente un trabajo un poco abstracto y un poco superficial*” (Wallon, 1953, compilado por Palacios, 1987).

Wallon capta la originalidad de esta distinción y por ello expresa en su clásica obra, *Los orígenes del pensamiento en el niño*, lo siguiente (Wallon, citado por Merani, 1969: 128):

¹⁵ Para una completa caracterización del pensamiento de Wallon son imprescindibles las obras de Merani, *Psicología y pedagogía* (1969), la de Palacios, *Psicología y educación del niño* (1987) y la de Rico (1990).

Las diferencias entre las dos inteligencias han sido desconocidas. Sin embargo, se oponen en muchos aspectos. En lugar de fusionar con lo real para realizar estructuras que organizan sus datos según fines útiles, el pensamiento le da un doble sobre el plano de la representación. En lugar de ordenar entre ellos los elementos concretos de una situación, opera por medio de símbolos o con ayuda de símbolos. A las cosas les impone el parcelamiento de las imágenes y de los signos que son necesarios para su análisis. Emplea palabras y el discurso. Se vuelve una especie de conversación tanto explícita como implícita

Merani retoma de Wallon esta visión no unitaria de la inteligencia y desarrollará en especial el concepto de inteligencia práxica. En una de sus obras iniciales, *De la praxis a la razón* (1958), demostrará que la praxis estuvo en la base de la evolución humana, y que en gran parte el lenguaje y el pensamiento surgieron de la acción intencionada del hombre sobre el medio natural. Pero que el pensamiento terminó por adquirir autonomía y convertirse en función cognitiva superior que define e identifica al ser humano. Pese a esta reflexión y a la amplia caracterización de la inteligencia práxica que desarrolla, en el plano educativo su énfasis estará centrado en la defensa de la inteligencia discursiva, reflexiva y crítica. Una inteligencia que ayude a liberar al ser humano, a formarlo como individuo autónomo con criterio propio; que lo individualice y le enseñe de esta manera a pensar con “*cabeza propia*”, pero que al hacerlo, “*tenga en cuenta siempre a los otros*”. En sus términos, la inteligencia discursiva o analítica (Merani, 1969: 123):

Es el aguijón socrático, el de la inteligencia, el que azuza al hombre, que lo mantiene alerta, que le obliga a sacudir los arneses que lo sojuzgan a la rutina, a la superstición; el que en última instancia impide que productos del pensamiento como la técnica, por ejemplo, lo conviertan en su esclavo, lo alienen definitivamente de su individualidad y de la humanidad como ideal de superación propia y colectiva. La condición humana existe únicamente por la inteligencia.

La crítica a la Escuela Tradicional

La libertad no existe sin educación, la educación nada vale sin libertad (Merani, 1983).

Profundo, radical y original pensador, fue un crítico demoledor del taylorismo a nivel empresarial y de la escuela tradicional derivada de aquél. A nivel empresarial, consideró que el taylorismo sólo valoraba al hombre en tanto sirviera a sus intereses, deshumanizándolo, alienándolo, creándole necesidades superfluas, convirtiéndolo en consumidor compulsivo y novofílico y enajenándolo de su papel como ser pensante y libre. A nivel educativo, consideró que las expresiones del taylorismo preparaban al estudiante para la sumisión, la rutina y la obediencia y le impedían darle vuelo a su libertad de pensamiento.

Como humanista, fue un crítico profundo de los planteamientos psicológicos y pedagógicos de Watson y Skinner a quienes acusó de pretender reducir al ser humano exclusivamente a sus comportamientos, dejando de lado sus dimensiones cognitivas y praxiológicas más profundas. Denunció los experimentos del conductismo con ratas y palomas y sus esfuerzos por presentarse como el patrón a seguir en la educación. La escuela latinoamericana es una escuela creada para domesticar el pensamiento crítico y la conciencia y para formar individuos alienados, creándole hábitos y respuestas automáticas, lo más ajustadas a las necesidades del sistema (Merani, 1983b: 38). Por el contrario, Merani siempre decía que el fin último de toda educación debería consistir, en esencia, en formar un ser más libre. En sus propios términos (Merani, 1983b: 16 y 172):

La educación es un despegamiento entre el hombre y el mundo que permite la distancia, la interrogación, la duda, en una palabra, el pensamiento crítico. (...)

Educación, repito una vez más, solo hay una: la educación para la libertad. No responde a circunstancias históricas, sino a la historia misma de los hombres que nacen libres y deben permanecer libres, que son libres en su libertad porque se pertenecen a ellos mismos, y no porque con la generosidad y la munificencia de la liberalidad se ejerce con ellos la vanidad de dar, a la cual se ama más que aquello que se da.

En esto también demuestra Merani una enorme empatía con el filósofo autodidacta colombiano Estanislao Zuleta cuando defiende que la ignorancia es el estado en el cual domina la opinión, el prejuicio y la ideología, frente al pensamiento y la ciencia. Y si ello es así –concluye Zuleta– necesariamente la educación tiene que centrarse en el pensamiento y no en el aprendizaje; necesariamente tiene que favorecer una posición crítica, de ruptura y de

enfrentamiento en torno a las concepciones previas que se han formado de manera espontánea¹⁶. En sus propios términos:

La ignorancia no es un estado de carencia como lo imagina el sentido común. Si fuese así nada habría más fácil que la enseñanza que sería como dar de comer a un hambriento. Introducir algo allí donde hay una ausencia sería supremamente sencillo. Pero desgraciadamente la ignorancia no es un estado de carencia, no es una falta, sino – y esa es la fórmula de Platón- un estado de llenura; es un conjunto inmenso de opiniones en las que tenemos una confianza loca. La conciencia de saber que no se sabe es propia de la ciencia; no es en absoluto un atributo de la ideología (Zuleta, 1948; edición 2005: 63).

Merani retoma de Kant el papel que cumplen la sociedad y la escuela tradicional al castigar el pensamiento libre y al domesticar al ser librepensante que hay en cada uno de nosotros. ¿Por qué se inclina el hombre a obedecer y por qué le es tan difícil desobedecer? se preguntaría años después Fromm en sus *Ensayos sobre la desobediencia* (Fromm, 1976). Porque al obedecer al poder se siente seguro y protegido, partícipe del poder que reverencia. Gracias a ello ganamos seguridad y protección.

Le tenemos miedo a la libertad porque produce soledad, aislamiento, desprotección y extrañeza. Para desobedecer debemos tener el coraje de estar solos, errar y pecar. Y todos sabemos lo triste, insignificante e impotente que puede llegar a ser el ser humano, como lo recordaba Kafka en *La metamorfosis*. Al respecto Zuleta dirá (1980, edición 2005: 17):

Amamos las cadenas, los amos, las seguridades porque nos evitan la angustia de la razón.

Merani siempre sostuvo que era absurdo que los desarrollos en psicología no hubieran nutrido el trabajo de pedagogos y maestros y de allí que admiraba el trabajo de Wallon en Francia. Tal vez por ello solía afirmar que América Latina era la reserva de creatividad de la humanidad. De allí que culminara su análisis de la historia de las ideas pedagógicas lanzando esta profunda crítica al sentido y la finalidad de la Escuela Tradicional (Merani, 1969: 80):

Y si el pensamiento abstracto, reflexivo, es condición humana por excelencia, y comienza a estructurarse en función del lenguaje, ¿puede la escuela ser positiva si no desarrolla fundamentalmente este aspecto, hoy disminuido por el afán de educar técnicamente?

¹⁶ Otra postura análoga se encontrará en el concepto de obstáculo epistemológico de Bachelard. Como se recordará, Bachelard sustentará que solo es posible conocer “contra un conocimiento mal hecho” (Bachelard, 1948, edición 2004).

Las ideas de Wallon y Merani en pedagogía

El saber, la actividad, la búsqueda, nacen de la duda, de la inquietud de la incertidumbre, denominaciones que expresan la existencia de un hecho fundamental: un problema (Merani, 1965).

Agudo historiador de las ideas psicológicas y pedagógicas (Merani, 1968, 1969, 1983a, 1983b y 1984), consideró que Piaget y Wallon representaban una verdadera revolución copernicana en la conceptualización del niño y en las derivadas pedagógicas que se podían extraer de sus planteamientos. Los principales aportes que reconoce a estos dos psicólogos son los de sentar los cimientos de la psicología genética y el abandonar el predominio de las posiciones eficientistas y pragmáticas, dominantes hasta entonces en la psicología infantil.

Pese a reconocer el enorme aporte psicológico, epistemológico y pedagógico de Piaget, se distancia de éste principalmente en tres aspectos:

- a. En la concepción del hombre como un fenómeno dado de una vez y para siempre, lo que necesariamente conduce a Piaget a visiones innatistas y maduracionistas que lo conducen a subvalorar el papel de la cultura en el desarrollo humano (Merani, 1983a: 152)
- b. En el carácter lineal, gradual y sucesivo que encuentra en la formulación que hace el padre de la psicología evolutiva sobre el carácter y la continuidad del desarrollo (Merani, 1969: 79).
- c. Al considerar que la psicología evolutiva de Piaget alcanzaba un buen nivel de descripción, pero que no lograba llegar propiamente a explicar el desarrollo. De esta manera, para Merani, Piaget no logra independizarse de la ideología (Wallon, 1927 citado por Merani, 1983b, 128).

Merani considera que Piaget representó una positiva ruptura epistemológica en la historia de la psicología infantil, pero que dicha tarea será amplificada por Wallon al brindar los elementos necesarios para realizar la formulación de una nueva psicología que entienda al ser concreto en sus circunstancias concretas, que garantice un reconocimiento al carácter social, histórico y cultural de nuestras ideas, y que reconozca el carácter dialéctico propio de todo desarrollo.

Divulgador y continuador de la obra de Wallon, introdujo el análisis evolutivo, dialéctico y cultural para explicar la historia de las ideas pedagógicas y psicológicas, la educación, la cultura y el lenguaje, entre otros.

En educación, tanto los aportes de Wallon como los de Merani son esenciales. Wallon en tanto elabora el programa educativo francés de la postguerra que se convertirá, para la época, en el intento más claro de convertir el desarrollo del pensamiento racional en una de las prioridades de la educación, proyecto que será estudiado y analizado a profundidad por Merani en su obra *Psicología y pedagogía* (1969). Y Merani será recordado por postular una función

esencialmente crítica y liberadora de la escuela, y por entender al ser humano en su doble naturaleza, de animal y de humano. Juntos serán recordados por ser de los primeros que defienden una visión integral del desarrollo y del papel de la educación en éste; pero sobretudo, por haber introducido el análisis evolutivo, totalizante, integral, dialéctico y sociocultural para estudiar y evaluar los temas esenciales de la pedagogía y la educación.

Psicobiología y cultura

Frente a los autores que atribuyen valor determinante a lo biológico innato o a la fuerza modeladora de los social (...) concluyo que únicamente son elementos dentro de un complejo de otros fenómenos, y que corresponden en su estructura y efectos a una nueva estructura surgida de la interacción dialéctica de ambos (Merani, 1979).

Merani fundó la psicobiología o ciencia que aborda al individuo social e históricamente determinado, en su doble naturaleza de animal y humano, comparando los procesos filogenéticos y los psicogenéticos de construcción del pensamiento, el lenguaje y la praxis.

De esta manera, la diferencia entre un periodo evolutivo y el siguiente tienen una raíz biosocial como demostró la Escuela Histórico-cultural, en especial Alberto Merani (1965a, edición 1980 y 1979). En algunos casos, factores biológicos promueven los cambios, y en otros, factores sociales y culturales modifican de manera sensible dicho origen; e incluso generan diferencias sensibles entre el desarrollo de un grupo de niños y el de otros.

A nivel físico, por ejemplo, es claro como la pubertad genera una acelerada transformación del cuerpo de niño en hombre y del de la niña en mujer. Aparecen senos, vellos, anchura de caderas y menstruación en las mujeres; en tanto en los jóvenes se presentan a esta edad los vellos, el cambio de la voz y las primeras erecciones y eyaculaciones. Esta explosión hormonal genera un cuerpo de adulto aunque con responsabilidades todavía no propias de él, gestando inicialmente una acentuada disincronía¹⁷ físico-social, disincronía que tenderá a superarse en tanto la maduración física jalone los procesos psicológicos y sociales en el púber; y en tanto los procesos sociales escolares y familiares sean más acordes a los cambios presentados a nivel físico y comiencen a evidenciar una relación menos dependiente y vertical con el joven. Aun así, la llegada de la adolescencia estará afectada de manera esencial por factores sociales. Es así como un joven obrero y campesino por lo general pasará directamente de la pubertad a la adultez saltándose prácticamente la etapa adolescencial. Avanzada la pubertad, el niño campesino y el joven marginado de la ciudad por lo general se vinculan al mercado laboral, comienza a convivir con una pareja e inician muy pronto la descendencia. Al respecto, en la actualidad, en Colombia, estudios nacionales muestran que una de cada cinco mujeres antes de los diez y ocho años es madre de familia o está

¹⁷ Concepto que hemos adoptado de Terrassier (2002), y el cual señala que una dimensión puede desarrollarse a un ritmo superior a otra dimensión del ser humano. Esto sucede porque las diversas dimensiones tienen orígenes y desarrollos diferenciados dados por factores de desarrollo y contextos diferentes. Debe tenerse en cuenta que este concepto expresa de manera fiel el carácter dialéctico del desarrollo. (Ver al respecto, Terrassier, 2002 y De Zubiría et al, 2009.)

embarazada, y que la mayoría de ellas son de extracción campesina o urbano marginal¹⁸.

Las crisis propias de la adolescencia prácticamente desaparecen para el joven campesino trabajador y el perteneciente a los barrios marginales en las ciudades, ya que las condiciones de pobreza los excluyen tempranamente de la escuela y los trasladan al campo laboral a edades en las cuales su desarrollo aún tendría tiempo por consolidarse. Se trunca su desarrollo. Se aborta su adolescencia. El hambre, las necesidades familiares y las condiciones culturales de vida los castigan socialmente. Se convierten en *privados culturales*, como sabiamente los llamaba Feuerstein (1994) o en *retrasados pedagógicos* como los llamó Merani (1958); pero paradójicamente en jóvenes que simultáneamente asumen las responsabilidades propias del mundo adulto frente al trabajo, el hogar y los hijos. No hay tiempo para las crisis de autoridad, identidad y sexual de las que hablara Carvajal (1993: 47). La mayor parte de los jóvenes de las favelas y los barrios marginales en América Latina son adultos a la fuerza y en contra de su propio desarrollo. La cultura, en un acto de injusticia incalculable, los excluye de la universidad, de la formación tecnológica y de los últimos grados del bachillerato; y los manda al mercado laboral a que asuman responsabilidades propias de adultos, aun sin culminar su proceso de formación¹⁹.

Algo similar puede decirse respecto a la culminación del periodo sensoriomotriz, el cual es reconocido por múltiples autores (Piaget (1955 y 1974), Vigostky (1934, edición 1981 y 1939, edición 2000), Wallon (1979 y 1987), Merani (1958 y 1969) y Luria (1970 edición 1994 y 1978, edición 1995), entre otros). El desarrollo del pensamiento, la función simbólica y el lenguaje, crearán la revolución cognitiva más importante de la historia humana, precisamente aquella que en mayor grado nos distanciará de los demás mamíferos superiores. Como es sabido, hasta el año cualquier chimpancé tiene ventaja sobre el niño más rápido en el desarrollo de sus procesos sensoriomotrices. Un chimpancé resolverá con enorme ventaja pruebas de carácter práctico frente a la dificultad que ello genera a cualquier ser humano de la misma edad. Como fue ampliamente estudiado por Piaget (1974 y 1980), la revolución de la función simbólica transformará para siempre la vida humana al independizarnos de la acción y de las limitaciones impuestas por el espacio. El pensamiento nos libera de lo inmediato en el tiempo y el espacio. Sin embargo, en contra de lo que uno podría pensar a primera vista, y de lo que han afirmado infinidad de autores, éste no es un proceso exclusivamente natural, individual, ni generado tan solo por la maduración del cerebro humano. Tal como demostró Merani (1958), solo pensamos porque convivimos con otros seres sociales que lo hacen; solo amamos porque nos forman individuos que nos aman, y solo hablamos por la misma razón. “El viviente jamás está aislado”, dirá en su texto para

¹⁸ Dicha tasa se incrementa al 30% para las mujeres desplazadas (<http://www.presidencia.gov.co/sne/2004/marzo/17/07172004.htm>).

¹⁹ Reflexiones análogas fueron presentadas por Merani (1958) en su texto *Nuestros hijos, esos desconocidos* y nuevamente en *Psicología de la edad evolutiva* (1965a, edición 1980: 307).

reivindicar el papel del lenguaje y el pensamiento en la humanización del ser humano (Merani, 1979: 53).

El seguimiento minucioso realizado por Merani a los llamados “niños salvajes” o “niños criados por lobos”, ratifica una de las conclusiones principales de la Escuela Histórico-cultural. Demostró, en especial, el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1994), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1958 y 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura; individuos a los que Merani llamará *retrasados pedagógicos* (Merani, 1958 y 1979). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de seres humanos presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura. Eran humanos física y naturalmente, más no culturalmente y ello impedía que culminara adecuadamente su proceso de humanización.

Casi todo lo que hacemos es debido a los otros hombres. “*Un individuo aislado al nacer –nos recordaba Einstein– permanecería en un estado tan primitivo del sentir y del pensar, como difícilmente podríamos imaginarlo. Lo que es y lo que significa el individuo no surge tanto de su individualidad como de su pertenencia a una gran comunidad humana, que guía su existencia material y espiritual desde el nacimiento hasta la muerte*” (Einstein, 1932).

Como puede verse, nacemos y nos volvemos humanos, gracias a la vida en comunidad. Somos seres biológica y socialmente formados. De allí, que esta compleja y diversa naturaleza humana también se refleje en la caracterización de cada uno de los ciclos y en la explicación de los factores que inciden en su desarrollo.

Para terminar

Las tesis de Merani siguen vigentes veinticinco años después de su muerte. En particular, son importantes los desarrollos que logra a los postulados centrales de la Escuela Histórico-cultural. Hoy, más que nunca, deben entenderse los procesos psicológicos superiores determinados histórica y culturalmente y hay que seguir reivindicando el papel central de los mediadores culturales en el desarrollo de los individuos, y en particular en el desarrollo de los estudiantes. Merani se adelantó a su tiempo al defender en conjunto con Wallon una visión integral del desarrollo, al postular una función esencialmente humanizadora de la escuela, y al entender al ser humano en su doble naturaleza de animal y humano. Su crítica a la Escuela Tradicional sigue vigente lo mismo que su demoledora sentencia de que no tenía sentido pensar en una escuela que no desarrollara el pensamiento y que frenara el desarrollo de sus estudiantes y que los condenara a un verdadero “retraso pedagógico”.

A su muerte, acaecida en agosto de 1984 y como homenaje a la vigencia de su pensamiento psicológico y pedagógico, a su ferviente defensa de una educación humanista que privilegie el desarrollo del pensamiento y la libertad, los miembros fundadores decidimos tomar el nombre de Alberto Merani para denominar el Instituto que para entonces solo existía en la mente de sus creadores. Hoy, meses después de cumplir los primeros veinticinco años de su desaparición, queremos invitar a la lectura de su prolífica obra y volver a reivindicar sus ideas madres y la permanencia de la psicología evolutiva, histórica y cultural que ayudó a gestar. Sus profundas reflexiones sobre los fines y el sentido de la educación, la visión dialéctica del desarrollo individual que postuló y el papel central de la cultura y de los mediadores en todo proceso de humanización del hombre, entre otros, siguen hoy siendo profundamente actuales. Y por eso, en su honor, seguimos llevando su nombre.

Y hoy, más de treinta años después de haberlo escuchado en la Universidad Incca, hay que volvernos a hacer la pregunta con la que Alberto Merani iniciaba su conferencia en aquella tarde de marzo de 1979, cuando preguntó: ¿Por qué no cambia la escuela? ¿Por qué ha sido hasta ahora, seguramente, la institución social más tradicional que el hombre haya creado sobre la Tierra? ¿Por qué una y otra vez, las ideas innovadoras son absorbidas por la escuela tradicional, y por qué seguimos enseñando casi lo mismo y casi de la misma manera, como si el tiempo no marchara hacia adelante, o como si fuera posible que se congelara durante décadas?

Para profundizar

- BACHELARD, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editores.
- BRUNER, J (selección de Palacios, edición, 1988). **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Visor.
- BRUNER, J (1980). Investigaciones sobre el desarrollo Cognitivo. Pablo del Río editor. España
- BUSTOS, F. (1992). "Análisis crítico al constructivismo de la Renovación Curricular y al M.D.O." (Análisis No I). Bogotá: Serie de Documentos Fundamentos de la Educación.
- _____ (1994a). "Peligros del constructivismo". Revista Educación y Cultura. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores
- _____ (1994b). "Los tres niveles del constructivismo". Bogotá: Serie de Documentos Fundamentos de la Educación.
- CARRETERO, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: Luis Vives.
- _____ (1997). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- COLL, C. (1996). *¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?* Madrid: Cuadernos de Pedagogía, marzo.
- DAVIDOV, V. (1987a). "El desarrollo del pensamiento en la edad escolar"; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la Urss. Antología*. Moscú: Progreso.
- DE ZUBIRÍA, J (2001). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- _____ (2006a) *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- _____ (2006b) *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Segunda edición ampliada y modificada.
- _____ (2009). "El concepto de ciclo en la Pedagogía Dialogante". Revista Internacional del Magisterio No 38. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA et al (2009). *Los ciclos en la educación. Principios y lineamientos desde la Pedagogía Dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DÍAZ, C. et al. (2010) *A refundar la escuela*. Santiago de Chile: Editorial Olejnik.
- FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X
- GALLEGO, R. y PÉREZ, R. (1994). *Corrientes constructivistas*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- GALLEGO, R. (1996). *Discurso sobre el constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- GUBA & LINCOLN, et al (1994). *Constructivismo: El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual*. Compilación de José Ignacio Zamudio. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- LURIA, A (1978, edición 1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MERANI, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Buenos Aires: Alfa.
- _____ (1965a, edición 1980). *Psicología de la edad evolutiva*. México: Grijalbo.
- _____ (1965b, edición 1980) *De la praxis a la razón*. México: Grijalbo
- _____ (1968). *La dialéctica en psicología*. México: Editorial Grijalbo.
- _____ (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Grijalbo.
- _____ (1958). *De la praxis a la razón*. México: Grijalbo
- _____ (1962). *Psicología genética*. México: Grijalbo.
- _____ (1976). *Carta abierta a los consumidores de psicología*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1982). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1983a) *Historia ideológica de la psicología infantil*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1983b) *La educación en Latinoamérica. Mito y realidad*. México: Grijalbo.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- O'LOUGHLIN, M. (1994). "Más allá del constructivismo". Ponencia presentada en el simposio "El papel emergente del constructivismo en los cambios de las creencias de los docentes", Chicago,

Abril 4-7 de 1991. Serie de Documentos Fundamentos de la Educación, traducidos y distribuidos por Félix Bustos. Colombia.

PIAGET, WALLON, et al (1955, edición 1963). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Lautaros.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Ariel.

PIAGET E INHELDER (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PORLAN, et al (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Madrid: Diada.

STERNBERG, R. (Coordinador) (1987). *La inteligencia humana*. Tres tomos. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1997). *La inteligencia exitosa*. Madrid: Paidós.

STERNBERG, R. Y DETTERMAN, D. (1992). *¿Qué es la inteligencia?* Buenos Aires: Pirámide.

VIGOTSKY, L. (1992). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor.

_____ (1934, edición 1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VIGOTSKY, L. y otros (1929, edición, 1979). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

WALLON, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.

_____ (1987). *Psicología y educación del niño*. Selección de textos de Jesús Palacios Madrid: Visor.

ZULETA, E. (1977). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Ediciones de la Fundación Estanislao Zuleta.

_____ (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín. Ediciones de la Fundación Estanislao Zuleta.

Páginas consultadas:

Presidencia de la República (2004). 19% de las mujeres afrontan embarazo prematuro; <http://www.presidencia.gov.co/sne/2004/marzo/17/07172004.htm>