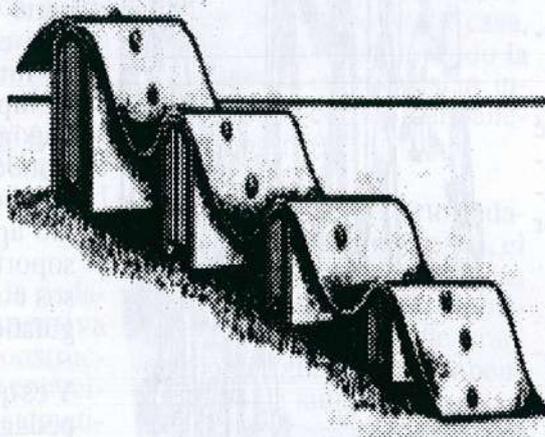




Reflexiones sobre pedagogía



LA PEDAGOGIA ACTIVA

PROCESOS DEL CONOCIMIENTO E IMPLICACIONES EN LAS TAREAS DEL AULA

GRACIELA AMAYA DE OCHOA

Subdirectora académica ICFES

El propósito de esta reflexión es tratar de responder a algunos interrogantes en torno a la pedagogía activa, los procesos del conocimiento y sus implicaciones en las tareas del aula. Por qué a la palabra pedagogía se le adiciona el calificativo de "activa"? acaso, me pregunto, la pedagogía como práctica o como discurso podría ser estática o pasiva? Hay una intención afirmativa o se trata de una enunciación redundante cuando se habla de "Pedagogía y proceso del conocimiento"?,

porque cómo podría desenvolverse una pedagogía sin movilizar procesos de conocimiento tanto en el sujeto enseñante como en el sujeto aprendiz?, y finalmente, me parece advertir que las consideraciones pedagógicas y epistemológicas—quizás por el peso cultural que cargamos—se circularizan al aula de clase como si unas y otras no se dieran, incluso en forma más frecuente, fuera de ella.

Estos interrogantes constitu-

yen, a mi modo de ver, referentes que cuestionan el sentido de la labor educativa: el papel de la escuela, el rol del maestro y el del alumno. Tales referentes los denomino: Epistemológico y operativo.

I. REFERENTE EPISTEMOLOGICO

En esta primera parte pretendo hacer un acercamiento a la pedagogía como constitución epistemológica, esto es, dar cuenta de ella como discurso y

como práctica, hasta lograr desembocar en lo que se denomina proceso enseñanza-aprendizaje. Proceso que como veremos está cruzado por series de modificaciones, alguna de las cuales deben también ser abordadas desde una perspectiva epistemológica.

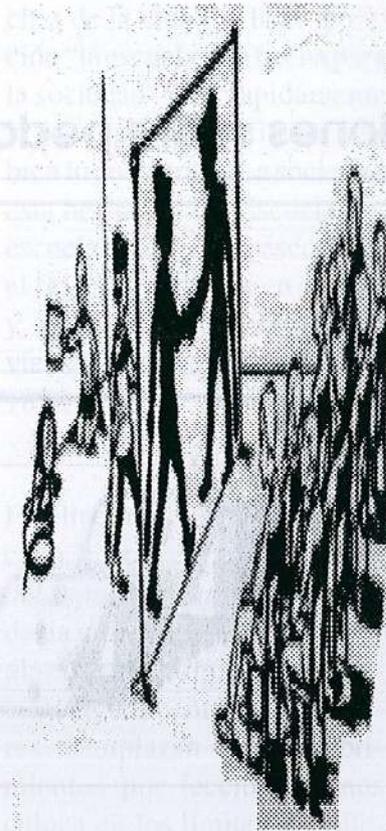
A. La Pedagogía: una formación epistemológica.

Con el propósito de saber a qué nos estamos refiriendo, es conveniente comenzar por esclarecer lo que entendemos por Pedagogía.

Frecuentemente se le ha concebido como una de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación, reduciéndola a un conjunto de técnicas, procedimientos y usos de medios auxiliares para la enseñanza de las ciencias, es decir, confundiéndola con la estrategia didáctica.

Otras veces, y en un intento de romper este reduccionismo, se le asigna el papel de disciplina sintetizadora; es decir, como un híbrido de psicología, filosofía, sociología, economía, etc. sin ser posible identificar para ella un objeto específico.

Otro acercamiento, en cierta forma antagónico al primer planteamiento pero con la opción de una identificación más precisa, es el de asumir la pedagogía como la explicación sobre lo educativo: Sobre la filosofía que soporta la práctica educativa, sobre los fines que persigue, sobre los lugares que asigna a los agentes que intervienen en el hecho educativo, sobre la fragmentación y enunciación que sufre el saber al ser



sometido a los procesos de institucionalización, sobre las formas de interacción que se establecen entre los sujetos, sobre la normatividad que formaliza para esas relaciones, sobre la apropiación que un sistema social permite frente a la ciencia, la técnica, la cultura.

En esta perspectiva, la pedagogía ni aparece como simple instrumentación, ni como teoría ecléctica de las ciencias sociales. Por el contrario, se erige como reflexión histórico-social de la práctica educativa.

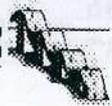
Este planteamiento es fundamental que se tenga en cuenta porque la pedagogía al ser explicación del hecho educativo y al ser éste un hecho social, solo puede llegar a ser comprendida en un movimiento histórico. De ahí que un mode-

lo pedagógico no puede aparecer abruptamente, sino que aparece como la materialización de un conjunto de condiciones intervinientes: ideológicas, políticas, económicas, religiosas, etc.

Mas el recurso a la historia por parte de la pedagogía, tiene otra exigencia: la de develar los intentos de solución teórica y empírica que la práctica pedagógica misma ha ido planteando en las diversas prácticas sociales y la forma como ha ido apareciendo al lado de -o soportados por- otros discursos como la psicología, la lingüística, la sociología.

Y es que aclarar el sentido de la pedagogía es comprender la trama de las relaciones que la fundamenta, porque una pedagogía no es moderna o nueva simplemente porque incorpore saberes actuales o porque tenga una racionalidad técnica; es nueva solo en la medida en que interroga y reformula los fundamentos de los otros saberes, en que cuestiona sus grados de validez y de coherencia interna y en la medida en que es capaz de crear nuevos paradigmas.

De ahí que muy poco nada le sirva al maestro informarse sobre las diversas teorías que plantea la psicología en torno al aprendizaje, o conocer con precisión los mecanismos neuronales y motores que plantea la biología sobre el sujeto aprendiz, sino está en condiciones de tomar distancia de estos saberes, sino es capaz de preguntarse sobre sus fundamentos y sobre la forma en que se traducen en el educando que tiene enfrente, sino interpela el es-



quema mental que ya se había fijado con respecto a lo que es el aprendiz, sino logra discernir e integrar los procesos, estados, funciones y estructuras de que le hablan la psicología y la biología, sino logra preguntarse de qué manera una lesión occipital puede bloquear los procesos de abstracción de los niños, sino se interroga acerca de cómo crear nuevas condiciones de trabajo en el aula para que se generen los procesos de desarrollo mental que le comunican las teorías del aprendizaje.

Como vamos viendo, la pedagogía, en una perspectiva epistemológica, es construcción de un discurso; es conocimiento metódico y sistematizado del hecho educativo, que solo puede, llegar a un status de ciencia en la medida en que para descubrir y analizar ese hecho utiliza el método científico de la investigación.

Pero la pedagogía no es solamente discurso (campo de ideas, nociones, conceptos, estructura temática), es también una práctica, una praxis. Hay quienes designan esta práctica como proceso pedagógico, yo prefiero llamarla relación pedagógica.

Es esta relación o práctica pedagógica, el objeto mismo del discurso pedagógico.

Había dicho previamente que la pedagogía -como discurso- es el trabajo de reflexión sobre el hecho educativo (considerado éste como construcción de relaciones socio-culturales).

Pero resulta que las relaciones socio-culturales se generan y

concretan en un acto pedagógico que implica una interacción entre sujetos (entre sujetos individuales y entre sujetos colectivos) en contextos específicos, dentro o fuera del aula (pues adviértase que estamos en un acto pedagógico cuando conversamos con nuestros hijos en la cocina de la casa, cuando ellos están mirando la televisión o cuando están jugando fútbol con los compañeros del barrio).

Como quien dice, el acto pedagógico es, ni más ni menos, el espacio donde se concretan las relaciones sociales: De autoridad o de reciprocidad, de jerarquía o de igualdad, de dependencia o de autonomía.



Se pueden encontrar otras formas alternativas?

No sé, pero me parece que una pedagogía "activa" debe optar por una de las formas de consolidación de las relaciones sociales: por la que propicia el pensamiento crítico, deliberativo, creador e independiente, por la que genera una participación horizontal de trabajo, una relación dialógica, por la que implementa un proceso liberador del hombre.

La interacción entre sujetos, como constituyente de la relación pedagógica, se materializa en un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, los sujetos se enfrentan a discursos y prácticas del saber y del quehacer social pero la relación entre ellos no es directa sino que es una relación siempre mediada, vehiculizada.

Esas mediaciones son múltiples; pero lo interesante es que según sea la forma como intervengan y se conjuguen, obtenemos uno u otro modelo pedagógico; una pedagogía centrada en el niño o en el maestro, una pedagogía basada en la instrucción o en la investigación.

Lo que quiero adelantar con estas ideas es que una pedagogía no es activa simplemente porque pongamos a trabajar al niño durante toda la sesión de clase, sino que es activa en la medida en que todas las mediaciones se congregan para producir una transformación tanto individual como social. Sobre estas mediaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje voy a referirme a continuación, no

sin antes señalar que he seleccionado aquellas que nos permiten ir adentrándonos en el problema de si el acto pedagógico es una práctica de creación o es una práctica de transmisión?

B. El acto pedagógico: espacio estructurante de convergencias.

B.1 La relación sujeto - cultura.

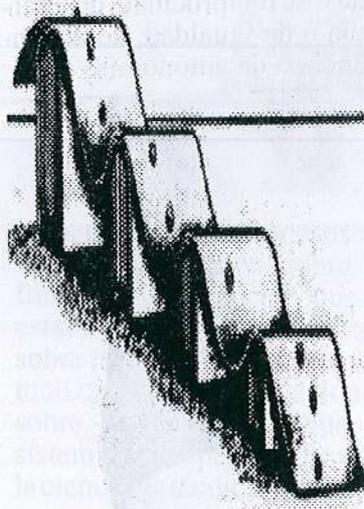
La primera mediación que ocurre en el proceso enseñanza-aprendizaje es obviamente la de las metas a las que apunta la práctica educativa, metas que tienen que ver con el tipo de hombre que queremos formar y con la sociedad que deseamos construir y que son la expresión de una circunstancia socio-histórica concreta y de una cultura particular.

El proceso cultural además de recoger esa herencia resultante del proceso civilizador de la humanidad (saberes, técnicas, prácticas, instrumentos), marca también formas singulares de relación entre los sujetos de un grupo social y el contenido cultural, determinando lo que ese grupo social decide adoptar, abandonar, transmitir o transformar.

Esa relación entre el grupo social y el contenido cultural es una relación ideológica que no siempre es tenida en cuenta cuando se trazan las metas educativas por lo que fácilmente se cae en el error de proponer contenidos y prácticas escolares, ignorando que frente a ellas, el educando ya viene con una concepción, con una interpre-

tación, con una vivencia, con una visión y explicación del mundo, con unos intereses y con unas expectativas.

Es que ni siquiera el niño del preescolar llega a la escuela como una hoja en blanco. El ya trae consigo una historia cargada de significados. En lugar de gastar tiempo los maestros en identificar conductas de entrada para saber qué objetivos el niño ya domina, debiera más bien dirigir sus esfuerzos a identificar ese mundo ideológico, precientífico, que el niño ha



construido, pues es a partir de ese saber espontáneo, de esa doxa, donde debe iniciarse el verdadero trabajo escolar, ese trabajo que aspira a convertirse en científico y del cual hablaré en el referente operativo.

B.2 Los saberes y las prácticas que circulan en el aula.

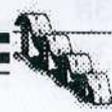
Para alcanzar las metas, nuestro sistema escolar elige una serie de contenidos y de prácticas pues ha entendido que una

de sus funciones es la transmisión de la cultura. Pero como el legado cultural es tan amplio y tan complejo, y como resulta imposible darlo a conocer todo y de modo completo, nuestra escuela opta por capsulizar o comprimir el conocimiento, terminando por entregar no la ciencia, sino saberes parcelados y fragmentados que aparecen como verdades finales, como resultados acabados.

Y como se nos ha hecho meter en la cabeza que nuestro trabajo como maestros es el de facilitar el aprendizaje de los alumnos, es decir el de ayudarlo a salvar los obstáculos del conocimiento -y no el de enfrentar con él el problema del conocimiento-, corremos a hacer una segunda fragmentación o decantamiento a extraer de la ciencia lo concreto, lo sensible, lo aplicable, lo que se puede traducir en gráficas, experimentos.

Del mundo de la ciencia solo le queda al niño sus representaciones, sus figuras; del problema de la ciencia solo le quedan las respuestas, ni siquiera las preguntas, porque éstas siempre las formuló el maestro; del desarrollo de la ciencia solo le quedan agregados de conceptos, nociones, pues nunca supo cómo se libró la batalla de esa construcción, ni qué dudas tuvieron los hombres que la hicieron; ni qué revoluciones se dieron en la historia del saber.

En este sentido vale desde ya anotar que una pedagogía será tanto más activa en la medida en que recurra al pasado, a la historia de los saberes; en la medida en que haga del trabajo



escolar, espacio-recreador de los obstáculos y barreras que el conocimiento ha tenido que enfrentar en su camino de constitución; en la medida en que haga del saber escolar un pretexto, un material transitorio para operar con lo nuevo y lo desconocido.

B.3 La estructura comunicativa.

El lenguaje que circula en el aula es quizás la mediación más significativa en el acto pedagógico, y no obstante, a la que menos importancia se presta cuando se trata de formular un modelo pedagógico pues se parte de considerar que el lenguaje lo es todo y está en todo: en el alumno, en el maestro, en el texto, en la lámina pegada a la pared, en la circular que llega a la casa o en el reporte de calificaciones.

Esto es verdad, pero la función que se asigne al lenguaje con respecto al conocimiento y con respecto a la interacción intersubjetiva, determina, sin lugar a dudas, una concepción y una práctica pedagógica particular. Veamos: Si se asume que el lenguaje es el medio de comunicación para transmitir conocimientos, basta con que el emisor tenga un buen dominio lingüístico (sintáctico y fonético) para garantizar la transmisión. El conocimiento, por parte del receptor (del alumno), queda así asegurado como transcripción, copia o reflejo de lo que se transmite.

Si por el contrario, se concibe el lenguaje como representación simbólica de una realidad, es decir, como trama de inte-

graciones y diferenciaciones entre significantes y significados, como proceso de codificación y decodificación entre los sujetos que actúan en la relación lingüística, entonces el valor del lenguaje como vía comunicativa se hace secundario y emerge como vía estructuradora y estructurante del pensamiento. En esta perspectiva, el conocimiento deja de ser copia y pasa a convertirse en resultado de un proceso del



pensamiento. El lenguaje deja de ser mera composición de unidades gramaticales para constituirse en construcción de unidades semánticas, de unidades de significación. O Si el significado es la formación de una generalización o un concepto, y si éste es un acto de pensamiento, entonces el significado es un fenómeno del pensamiento que se encarna o materializa en el lenguaje.

Quiero subrayar esta afirmación porque es frecuente que un niño domine su lenguaje: identifique los símbolos, los pueda reproducir verbalmente o por escrito, pero eso no quiere decir que entienda su significado porque ese significado no está encerrado en los símbolos mismos. De ahí el peligro de llegar a confundir comportamiento lingüístico con capacidad intelectual.

El análisis de la estructura comunicativa o de la estructura discursiva plantea para el caso de la pedagogía llamada Activa, un problema que es de fondo y no simplemente de forma, pues define el lugar que la relación pensamiento-lenguaje ocupa en la práctica pedagógica en particular y en la práctica educativa en general.

Colocar la relación pensamiento-lenguaje como núcleo del trabajo escolar es tomar la construcción simbólica como construcción constituyente en el proceso del conocimiento; es hacer de la red semiótica el componente mediatizador entre el ámbito de la experiencia y el ámbito de la formalización; es provocar formas de comunicabilidad del pensamiento y es suscitar la racionalidad de la comunicación.

En síntesis, es hacer del trabajo escolar un trabajo cultural porque éste no es más que la traducción simbólica de las expresiones del hombre como ser social, ser cognoscente, ser axiológico, ser de comunicación, ser histórico.

Sin embargo, habría que hacer una precisión más con respecto

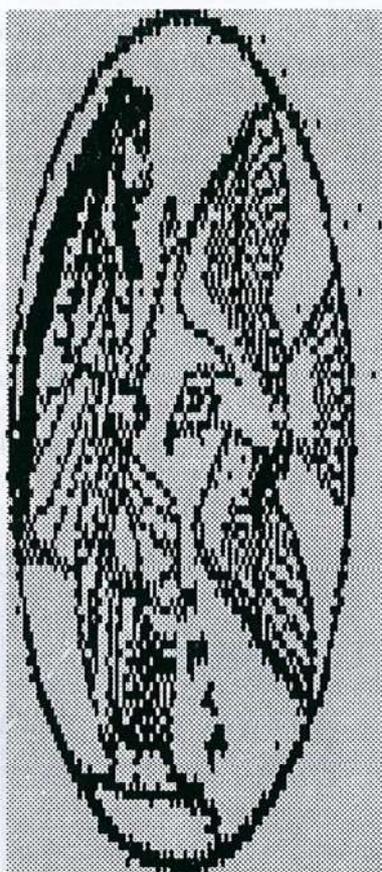
a la comunicación que media en el proceso enseñanza-aprendizaje y es el relacionado con el discurso que utiliza el profesor para poder transmitir las ciencias o saberes contenidos en las asignaturas escolares que debe dominar el alumno. Me refiero al discurso pedagógico de que habla Bernstein, como esa práctica comunicativa que tiene la pretensión de desubicar, reubicar y reenfocar los discursos especializados. Lo que aquí quiero subrayar es que una Pedagogía Activa debe estar guiada por las intencionalidades de recontextualización, es decir, por las pretensiones de alcanzar no solo competencias y habilidades especializadas, sino principalmente de construir nuevos órdenes, relaciones nuevas posibilidades de relación conceptual, de colocar nuevas miradas y de hallar nuevas posibilidades de significación.

B.4 El proceso del conocimiento del sujeto aprendiz.

Entre los discursos de la psicología, quizás el que mejor ha definido la génesis y el desarrollo de los procesos de pensamiento, es el discurso de la psicología genética elaborado por Piaget.

No es mi intención aquí hablar sobre su obra, ni sobre la metodología que siguió para determinar los estados cognitivos por los que atraviesan los niños, solamente voy a referirme a lo que en este momento nos interesa: De qué manera el proceso de conocimiento del sujeto aprendiz es mediación y producto de la relación pedagógica?

Piaget comienza por romper



diametralmente con varias concepciones acerca del hombre y del conocimiento: la primera, aquella que considera que el hombre es una tabla rasa, sobre la cual se construye el conocimiento.

Frente a este planteamiento, Piaget responde que el sujeto epistémico es ante todo un ser de carne y hueso, un ser biológico, poseedor de ciertas estructuras determinadas por la herencia y que sobre ellas y mediante ellas, el hombre comienza a conocer su mundo.

En palabras más sencillas, cuando el bebé comienza a lactar, incorpora un nuevo elemento del mundo externo, pero lo hace poniendo en ejercicio esquemas reflejos que ya po-

seía. Esta asimilación que le permite un reconocimiento sensorial (sabor, color, olor) del objeto leche, es al mismo tiempo seguido de un proceso acomodativo no contenido ni programado en sus estructuras originarias: retener el pezón de la madre, regular la respiración mientras bebe, controlar la deglución.

De ahí que una lesión congénita o una insuficiente maduración de la estructura biológica, sean impedimentos para alcanzar más tarde el logro de ciertos conocimientos (la lectura, por ejemplo).

La segunda oposición de Piaget es contra aquellas teorías que asumen el conocimiento como cadenas asociativas (de estímulo-respuesta), como adición de informaciones o como comprensión súbita (el insight de la Gestalt, por ejemplo). Piaget formula que los esquemas que se van produciendo en ese proceso de asimilación y acomodación, se van integrando recíprocamente hasta formar totalidades recurrentes, esto es estructuras; y que estas estructuras se integran a otras más amplias, siendo las primeras estructurantes de las segundas. En consecuencia, no hay suma de esquemas o de estructuras, ni apariciones abruptas, sino transformación de unas estructuras en otras.

Este planteamiento piagetiano devuelve al hombre su carácter histórico: no hay nada en el ser cognoscente casual o gratuito, todo obedece a una historia de construcciones y transformaciones previas.

La tercera oposición es contra



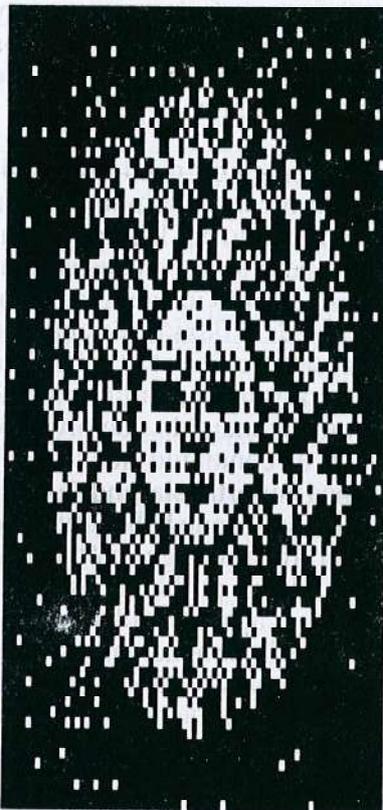
las corrientes epistemológicas que consideran el conocimiento como un estado, como algo dado, como algo acabado, y con las que consideran por consiguiente a la ciencia como conjunto de verdades absolutas y demostrables.

Para Piaget el conocimiento es un proceso y afirmarlo como proceso implica reconocerlo como algo en construcción permanente, fruto de la interacción dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer.

La última oposición, y quizás la más importante, es contra las teorías que plantean que la génesis del conocimiento es de tipo sensorial.

Para Piaget la acción es constitutiva de todo conocimiento. La acción es la que produce el conocimiento. Y distingue dos tipos de acciones: la acción física que se libra sobre el objeto y que permite que el sujeto llegue a un reconocimiento sensorial del objeto, e incluso a una abstracción empírica: abstracción de las cualidades o propiedades de los objetos; y una acción que él denomina lógico-matemática, ya no física o externa, sino interna, por cuanto el sujeto cognoscente ya no examina el objeto sino que reflexiona las acciones libradas sobre los objetos, llegando así a una abstracción reflexiva.

Con esta última formulación lo que Piaget quiere anotar es que obviamente los objetos y la realidad existen, pero que solo se puede acceder a ellos por aproximaciones sucesivas, a través de las acciones del sujeto, pero sin poder acceder a



ellos de modo total y definitivo.

Lo que también quiere señalar es que los dispositivos o mecanismos a través de los cuales el hombre conoce, son de origen biológico (los sentidos), pero que el conocimiento rebasa esos orígenes; por tanto, que no se puede admitir que el conocimiento esté en la sensación o en la percepción.

Porque cómo podría el hombre haber llegado a construir la matemática, la lógica, los conceptos de gravedad, fuerza, energía, si todo conocimiento quedara remitido a un fundamento sensorial?

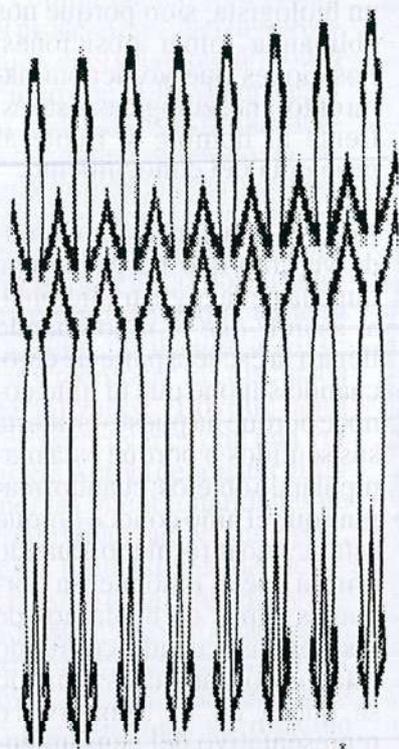
Los planteamientos de Piaget nos ponen en problemas: no porque hubiesen sido hechas por Piaget, ni porque fuera un

rebelle teórico, ni porque era un biólogo, sino porque nos obligan a tomar posiciones: Posiciones que yo denominaría onto-gnoseológicas; esto es, frente al hombre y frente al problema del conocimiento.

Aquí, en esta dimensión es donde yo creo que ha ganado su fama la pedagogía tradicional: al asumir que el niño cuando llega a la escuela parte de cero; cuando supone que el niño conoce porque ha puesto en alerta sus sentidos o porque está manipulando objetos; cuando imagina que el niño conoce porque está siendo informado; cuando afirma que el niño piensa porque es capaz de hablarnos de los objetos, cuando confundo estados con procesos; cuando se queda en lo figurativo o representativo del pensamiento sin llegar a la construcción operativa del pensamiento,

No es nada fácil identificar los procesos que los niños atraviesan cuando conocen. Principalmente por dos razones: la primera, es que no fuimos educados para trabajar en base a procesos, por eso no podemos siquiera advertir qué procesos estamos desarrollando cuando pensamos; la segunda, es que fuimos educados para pedir a los niños resultados, no para generar procesos.

Hoy estamos asustados. Nos han dicho que la aplicación de la promoción automática exige evaluar procesos y que ésta exige adoptar métodos o estrategias didácticas que desarrollen procesos. Cuáles procesos? preguntamos todos a la vez. Alguien responde: esos ya están señalados en los objeti-



vos: por ejemplo, para que el niño pueda llegar a la construcción operatoria del número debe desarrollar los procesos de clasificación y de seriación. Ahí lo vemos: seguimos confundiendo estados con procesos.

Había dicho anteriormente que debido a la transformación vertiginosa del conocimiento y al carácter provisional de los resultados de la ciencia, los contenidos o saberes deben tomarse como pretextos, como recursos o motivos transitorios porque lo que importa es que el educando aprenda a operar con lo nuevo y desconocido.

Pero para llegar a esa operatividad, a esa posibilidad de enfrentamiento con lo nuevo, el aprendiz requiere de herra-

mientas o de instrumentos y estos instrumentos son los procesos de pensamiento, de razonamiento, de lógica.

Un contenido puede ser olvidado o con el tiempo llevar a ser rebatido por la propia ciencia, pero si los procesos lógicos han sido instaurados (procesos de reflexión, de análisis, de deducción, etc.), el sujeto estará armado para enfrentarse con el contenido que olvidó o con el contenido nuevo. Qué poca importancia tendría en un momento dado haber olvidado una fórmula geométrica si cuando el problema aparece, somos capaces de plantear una hipótesis, de relacionar elementos, de prever alternativas demostrativas, de representarnos espacialmente las transformaciones de la figura.

Si podemos hacer todo esto, la fórmula aparecerá como resultado y no como requisito de entrada para demostrar que conocemos.

No se pretende que la teoría sirva al estudiante para familiarizarse con hechos o fenómenos nuevos. Lo que se pretende es que ella le sirva para enfrentar e interpretar de un modo diferente, los fenómenos familiares.

Y ya también lo había dicho: nada es absolutamente nuevo para quien entra a conocer; pues este sujeto ya ha formulado creencias, preconcepciones, nociones, ya ha tenido alguna familiaridad o acercamiento con aquello que el maestro pretende como nuevo para el alumno.

II. REFERENTE OPERATIVO

Podría haber incluido como elemento mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje, el método didáctico. Sin embargo, yo lo concibo como el componente que operacionaliza o materializa ese proceso y a través del cual se expresa el modelo pedagógico.

Mientras que el acto pedagógico es construcción de espacios de relación e interacción socio-cultural, la didáctica es construcción de procedimientos, de estrategias, de articulaciones que posibilitan esos espacios de relación. Desde esta perspectiva, la didáctica deja de ser simple instrumentación, entrenamiento o técnica.

Mientras que la práctica pedagógica se orienta a desarrollar procesos mentales que fortalezcan la capacidad de comprensión, de análisis, de organización, de relación y de transformación a través de formas





discursivas y en relación con saberes o prácticas sociales; la práctica didáctica se orienta a establecer las posibilidades de intersección entre aprendizaje, conocimiento y pensamiento.

No solo desde el punto de vista conceptual, sino también desde el punto de vista de la praxis del maestro, suele ocurrir una confusión entre conocimiento pensamiento y aprendizaje, que echa a perder las mejores de las intenciones educativas y fractura el más activo de los modelos pedagógicos.

No siempre cuando se aprende se piensa: alguien puede ser muy erudito o instruido en matemáticas, ciencias o biología, sin haberlas pensado nunca, es decir sin haberlas reflexionado, o más aún, oponiéndose al propio pensamiento.

Mientras el aprendizaje tiene siempre un sentido teleológico por cuanto va orientando a me-

tas valoradas socialmente, el conocimiento es desconocimiento de la meta, es interrogante permanente.

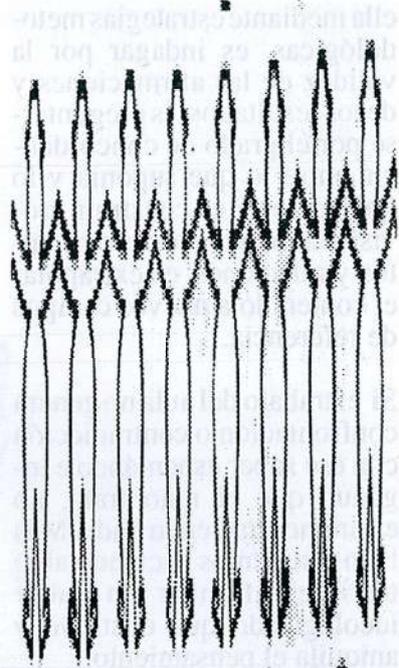
Mientras el pensamiento es proceso de producción y reconstrucción de un saber nuevo (nuevo para el sujeto que conoce aunque ya se haya producido previamente), el aprendizaje es reconocimiento del saber pasado, es internalización de pautas de comportamiento.

Mientras la novedad del conocimiento se inscribe en un límite temporal o cronológico, la novedad del pensamiento es su transformación lógica.

Mientras adquirir conocimientos es aprender resultados anteriores de la ciencia y de la investigación, es reproducir cotidianidades, es adaptarse y sujetarse; elaborar un pensamiento es romper con condicionamientos, es vencer resistencias, es luchar contra la cotidianidad, es liberarse de las apariencias y de las sensaciones.

La didáctica de un modelo pedagógico activo tiene aquí su gran reto: enseñar a pensar para llegar a conocer, y no como en algunas ocasiones se ha afirmado: enseñar a aprender.

Enseñar a pensar implica generar procesos para que el aprendiz entre en conflicto: en donde confronte el saber espontáneo con los fenómenos que se pretenden explicar, las nociones o aproximaciones que se había formulado con las interpretaciones de la teoría que estudia, el mundo sensorial con el mundo conceptual, la evi-



dencia empírica con la formulación verbal, la explicación de los fenómenos con la explicación que hacen al maestro o los compañeros.

El valor del conflicto en el tratamiento didáctico no sólo es motivacional (Piaget decía que la verdadera motivación consiste en desencadenar desequilibrios que lleven a la búsqueda, a la necesidad de conocer. Y Einstein en este sentido afirmaba que "el asombro parece ocurrir cuando una experiencia entra en conflicto con el mundo conceptual. Si este conflicto se experimenta fuerte e intensamente, se produce una reacción decisiva en nuestro universo mental"), sino que el valor fundamental del conflicto es científico, esto es, por la actitud que exige que el estudiante adopte frente al conocimiento: conocer de realidad es abordarle como problema, es preguntarse antes que todo por lo que ella es, es aproximarse a

ella mediante estrategias metodológicas, es indagar por la validez de las afirmaciones y de los resultados, es preguntarse por el grado de concordancia entre lo que suponía y lo que aparece, es construir provisionalmente nuevos conceptos y relaciones, es extrapolar el contenido a nuevos campos de referencia.

Si el trabajo del aula no genera confrontación o contradicción con ese saber espontáneo e ingenuo que el niño traía, no estaremos haciendo nada. Más bien, estaremos haciendo algo terrible: afianzar un saber ideologizado que obstruye y aniquila el pensamiento.

Si la nueva información entra en colisión con los esquemas que sobre el mundo ya se tenían, se iniciará la movilidad del pensamiento y se suscitarn nuevos modos de acción (que pueden suponerse pero que no pueden programarse).

Para que el pensamiento llegue a esa actitud combativa, necesita un homólogo de oposición o confrontación. El pensamiento solo llega a ser lógico cuando se enfrenta a otro pensamiento, cuando se deja afectar por él, cuando le pide cuentas y lo interpela.

Si el pensamiento para constituirse necesita del espacio del debate, el ejercicio de la duda es su condición esencial.

Solo cuando el niño duda aparece la posibilidad de la autonomía, pues aquella es la que le permite tomar distancia entre quien enuncia y el contenido enunciado, entre el valor de la

persona que expresa el pensamiento y el valor del pensamiento expresado.

El niño que duda es el niño que llegará a ser creador, deliberativo, crítico, consciente de sí mismo.

Qué tristeza dá cuando escuchamos a maestros que dicen que sus niños terminaron exitosamente el año porque quedaron sin duda, sin interrogantes. Es que todavía seguimos pensando que el que se queda con dudas y preguntas es porque no aprendió.

De estas consideraciones hay algo que nos queda claro: la posición que el maestro tiene frente al conocimiento y frente al sujeto aprendiz, condiciona su práctica pedagógica.

Y la condiciona hasta el punto que cuando dice, hace, propone, niega, exige o evalúa, no es más que el reflejo de esa posición que ha asumido frente al conocimiento.

Bibliografía:

BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Textos seleccionados. Bogotá, Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot, 1.990.

BOVET, M., GUILLIERON C, MOUNOUD P, STRAUSS S. *Cognición y Desarrollo*. Investigaciones Piagetianas. Cali, CLEPS, 1.983.

DE ZUBIRIA, Miguel, DE ZUBIRIA, Julián. *Fundamentos de Pedagogía conceptual*.

Bogotá, Edit. Presencia, 1.986.

FURTH G., Hans. *Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1.974.

SCHWEBEL, M. y RAPH, Jane. *Piaget en el aula*. Buenos Aires, Huemul-Colección Padres y Editores, 1.981.

