

## **Del ser al pensar: el acto de conocimiento como acto de creación**

### **Escuela, entre la Reforma y el Constructivismo, y la realidad cotidiana**

En la escuela, a diario, constatamos una serie de situaciones que resultan difíciles de congeniar. Incluso después de haber pasado por distintos de los ciclos de la educación infantil y de la enseñanza primaria, me doy cuenta que esas situaciones se mantienen, y podríamos decir, sin lugar a dudas, se agravan, a medida que vamos avanzando en esos distintos momentos temporales.

Concretamente, después de haber trabajado muchos años en el parvulario y el ciclo inicial, he empezado una nueva singladura con un grupo de niños y niñas de quinto de EGB, con los que posiblemente continuaré durante el próximo curso.

¿Cuales son esas constataciones que van reproduciéndose y agravándose a medida que aumentan las presiones de los programas y las expectativas en los niveles de aprendizaje? Creo que todos somos bastantes conscientes de que estas tienen que ver con el hecho de que los procesos de aprendizaje resultan poco significativos para nuestros alumnos, lo que comporta dificultades importantes para generalizar los aprendizajes realizados a esferas del conocimiento cada vez más amplias, impidiendo desarrollar capacidades intelectuales autónomas y creativas.

Pero si descendemos un poco desde las ideas generales a la práctica de cada día, nos encontramos con grupos de niños y niñas, en este caso entre los 10 y 11 años, ávidos de experiencias, ricos en sensaciones, llenos de inquietudes, de alguna forma abiertos de distintos modos a la comunicación, pero curiosamente sólo durante los primeros momentos de la entrada en clase, siempre y cuando ésta se haga de una forma más o menos abierta. Es decir, todo ese potencial, en cuanto el maestro o la maestra empiezan a plantear los contenidos de la actividad que se sitúa como eje del trabajo escolar, parece desaparecer, parece esconderse en un extraño caparazón, profundo, dando la sensación de que nunca hubieran existido tales posibilidades. Exagero, es evidente, porque ni todos los niños son iguales, ni tampoco las diferentes maneras de trabajar de los y las profesionales de la enseñanza, ni la forma de concebir la escuela como institución, y todo ello ejerce su efecto a la hora de posicionarse aquellos dentro de la actividad escolar. Pero exagero para poder introducir mi discurso, que no por extremado, en este sentido, deja de tener una validez, desafortunadamente, excesiva.

Ciertamente tenemos en nuestro país actualmente, en el plano legislativo, con un marco psicopedagógico muy elaborado, una Reforma Educativa que defiende una enseñanza más comprensiva, entre otras cosas, sostenida en los principios de la psicología cognitiva y concretada en una línea constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Confieso que no domino los marcos teóricos de las distintas corrientes cognitivistas que existen en la actualidad pero creo que conozco suficientemente los ejes de este planteamiento constructivista adoptado como para poder hablar de él con una cierta tranquilidad. Y me confieso, también, seguidor convencido de los principios que en esta línea se defienden a nivel teórico en el planteamiento de esta Reforma.

En ella se configura el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje según los supuestos de que la construcción de conocimiento solo la puede realizar el propio

individuo, a partir de la multidimensionalidad de las influencias i vivencias cognitivas, afectivas, motrices y sociales, a partir del aprendizaje significativo, que surge de las ideas previas, de la coherencia lógca del contenido de aprendizaje, de su funcionalidad, y un largo etcétera de características que se interrelacionan. Elementos, todos ellos, a los que me adhiero totalmente.

Sin embargo, en la práctica concreta, en la realidad de miles i miles de aulas de las escuelas de educación infantil y de la enseñanza primaria, la aplicación que se hace de esos principios, o que se puede prever que se hará, es muy diversa, limitada y, en última instancia, incompleta, porque faltan algunos ejes que sabemos que no se van a contemplar en su desarrollo, aunque me atrevería a decir más, que no han estado todavía pensados por la mayor parte de teóricos y prácticos que han participado en su elaboración, y constato expresamente "por la mayor parte" porque soy consciente de que habrá habido quien habrá intentado incorporar nuevos elementos de reflexión para convertir el discurso de este planteamiento en un todo mucho más coherente.

Entrar en más detalles preliminares sería abusivo a pesar del intento de aclarar el marco de mi discusión, puesto que requeriría mucha información técnica, a parte de que no es este mi interés en el momento y escrito presente.

### **La escuela, espacio para la transmisión de conocimientos o espacio para la creación?**

A lo que quería ir es al hecho de que, ciertamente, la adquisición, dicho de otro modo más correcto, la construcción de cualquier conocimiento es una conquista personal. Pero mi pregunta se sitúa en el plano de considerar que si bien esto es cierto, que si se da la circunstancia de que profesionales y escuelas se implican en esta idea y generan un espacio, un tiempo y una metodología escolar mínimamente coherente con ella, como es qué, a pesar de todo ello, continuamos encontrándonos en las aulas problemas con el desarrollo cognitivo de los niños y niñas y dificultades importantes en su itinerario de maduración global, sobretodo si hacemos referencia a marcos escolares que, sin ser ámbitos de educación especial, tienen connotaciones específicas que los sitúan en problemáticas complejas.

¿Es suficiente adecuar los contenidos según su dificultad, es suficiente crear todas las condiciones (objetivos, recursos, estrategias) para desarrollar ese aprendizaje pretendidamente significativo a partir de las ideas previas? Mi experiencia, con niños y niñas en las circunstancias en las que antes comentaba, me lleva a asegurar que no. Porque si bien entiendo cualquier construcción de conocimiento como una construcción personal, la entiendo también como un acto mucho más amplio, rico, complejo y comprometido como el que le puede conferir el concepto de creación. A mi entender cualquier acto de conocimiento, para que sea realmente significativo para la persona, debe ser un acto de creación.

Me explico. Me refiero a un acto global, a una creación prácticamente única i irrepetible en cada momento, un concepto muy ligado a los principios de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier en los que se defienden tres ejes fundamentales, tan tipificados que a veces se pierden de vista, pero que pueden servirnos de espejo constante en nuestra labor educativa: abrir al niño a la comunicación, permitir desarrollar su capacidad creadora y estimular el desarrollo del pensamiento

operatorio, que yo me atrevería a ampliar en un proceso de acercamiento al pensamiento formal una vez iniciados los primeros tanteos del pensamiento concreto. Me refiero a esa creación que marca el sello más personalizado de cualquier individuo, independientemente de su edad, características y capacidades concretas.

Matizando un poco más, para huir de las comparaciones que pueda conllevar la utilización de la palabra creación, podría hablar de la idea de "re-creación", es decir, situándonos en la dialéctica de esa creación global que cada niño realiza dando su significación personal a los significados de tipo social y cultural que en el fondo determinan nuestro bagaje cognitivo. Y esa re-creación no se da en el marco, tan sólo, de las ideas previas, sino fundamentalmente en el contexto de la impresión que las emociones, que la vivencia de la unidad de placer, o del displacer, han dejado en el conjunto de la historia personal de cada uno de ellos. Cuando tomamos una decisión, cuando incorporamos una nueva capacidad, cuando elaboramos un nuevo concepto, no lo hacemos solamente construyendo un anadamiaje intelectual más potente, lo hacemos al reactualizar nuestra historia personal profunda movidos por un estímulo de tipo emocional ligado a la relación que establecemos con los demás y con las circunstancias de nuestra vida en cada momento concreto.

Esa reactualización está también ligada a los canales que se originan en la dialéctica entre los procesos de apertura y cerrazón, que a distintos niveles y con distinta influencia afectan a toda persona, y esa dialéctica está conectada directamente con la movilización de la vivencia de lo interior y lo exterior, base de todo el proceso de descentramiento y por lo tanto del desarrollo cognitivo.

Y esa reactualización está vinculada también a ciertos procesos regresivos, que, tal como comentaba Bernard Aucouturier, no tenemos porque encasillar desde una perspectiva negativa, en todo caso deberemos recogerlos para poder comprenderlos y atenderlos en la medida que sea necesario y posible, en función de su tipología y del marco en el que nos estemos moviendo.

Cuando me refiero a estos procesos regresivos, concretamente en estas edades a las que he hecho mención (10/11 años), me estoy refiriendo a ciertas situaciones, estados regresivos, que no podemos analizar con los mismos criterios que analizaríamos, por ejemplo, una regresión más tipificada en un niño de parvulario tres años, delante, por ejemplo, de su dificultad en la primera separación significativa del hogar y de su madre, y que en un cierto momento de su evolución pasaría por la aparición, dentro de la escuela, de esos objetos transicionales que rebajan el nivel de angustia. No son de la misma tipología aunque se muestran, se caracterizan y ponen de manifiesto por la repetición, y a menudo regularidad, con que aparecen. Por ejemplo, en nuevas situaciones de aprendizaje, en cambios de relaciones dentro del grupo, entre muchos otros. Son signos sobre los que hay que incidir necesariamente si deseamos que los niños y niñas evolucionen significativamente, tanto en el plano cognitivo como en un plano madurativo más general.

A menudo se considera que una vez superado el parvulario, y alargando, si se quiere, su desarrollo hasta los cursos de ciclo inicial (6/7 años), las situaciones regresivas deben haber desaparecido puesto que el niño empieza a entrar en una dinámica mucho más analítica y por tanto abandona definitivamente su estado de globalidad. Sí, pero con reservas. A mi entender el niño nunca acaba de abandonar

definitivamente su globalidad, en todo caso yo hablaría de un nuevo concepto de globalidad, la globalidad diferenciada, que, con una progresión constante, y con todos los matices que le podamos ir añadiendo, no volverà a abandonarnos a lo largo de toda nuestra vida, por muy elaborado que sea nuestro proceso de descentramiento afectivo y cognitivo, porque en el fondo continuamos siendo una unidad, una totalidad, y a la hora de actuar, en cualquier sentido, ponemos en funcionamiento todas las facetas de esa totalidad, ciertamente, en función de nuestra capacidad de distancia, de una forma rigurosa y ordenada, aunque en última instancia a menudo pesan más los afectos que los criterios racionales.

Volviendo a los niños y niñas de mi clase, intentando clarificar qué tipos de estados regresivos he observado en el sentido que antes mencionaba, pienso en una niña que frente a una situación de aprendizaje nueva, o frente a una situación de novedad importante, o bien cuando su nivel de atención disminuye, automáticamente se pone el dedo gordo en la boca, profundamente, mientras acaricia delicadamente su nariz. Situaciones que ponen de manifiesto un cierto grado de inseguridad y que se traducen, también, en un cierto grado de falta de autonomía, a pesar de las grandes capacidades de las que, en este caso, ella dispone.

Otro caso viene determinado por fases de celos potentísimos por parte de otro niño de la clase que provocan actitudes por su parte que disminuyen sus capacidades, que le predisponen a conflictos no usuales para él, llegando incluso a somatizaciones muy importantes. O el caso de otra niña que vive, reiterativamente, muchos momentos de juegos con muñecas, acarreando diariamente artilugios y enseres para ellas, mostrando dificultades significativas para construir la realidad de una forma organizada. También el caso de un niño que a medida que avanzan las actividades en una sesión de clase se va licuando en su silla, como desapareciendo debajo de la mesa, en una maniobra de escapatoria de la realidad escolar a otras realidades que ni el mismo podría definir pero que evidentemente implican una desconexión de la realidad concreta del aquí y el ahora.

O esa niña que utiliza su verbalización, que se encierra en ella para excusar el enfrentarse a una situación relacional que le va a suponer un esfuerzo de adaptación para el cual no se siente preparada. Y si continuara con este itinerario podría hacer referencia a cada uno de los niños y niñas de la clase, y si dedicara un poco más de tiempo, o quizás ni siquiera haría falta tanto, podría decir cosas similares de mí mismo en cada uno de los momentos que paso con ellos. En todos nosotros existen esos estados, el hecho está en comprenderlos, individualmente, en cada momento, sin olvidar su vinculación al marco general en el que se originan dentro de la historia personal profunda, y en buscar estrategias para hacerlos evolucionar con la finalidad, en este caso concreta, de la maduración del pensamiento, sin menospreciar su valor en el desarrollo global de cada uno.

¿Son esos estados, esas situaciones, esos procesos, fenómenos insuperables, barreras insalvables para el desarrollo armónico de estos niños y niñas y para su evolución cognitiva? Ciertamente no. Ni mucho menos, a parte de que no afectan a todos ellos de la misma forma, con la misma intensidad, dependiendo, en gran medida de la tipología de esos estados y de las condiciones periféricas que se dan en su entorno, que disminuirán, o incrementarán, sus efectos. Sin embargo, ahí están, influyendo en cada uno de ellos de una forma determinada, observable, respondiendo

a componentes de su historia profunda que se mantienen sin resolver, y que quizás no se solucionaran pero que posiblemente se mutaran o sublimaran a partir de compensaciones que sin duda serán el resultado de una incidencia de sus relaciones afectivas, de su capacidad para elevarlas a un cierto grado de la consciencia, que en definitiva tendrá que ver con nuevas reactualizaciones positivas de sus lagunas en el conjunto de la totalidad corporal, derivadas de la incorporación de vivencias de placer y seguridad profunda.

Entrando más en el nivel de la concreción, en estos momentos estoy trabajando con estos niños y niñas, dentro de mi actuación para favorecer su desarrollo a nivel madurativo en general y cognitivo en particular, a partir de cuatro ejes fundamentales:

- . a partir de un trabajo corporal en sesiones de dos horas de duración, en las que se hace incapié en el cuerpo real, como personas individuales y específicas, y ese cuerpo real impregnado de afectos y vivencias, de una historia imaginaria, con relación al cuerpo real del otro, teniendo en cuenta el marco, los elementos y las estrategias en la intervención que en cada momento y situación pueden ser más adecuadas

- . a partir de un esfuerzo constante, sutil y variado, para reforzar el nivel de autoestima, ligado a la seguridad física, afectiva y emocional, ejes sin los cuales no tiene cabida ningún proceso de cambio personal positivo y significativo

- . a partir de la movilización de los afectos, relaciones y dinámicas que se establecen en el grupo, utilizando espejos del aquí y ahora, y retrospectivos de la propia historia del grupo, que atañen tanto a sus elementos como al conjunto de sus interacciones

- . a partir, en última instancia, de la creación de un espacio, un tiempo y un contenido pedagógico en el que se consideran importantes los procesos de aprendizaje, con sus apartados correspondientes, pero plenamente ligados a la diversidad de cada individuo, tanto en el plano de sus capacidades y características cognitivas como en el plano físico, social y cultural, y, evidentemente, al respeto sincero de esa diversidad

Yendo un poco más lejos, y volviendo al eje del discurso iniciado anteriormente se puede argumentar que, sin un contexto de comunicación significativa, es decir, multidireccional, empática, en el que se de una escucha real de las necesidades, características y limitaciones del otro, y en el que exista una disponibilidad para flexibilizar en todo momento el intercambio de vivencias e informaciones, es poco probable que se den situaciones de aprendizaje realmente significativo y con posibilidades de distintos grados de generalización, porque no se ha dispuesto el tiempo y el espacio para permitir que el niño, o cualquier persona, se pueda expresar de una forma totalmente idiosincrática y por lo tanto poner en funcionamiento esa reactualización que permitirá ese acto de creación global.

Sin un clima de seguridad profunda, tanto a nivel físico como emocional y afectivo, sin una escucha de la expresividad somática del niño, sin una capacidad de distanciarse de sus emociones y problemáticas (empática y disimétricamente), que vendrá determinada por nuestra disponibilidad, que nos ofrece nuestro propio eje de seguridad sin encerrarnos en los esquemas segurizantes que encorsetan las

informaciones que nos llegan de estos, no habrá comunicación, y por supuesto no existirá estímulo para el aprendizaje, que no deja de ser una comunicación de expectativas, de ideas, de significados organizados jeràquicamente, pero que, en ciertos tipos de conocimiento, solo se podran vehicular a partir de la interacción social.

Esta es una reflexión incompleta, por muchas razones, pero deja enmarcado un ámbito de discusión dentro de las corrientes cognitivistas, así com un trabajo de observación profunda en las aulas de nuestras escuelas, para desmentir, constatar, matizar y/o ampliar las ideas expuestas. Bruner, uno de los padres del cognitivismo, recupera en una de sus obras más recientes, "Actos de significado", la idea de psicología popular, intentando contrarrestar un itinerario del discurso cognitivo que se ha ido deshumanizando. Es, posiblemente, también, un referente a tener en cuenta a la hora de pensar en el desarrollo de la Reforma y los principios constructivistas.

Ciertamente, en mi práctica pedagógica, y día tras día, constato que en cada niño o niña, en cada persona en situación de aprendizaje, se producen estas regresiones a las que hacía alusión, se dan estas dialécticas de apertura y cerrazón que, contextualizadas, contenidas, reforzadas desde lo más profundo de la autoestima personal, pueden permitir, o no, acceder a un tipo de pensamiento cada vez más evolucionado. Y la realidad demuestra que todos estos referentes sitúan los procesos de aprendizaje en unos itinerarios claramente no lineales y extremadamente lentos, porque los índices de reactualización son complejos y constantes y, que duda cabe, estan plenamente ligados a la historia personal, vinculada a la vivencia de la totalidad corporal en esa dimensión de la vivencia de la unidad de placer.

Desde los 3/4 años hasta los 6/7 años disponemos de una estrategia de intervención, desde la ayuda psicomotiz, tanto en el ámbito educativo como en el reeducativo o terapéutico. No podemos, pero, abandonar las edades comprendidas entre los 0/3 años y los 7/12 años. Cada una de ellas requerirá una especificidad en el abordaje de esa vivencia de la totalidad corporal, pero las ideas subyacentes en los principios y las concepciones de la Práctica Psicomotriz son vãidas en los dos contextos.

La escuela no necesita solo una Reforma, a pesar de las buenas intenciones que en ella existen, **la escuela necesita ser repensada en una nueva dimensión en la que su sentido sea el crecimiento global de la persona, y en la que el eje para desarrollar ese sentido sea la comunicación, y la base para permitir ese desarrollo sea el permanente sostenimiento de un proceso de descentramiento vinculado al hecho de que cada vez se de en esa persona una mayor disponibilidad que le permita organizar de una forma coherente y en creciente nivel de consciencia, el diálogo constante entre el mundo interior, afectado por su historia personal, y el mundo exterior, organizado a partir de las convenciones sociales y culturales.**

Carles Parellada Enrich  
Esparreguera, a 29 de noviembre de 1992