

Incidencia de las actividades educativas en el conocimiento

by Perla Alberto Leyva - Thursday, March 16, 2017

<https://vinculando.org/documentos/incidencia-actividades-educativas-conocimiento.html>



Resumen

En este artículo se muestra la relevancia de la actividad y la forma en que incide para el incremento del conocimiento de los sujetos, mediada por la asimilación, la acomodación y la adaptación que permiten el desarrollo de los estadios y sus diversos esquemas. La investigación para sustentar las ideas que aquí se presentan se realizó mediante la revisión de los textos escritos del biólogo Jean Piaget y del filósofo John Dewey. Se concluye que la importancia de la actividad radica en favorecer el desarrollo del pensamiento, donde el sujeto actúa de acuerdo con sus propias capacidades para resolver las diversas situaciones que se le presentan para conocer su realidad y actuar sobre ella.

Palabras clave: Actividad, conocimiento, asimilación, acomodación, adaptación.

Abstract:

This article shows the relevance of the activity and the way in which it affects the increase of the knowledge of the subjects, mediated by the assimilation, accommodation and adaptation that allow the development of the stages and their different schemes. The investigation to support the ideas that are presented here was realized by the revision of the written texts of the biologist Jean Piaget and the philosopher John Dewey. It is concluded that the importance

of the activity lies in favoring the development of thought, where the subject acts according to his own abilities to solve the various situations presented to him to know his reality and act on it.

Keywords: Activity, knowledge, assimilation, accommodation, adaptation.

Introducción

Como parte y resultado de un proceso de investigación que se centra en la actividad como un factor determinante para el desarrollo del niño, me adentré en los textos de Jean Willian Fritz Piaget para indagar, en su teoría, su explicación acerca del desarrollo del conocimiento y en los del Filósofo John Dewey para conocer la acción o la actividad.

En una primera parte, se presenta la información relacionada con los estadios de desarrollo que es una categoría relevante en la obra de Piaget y en la que se muestran las características que definen cada una de estas etapas, implicando las actividades que es capaz de hacer cada sujeto de acuerdo con el estadio en que se encuentra, mediado por la asimilación, la acomodación y la adaptación que presenta éste al interactuar con diversos objetos de conocimiento y que se favorecerán el enfrentarse y resolver los problemas o dificultades que se le presentan en su vida cotidiana.

Posteriormente, se presenta la información de cómo los sujetos se encuentran en actividad continua en los diferentes espacios en que se desenvuelven con base en sus esquemas o bloque de pensamiento; producto de ésta es el conocimiento que se va asimilando, acomodando y adaptando ya que ningún bloque de pensamiento es estático debido que los individuos están en constante interrelación lo que permite que sus bloques de pensamiento se vayan construyendo (Covarrubias, 2002, p. 118.) En este sentido, para John Dewey, la actividad más importante es la mental, la que nos hace pensar.

En complemento a lo anterior, Covarrubias Villa (2002) menciona que la relación activa de conocimiento, es decir, el enlace entre sujeto y objeto orientado al conocimiento de contenidos y formas de objetos reales aludidos en objetos de investigación es lo que permiten su activación direccional intencionalmente considerada por el sujeto (p. 118).

Ordinariamente, en nuestra sociedad actual se confía al maestro guiar las actividades de los sujetos y se apuesta a la escuela como un espacio donde éstos reflexionen sobre su realidad, para poder actuar sobre ella, pero consideramos que no siempre es así.

Los estadios de desarrollo

Jean Willian Fritz Piaget, mejor conocido Jean Piaget, fue hijo de un profesor de literatura medieval de “espíritu escrupuloso y crítico” (Piaget, 1952, p. 29) y de una madre de un temperamento neurótico.

Desde temprana edad, se interesó por los pájaros y por las conchas marinas, afición que fue precedente de su formación profesional en las Ciencias Naturales, específicamente en el campo de la Biología, sin embargo, recurrió a la Psicología, a la Filosofía, a las Matemáticas y a la Lógica para explicar el desarrollo de la inteligencia del niño.

Jean Piaget hizo investigaciones relacionadas con el desarrollo del conocimiento y plasmó sus resultados en una diversidad de libros y artículos de un trabajo de más de sesenta años de su vida.

Sin duda alguna, con el paso de los años, el pensamiento de Piaget se ha convertido en uno de los referentes teóricos más importantes en el campo de la educación y la Psicología pues se ha hecho necesario recurrir a sus

escritos para fortalecer la actividad científica.

Ferreiro (2003) considera que la vigencia de Jean Piaget se debe a que propició que se reconociera la inteligencia de los niños (p. 915, 18, 20, 22-33, 40 y 87). Su obra se ha caracterizado por la inclusión de diversas categorías donde sustentó el desarrollo del conocimiento de los individuos. Primeramente, los estadios de desarrollo son el pilar fundamental de sus investigaciones, consecuencia inevitable de la fama que lo ha mantenido como un epistemólogo de renombre.

Él describe las características del niño recién nacido hasta los doce años de edad en adelante, los cuales son: Estadio sensoriomotriz (0-2 años), estadio preoperacional (2-7 años), estadio de las operaciones concretas (7-12 años) y estadio de las operaciones formales (12 años en adelante). Piaget mostró que cada estadio tiene sus propias características que definirán uno de otro, pues ninguno es totalmente parecido a los demás.

En el primer estadio predominan, principalmente, los reflejos y el niño va asimilando la información que percibe por medio de sus sentidos al interactuar con el Mundo, el punto de partida de este estadio de desarrollo del sujeto se presenta concretamente en su propio cuerpo y aunque el niño no sea consiente del medio que lo rodea, él ya está asimilando, acomodando y adaptando su propio conocimiento, "...apoyándose, exclusivamente, de percepciones y movimientos, esto es, mediante una coordinación senso-motora de las acciones..." (Piaget, 1994, p. 17) oír, tocar, saborear, oler son acciones para asimilar la información que, en su debido proceso, será acomodada y adaptada y la cual permitirá la construcción de esquemas de pensamiento.

En este estadio, el niño muestra un comportamiento totalmente egocéntrico. Piaget nos menciona que el desarrollo del conocimiento no es innato, sino se desarrolla con la interacción del sujeto con su entorno, es decir, el Ginebrino rechaza la afirmación platónica que el sujeto contiene, en su alma, el conocimiento y, por el contrario, se afilia con Aristóteles en cuanto que el conocimiento está en la Naturaleza y, por tanto, hay que acudir a ella para obtenerlo.

El estadio preoperacional comprende de los dos a los siete años de edad, comienza con el uso y el desarrollo del lenguaje; la función simbólica se manifiesta de muchas maneras, la aparición de cada una de las conductas son casi simultáneas y su base, inicialmente, se consolida en la imitación.

El niño, ahora, utiliza palabras para comunicarse con su medio social, utiliza números para contar; el dibujo es un medio para poder expresarse ante su entorno, crea y participa en juegos de ficción.

Al comienzo de este periodo se presenta la imitación diferida; primeramente, el niño imita actos que son totalmente copiados de otro sujeto, para después imitar un modelo que no tiene presente, pero que lo ha visto con anterioridad. Otra manera en que se manifiesta la función simbólica es, precisamente, el juego simbólico donde ya no sólo se ejerce un movimiento, sino que se representan acciones de la vida cotidiana.

En este periodo, el niño se ve obligado a adaptarse intensamente a un mundo social de personas mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole exteriores, y a un mundo físico que todavía comprende mal; se dice que el niño no llega, como nosotros, a satisfacer las necesidades afectivas e, incluso, intelectuales de su yo en esas adaptaciones (Piaget, 1997, p. 65).

El niño ya no sólo depende de las situaciones físicas, sino que comienza con operaciones mentales que no las dominará en su totalidad, sino que avanzará progresivamente hacia el dominio de éstas.

Piaget consideraba que el pensamiento representativo posibilita el desarrollo del lenguaje en el periodo preoperacional. Es decir, los esquemas de pensamiento se han comenzado a construirse, poco a poco. En su obra *Seis estudios de psicología*, con ayuda de sus colaboradores determina que "... el lenguaje es la fuente del pensamiento." (Piaget, 1991, p. 112)

Pues, el lenguaje es el factor que nos diferencia del resto de los seres vivos con que nos relacionamos y éste permite que al socializar los individuos pueden desarrollar sus esquemas de pensamiento; al explicar sus acciones, pensar en objetos o situaciones vividas o anticipar acciones o experiencias futuras, desde un punto de partida individual con la asimilación egocéntrica, el niño avanza para, después, desarrollarse como un ser totalmente social.

Los niños que se encuentran en el estadio de desarrollo preoperacional se caracterizan por un espíritu de curiosidad y creatividad, donde su imaginación no alcanza límites, todo lo imaginable para ellos es posible. Al término de este periodo y mediante la construcción progresiva, poco a poco, las acciones que eran susceptibles de la imitación y del pensamiento intuitivo, finalmente, se convierten en acciones interiorizadas, constituyendo una lógica concreta; correspondiente al tercer estadio de desarrollo.

En el caso de las operaciones concretas, el sujeto es capaz de realizar operaciones con objetos manipulables. Durante los años de la educación primaria lo ideal es que el niño se encuentre en el estadio de desarrollo de las operaciones concretas, que se presenta aproximadamente desde los siete hasta los once y doce años de edad, también conocida como la segunda infancia para Piaget.

Durante este estadio, el niño muestra la capacidad de utilizar la lógica y de realizar operaciones mentales que le van a permitir solucionar o abordar, de una manera más sistemática, las diversas situaciones problemáticas que se le presenten. Sin embargo, hay situaciones que determinan la transición del acto al pensamiento; primeramente, en el estadio sensoriomotriz, la experiencia con el cuerpo es fundamental, después se da la acción directa sobre lo real que se encontrará en un progreso favorecido por la función semiótica permitiendo la interiorización; así mismo, el lenguaje permite no sólo la comunicación, sino también la evocación comprendiendo que el entorno no sólo está compuesto de objetos y cosas, sino también se presentan diversas situaciones no físicas y observables.

Debe admitirse, por tanto, que el paso de la intuición a la lógica o a las operaciones matemáticas se efectúa en el curso de la segunda infancia mediante la construcción de agrupaciones y grupos o, sea, que las nociones y las relaciones no pueden construirse aisladamente sino que constituyen globalmente organizaciones de conjunto en las cuales todos los elementos son solidarios y se equilibran entre sí (Piaget, 1991, p. 74).

Piaget identificó, principalmente, a la seriación, a la clasificación y a la conservación como las tres principales operaciones mentales o esquemas que el niño desarrolla durante este tercer estadio. Dichos esquemas se ven favorecidos por la actividad y, enfocándonos en el ámbito educativo, corresponde al maestro propiciar que el alumno sea quien la desarrolle.

La seriación consiste, básicamente, en ordenar una serie de elementos según sus dimensiones ya sea de menor a mayor o viceversa; de los ejemplos más comunes que se presentan en la escuela es ordenar objetos concretos como palitos, pelotas, bolas de unicel o colores por mencionar algunos ejemplos posibles.

En la escuela tradicional se da un proceso constructivo al ordenar un conjunto de objetos en donde, los alumnos, primeramente, compararan un objeto grande y otro pequeño sin tener un resultado exitoso, pues los objetos serán incoordinables entre sí, sin embargo, después, los niños, lo harán la tarea mencionada por tanteos empíricos, coordinando los objetos en conjuntos pequeños, y, por último, en el tercer estadio, que se da entre los siete y los ocho años de edad, el niño utilizan un método sistemático donde para comparar los objetos de dos en dos, identificando el más pequeño de los elementos o el más grande según corresponda,; la actividad será sucesiva hasta conseguir el orden deseado. Este último es el método es operatorio, ya que un elemento cualquiera está comprendido como mayor o menor que el resto (Piaget, 1997, p. 104).

La clasificación constituye, fundamentalmente, una acción para la cual se requiere agrupar, de acuerdo con similitudes de las características como forma, textura, tamaño o colores de los objetos. En un principio, los niños clasifican de acuerdo con una sola característica, después identifican similitudes o diferencias entre objetos que

tienen otras características.

Para el desarrollo de los ejercicios se usan objetos como fichas de plástico de diferentes colores y, el niño, al tenerlas todas presentes, las pueden clasificar de acuerdo con color, el material de que están elaboradas, el tamaño o el peso pudiendo, inclusive, hacer una clasificación del total de los objetos o de una parte de éstos, comparando e identificando las relaciones de la parte y el todo.

La conservación también se desarrolla en este periodo, al mostrar dos piezas de plastilina con formas diferentes: una alargada y la otra en forma circular; pero, ambas con el mismo peso, al cuestionar al niño qué pieza contiene más plastilina, sólo centrará su atención en la forma y no en el resto de las propiedades o características.

Respondiendo que la que tiene forma alargada es la acertada, sin embargo, si se presentara esta misma situación a un niño que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas identificará, mediante varios métodos, en este caso que de acuerdo al peso las dos piezas son iguales.

Al aparentar contener más o menos de la cantidad en cuestión de acuerdo con su forma, ya no sólo basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos y el niño entenderá que una pieza de plastilina (objeto o cosa) permanecerá igual a pesar de los cambios superficiales de su aspecto físico o forma que tome al moldearla. La conservación no sólo se relaciona con la forma, sino también con el número, masa, longitud y volumen.

A los tres esquemas anteriores (seriación, clasificación y conservación) se agrega el esquema de número que comienza su desarrollo durante el estadio preoperacional y que tiene una estrecha relación con las seriaciones y las inclusiones de clase, aunque también se desarrollan los esquemas de espacio, tiempo y velocidad.

De un modo general, puede decirse que la diferencia esencial entre los niveles preoperatorio y operatorio es que, en el primero, domina la asimilación a la acción propia, mientras que, en el segundo caso, la asimilación supera a las coordinaciones generales de la acción y, en consecuencia, a las operaciones (Piaget, 1997, p. 119).

El desarrollo de todos los esquemas que se presentan durante este estadio se apoyan, básicamente, en la actividad con el material concreto que son objetos que el niño puede observar y, sobre todo, manipular para realizar todas las operaciones, de lo contrario, difícilmente, se podrán concretizarse apropiadamente los esquemas pues no se están generando los espacios y los recursos adecuados que propicien ese desarrollo.

Tanto en el ambiente familiar, pero, sobre todo en la escuela, es donde el niño pasa la mayor cantidad de tiempo y, regularmente, es donde se le presentan los mayores estímulos.

Regularmente, en la educación preescolar, es cuando se le presentan al niño una diversidad de objetos y recursos para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, todos ellos con colores llamativos, formas, texturas y tamaños diferentes; la educación se enfoca en los juegos, en la exploración, en la manipulación, en la observación y el estímulo total de sus sentidos.

Ante la cantidad de objetos concretos que se le presentan al niño, muchos podemos pensar que es un exceso y que no existe sentido ni lógica alguna el uso de estos para propiciar una educación académica y desarrollo mental, que sólo bastará un cuaderno, un libro de ejercicios y una lapicera para conseguir el cometido de la escuela, pero la teoría de Piaget nos indica que esto no es así.

A diferencia del ciclo preescolar, desde el momento en que el niño tiene su primer acercamiento con la escuela primaria, pareciera entrar o conocer un nuevo mundo; pues, este espacio presenta muy pocos materiales concretos y, el proceso al cual estaba acostumbrado el niño, se desfaza totalmente.

Durante esta etapa de la educación de los niños es cuando debería haber mayor cantidad de material concreto y, así, propiciar un desarrollo ideal de acuerdo con las condicionantes que ha identificado Piaget en sus diversas investigaciones.

Después del tercer estadio de desarrollo, el niño comienza el cuarto y último estadio que se presenta entre los once y doce años de edad en adelante.

Una vez lograda la capacidad de resolver situaciones de la seriación, la clasificación y la conservación, en cuanto a la conducta, la disminución del egocentrismo disminuye, comprendiendo que cada ser puede tener una opinión o una manera diferente de concebir la misma situación.

Durante esta etapa se organizan, en un sistema más complejo de operaciones lógicas y de ideas abstractas, las operaciones mentales que se fueron desarrollando durante las tres etapas que anteceden al estadio de las operaciones formales.

Durante la segunda infancia, el razonamiento lógico del niño encuentra su base en objetos visibles y manipulables, como cosas, lugares, personas, pero lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del Mundo que, a menudo, son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para plantear teorías abstractas (Piaget, 1991, p. 83).

Durante este periodo ya no es necesario que el niño o adolescente tenga a la vista los objetos o situaciones que nunca ha tenido presente para desarrollar su pensamiento, pueden hacer predicciones de hechos o plantear hipótesis de situaciones pasadas o futuros.

Compartir ideas y discutir sobre temas complejos como políticos, ambiente, cultura, igualdad de género, justicia derechos humanos por mencionar algunos; resolver problemas matemáticos de mayor complejidad como ecuaciones algebraicas. El pensamiento formal constituye lo que se conoce como pensamiento hipotético-deductivo.

En el pensamiento formal, se presenta, de igual forma, el combinatorio que es el primer resultado de la separación de los objetos concretos con el pensamiento. Para un adolescente que ha desarrollado las operaciones formales, ya no necesitará del material físico, sino de operaciones formales apoyada de la lógica de proposiciones que no constituye otra cosa más que la traducción abstracta de las operaciones concretas (Piaget, 1991, p. 83). También se desarrolla el pensamiento científico y se avanza acerca de las probabilidades y proporciones.

En definitiva, la transformación paulatina del pensamiento del adolescente se hace posible gracias a la construcción de hipótesis y a la solución de diversas problemáticas desligándose del apoyo y la comprobación del recurso concreto.

Es mayormente difícil enfrentarse a situaciones que tienen su base en el lenguaje oral o escrito, porque implican una comprensión equivalente a tener, de inmediato, los recursos concretos. En esta última etapa, el niño comienza a desarrollar una forma más abstracta de visualizar al Mundo pues, ya no

“... sólo es posible pensar <algo que existe> o que <podiera existir> físicamente como concreto real, pero que ésta en el pensamiento <existiendo allí lo pensable>” (Covarrubias, 2002, p. 93).

Lo ideal es que todos los sujetos desarrollen los esquemas correspondientes a cada estadio que marca Piaget, sin embargo, regularmente, no se logra desarrollar los esquemas y los pensamientos del estadio de las operaciones formales y, por ello, es necesario que el medio social y el medio físico favorezcan las condiciones apropiadas para el desarrollo de los tres anteriores. Pues, recordemos que una etapa depende siempre de la que la antecede, que este caso sería la de las operaciones concretas.

Inevitablemente, todo sujeto pasa por los mismos estadios de desarrollo y, en el mismo orden, Piaget muestra que dos niños de la misma edad se desarrollan a ritmos diferentes. “Los tres factores clásicos del desarrollo son la herencia, el medio físico y social. Pero no se ha observado nunca una conducta debida a la simple maduración, sin elemento de ejercicio, una acción de medio que se engarse con estructuras del medio.” (Piaget, 1991, p. 129)

Entendemos que el desarrollo no sólo depende del desarrollo biológico, sino también de la misma maduración favorecida por los procesos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio. Así mismo, por la interacción que presenta el sujeto con su entorno, Piaget recalca que

“...el termino social, no debe ser entendido en el único sentido, demasiado crítico, aunque ya muy amplio, de transmisiones educativas, culturales y morales: se trata, más aun, de un proceso de interindividual de socialización a la vez cognoscitivo, afectivo y moral” (Piaget, 1997, p. 99).

En complemento a esa idea, Covarrubias Villa, desde otra perspectiva, nos indica que “...toda práctica individual es condensación de una práctica social y toda conciencia individual es síntesis concreta de una conciencia social determinada” (Covarrubias, 2002, p.91).

Los estadios tienen una serie de características entre las que destacan las siguientes: primeramente, son invariantes debido a que se presentan en un orden fijo determinado; segunda, cada estadio tiene sus propias características; la tercera es que las estructuras de un estadio inferior se integran al siguiente y, por último, que el trance de un estadio a otro es gradual. Los estadios de desarrollo no se observan como tal, sino que son las acciones de los sujetos los que determinan los esquemas de desarrollo de cada estadio.

La actividad en la asimilación, en la acomodación y en la adaptación

El desarrollo del pensamiento del sujeto se constituye de esquemas, favorecidos por elementos indisociables: la asimilación, la adaptación y la acomodación. Cada individuo, como integrante de una sociedad que se encuentra en actividad constante, posee su propio esquema mental y, éste, es una herramienta que usa la mente para adaptarse y actuar en el medio en que se desarrolla ya sea la escuela, la familia o su entorno social, construyendo activamente su conocimiento usando lo que ya sabe e interpretando nuevos hechos y objetos.

Jean Piaget considera al humano como un organismo biológico que interactúa con un entorno físico y social que, además, que posee una herencia biológica y genética que influye en el procesamiento de la información del medio exterior, esencialmente por medio de una reconstrucción de los procesos mentales que, de manera inconsciente, cada individuo realiza, encontrando que cada persona va desarrollándose a su propio ritmo, a la par de la maduración y el crecimiento biológico.

En los estudios de Jean Piaget sobre el desarrollo del niño y del adolescente se establece la manera en que los sujetos construyen su conocimiento y que la base de este desarrollo se encuentra determinado por un ciclo de procesos que Piaget y sus colaboradores han sustentado en sus obras como asimilación y acomodación dos elementos importantes para la adaptación del ser a su ambiente y, de esta manera, conseguir un equilibrio mental.

En palabras de Piaget (1969), tenemos que, en la primera parte, se encuentra la asimilación que, desde el punto de vista biológico, se refiere a la integración de nuevos elementos a los conocimientos que ya posee cada individuo por medio de la interacción en diversas situaciones con los objetos del medio, los cuales pueden cambiar o modificarse en cierto grado.

Piaget agrega que la significación común de todas las acepciones de asimilación es la de integración en estructuras previas, las cuales pueden permanecer inalteradas o ser, más o menos, modificadas por esta integración, pero sin discontinuidad con el estado anterior, es decir, sin que sean destruidas y acomodándose simplemente a la nueva situación (p. 6).

De cierta forma, en cada momento, de la vida cotidiana o académica, nos enfrentamos a situaciones, estímulos, ideas, experiencias u objetos externos y, aun cuando no podamos identificarlos como tales, pasando desapercibido que nuestro conocimiento está desarrollándose; concebido de tal forma, podemos decir que el ser asimila constantemente su entorno, cuando una información no resulta inmediatamente interpretable basándose en los esquemas actuales, el sujeto entra en un momento de crisis produciendo modificaciones en sus esquemas cognitivos, incorporando así el nuevo conocimiento.

Decir que todo conocimiento supone una asimilación y que ella consiste en conferir significaciones, en resumidas cuentas, es tanto como afirmar que conocer un objeto implica su incorporación a esquemas de acción y esto, de verdad, sucede desde las conductas sensoriomotrices elementales hasta las operaciones lógicas matemáticas superiores (Piaget, 1969, p. 9).

En palabras de Piaget (1969), la importancia de la noción de asimilación es doble. Por un lado, implica que todo conocimiento versa sobre significaciones y, por otro lado, expresa que está ligado con una acción y que conocer un objeto o un acontecimiento, es utilizarlos asimilándolos a esquemas de acción (p. 7).

La intención de la asimilación es darle sentido a aquello que es percibido y con el cual el sujeto interactúa. Es necesario comprender que, a pesar que los individuos se enfrentaran a una misma experiencia no lo asimilarían de la misma manera, debido que cada ser tiene sus propios esquemas; la asimilación está constituida por dos elementos: lo que se acaba de conocer y lo que significa dentro del contexto del ser humano.

Sin duda alguna, en el proceso de enseñanza aprendizaje, como sujetos nos enfrentamos a una realidad que asimilamos, sin embargo el desarrollo del conocimiento no se sustenta sólo en la asimilación, sino también en la acomodación que es otro elemento muy importante en este proceso.

Un ejemplo muy familiar que muchos hemos observado o experimentado con nuestros hijos o sobrinos, regularmente las familias tienen un perro como mascota en la casa, así que la referencia del niño será el perro y, si ha visto por primera vez a un gato, con toda seguridad a éste lo llamará también perro, pues está usando su esquema anterior para explicar la realidad, esto sería el proceso de asimilación del que hemos hablado anteriormente.

El contexto social influye por lo que, regularmente, los padres y familiares tratan de explicar que ese animal se llama de otra manera, por tanto el niño hace un esfuerzo para comprender que se llama gato y no perro como él creía. En este caso, a esta situación la interpretamos como acomodación pues el niño está modificando las estructuras de su conocimiento y, así, darles sentido a los nuevos objetos de la realidad.

Piaget afirma que

“...llamaremos acomodación a toda modificación de los esquemas de asimilación por influencia de las situaciones exteriores (medio) a las cuales se aplican, pero, de la misma manera no hay asimilación sin

acomodaciones (anteriores y actuales) tampoco hay asimilación sin acomodación: esto significa que el medio no provoca simplemente el registro de impresiones o la formación de copias, sino que desencadena todo un proceso de asimilación-acomodación y, por eso, no hablamos sólo de acomodación de esquemas de asimilación. Por ejemplo: coger los objetos con las dos manos es, en un niño de cinco a seis meses, la acomodación de un esquema.” (Piaget, 1969, p. 10)

Mediante este proceso, los esquemas del sujeto se modifican, ajustándose a las condiciones de su medio; la acomodación se hace necesaria para actuar ante los diversos esquemas de asimilación.

Con la acomodación se ajusta el esquema cognitivo a la situación particular. Cuando el esquema de la asimilación se aplica a una situación en particular, hay que modificarlo en función de las circunstancias presentes a las que éste debe ser aplicado (Piaget, 1969, p.78).

Aquí podemos notar que existe un doble proceso: el primero de asimilación cuando se integran las adquisiciones a las estructuras existentes y el segundo de acomodación cuando se modifican o reestructuran los esquemas cognitivos, de esta manera comprendemos el pensamiento de Piaget cuando nos indica que la asimilación y la acomodación se necesitan mutuamente, pues no puede haber asimilación sin acomodación, ni acomodación sin asimilación.

Por tanto, la asimilación implica la integración de conocimientos a un esquema ya existente, mientras que, con la acomodación, se modifican los esquemas cognitivos y la formación de otros nuevos, lo que supone el desarrollo del pensamiento.

Además de la asimilación y acomodación, está el proceso de adaptación que involucra a las dos anteriores, ya “...que la adaptación es resultado del equilibrio entre esta acomodación y la asimilación.” (Piaget, 1969, p.167-168)

Aquella permite que el conocimiento del individuo y la información se adapten el uno al otro y logre un ajuste dinámico con el medio en que éste se desarrolla; buscando la estabilidad de los esquemas y, en otros casos, el cambio. La adaptación del sujeto con los objetos de su conocimiento existe y no es más que un caso particular de las adaptaciones del organismo con el medio (Piaget, 1969, p. 66).

En términos de Jean Piaget (1991), en su libro, *Seis estudios de psicología* plantea que, entre la asimilación y la acomodación, se presenta un equilibrio, pues en la teoría del desarrollo apela, necesariamente, a un equilibrio entre los factores internos y externos (p. 129) donde el sujeto va realizando un equilibrio interno entre la acomodación del medio que lo rodea y la asimilación de la realidad a sus estructuras cognitivas. Es decir, al interactuar, el niño, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajustará con las experiencias obtenidas, reestructurando su conocimiento.

A este proceso se le conoce como equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento (Milazzo y Quintana p. 3). La equilibración debe ser concebida dinámicamente, es decir, en creciente evolución.

El equilibrio posee tres características primordiales que lo sustentan: primeramente es estable puesto que la estructura que lo determina no se modificará una vez constituida, la segunda es que se establece entre los propios esquemas del sujeto y los objetos del medio en que se desarrolla y, por último, cuanto mayor es el equilibrio mayor es la actividad.

Es difícil conservar un equilibrio desde un punto de vista mental, (Piaget, 1991, p. 189) es decir, por la actividad que cada persona desarrolla, su mente se desequilibra cuando menos temporalmente, pero la misma mente trata de recuperar el equilibrio.

De acuerdo con Piaget (1991), únicamente tenemos que insistir fuertemente, entonces, en el hecho que la estimulación exterior sólo puede ser compensada por medio de actividades: al máximo de equilibrio le corresponderá, por tanto, no un estado de reposo, sino un máximo de actividades del sujeto que compensarán, por una parte, las actuales perturbaciones, pero, también, por otra parte, las perturbaciones virtuales (p.127).

Cuando un sujeto se enfrenta a una situación, objeto o cosa, pone en juego su conocimiento e, inicialmente, se produce un desequilibrio o conflicto, de cual, a través de los procesos de asimilación y acomodación, recupera el equilibrio y, por supuesto, su conocimiento se desarrolla, permitiendo que las estructuras disponibles se enriquezcan, transformen o sustituyan, pasándose a un nivel superior al del equilibrio inicial, siendo este la verdadera intención de este proceso, favorecido por la actividad.

Es necesario aclarar que, cuando el sujeto se enfrenta a una situación, no todas sus estructuras de pensamiento son puestas en juego, sino sólo las que son perturbadas, mismas que, posteriormente, entraran en equilibrio, a través de la asimilación y la acomodación. “El equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar a la experiencia” (Piaget, 1991, p. 87).

Finalmente, el desarrollo del conocimiento se presenta como una serie ininterrumpida de asimilaciones del medio a formas cada vez más complejas, pero la misma diversidad de estas formas muestra que ninguna ha bastado para poner la asimilación en equilibrio con una acomodación definitiva. Si cada grupo o especie está equilibrado, por lo anteriormente explicado, Piaget nos indica que el sujeto volverá a comenzar. Así, pues, es, ante todo, en las relaciones entre asimilación y la acomodación donde las funciones cognoscitivas introducen alguna novedad (Piaget, 1969, p. 325).

De acuerdo con Piaget, entendemos que la asimilación, la acomodación, la adaptación y el equilibrio no se dan de una vez y para siempre, sino que el caso de los contenidos que se desarrollan en la educación primaria como el conteo, la suma, la resta, la lectura, por mencionar algunos, puede darse el caso que un alumno no asimile lo que se le indica debido a los esquemas que posee y, por tanto, no pueda acomodar un conocimiento nuevo a su estructura mental, así que, su adaptación no puede completarse para lograr el equilibrio y puede permanecer, durante más tiempo, en desequilibrio o, por el contrario, puede darse el caso que el alumno muestre una conformidad aparente, aunque no desarrolle el esquema, pero que, posteriormente, puede conducirle a un estado de frustración, cuando trate de realizar una diversidad de ejercicios pues no formó el esquema correspondiente al tema o, en otro caso, esa frustración también puede presentarse cuando el niño deba utilizar los conocimientos que ya debe poseer pero éstos no estén aún formados como esquema y, por tanto, el niño no los tiene disponibles para su uso.

Por ello, el plan y los programas de la educación primaria siempre aluden, en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se trabaje a partir de los conocimientos previos que posee el niño, aunque, en la práctica, no todo el personal docente entiende con precisión qué es lo que sucede en la mente del niño, sino que, solamente, se percata que el niño no puede realizar una o más tareas.

Adicional a lo anterior, la mayoría del personal docente no sabe qué es lo que puede o debe hacerse para que el niño se forme los esquemas que requiere y esto torna complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria que es donde la autora de este ensayo tiene mayor experiencia por trabajar en ese nivel educativo.

Los esquemas

La asimilación, la adaptación y la acomodación son elementos indisolubles que son posibles gracias al contacto

del sujeto con el medio físico y social en que se desenvuelve, los cuales permiten el desarrollo del pensamiento que está integrado de esquemas que Piaget los concibe como una estructura mental donde, precisamente, estando en función, propician la construcción de esquemas de pensamiento.

Él plantea que "...todo esquema tiende a asimilarse, es decir a incorporar los elementos exteriores a él compatibles con su naturaleza" (Piaget, 1969, p. 8) y que todo esquema de asimilación se encuentra obligado a acomodarse a los elementos que asimila, es decir, a modificarse en función de sus particularidades (Piaget, 2012, p. 9).

Para comprender la categoría de esquema que aparece constantemente en las múltiples obras de Piaget y que es primordial para el desarrollo del pensamiento, compararemos el pensamiento del humano con la construcción de una casa o una pared que se da desde los cimientos donde nada ha estado construido, sin embargo, poco a poco, se van acomodando los ladrillos, unos con otros, para construir, finalmente, la casa o la pared; cada ladrillo puede compararse con un esquema de pensamiento; los sujetos tenemos esquemas que van desde los más elementales incluyendo los de reflejos o instintivos y presentado diversos grados de abstracción pertenecientes al estadio de las operaciones concretas; mientras el sujeto actúa con su medio, disocia las experiencias y las asimila para acomodarlas en sus esquemas; estos esquemas se van construyendo gracias a la actividad constante que tiene el sujeto durante el proceso de asimilación, acomodación y adaptación.

De esta manera, para los esquemas hay una serie de consideraciones que debemos tener presente: primeramente, la mayoría de los esquemas no corresponden con un montaje hereditario determinado, sino que se va construyendo poco a poco; segundo, la construcción de cada esquema depende del medio y del objetos con que interactúa el sujeto y el desarrollo de su conocimiento y, por tanto, depende tanto de los medios externos como de los internos. En tercer lugar, los esquemas traen consigo siempre acciones del sujeto (del organismo) que no se derivan, como tales, de las propiedades del objeto (medio) (Piaget, 1969, p. 10).

Ya se ha mencionado que la acción es un elemento indispensable para el desarrollo del conocimiento en todos sus niveles y, en palabras de Piaget, llamaremos, esquemas de acción a lo que, en una acción, es de tal manera transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente o, dicho de otra manera, a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción (Piaget, 1969, p.9).

Es necesario aclarar que los esquemas de acción se presentan a través de toda la vida del sujeto, lo que nos indica que se refiere al desarrollo de conocimiento de manera general y no a esquemas específicos; los esquemas son instrumentos que se asimilan y permiten reconocer al espacio exterior.

Mediante la asimilación de un objeto, a un esquema le corresponde atribuirle un significado a ese objeto y el significado que se le otorgue a una situación del exterior va a depender de los esquemas que posee el sujeto; de esta manera, el sujeto construye sus esquemas con los significados de los objetos y, en una actividad recíproca, el significado de los objetos son modificados por los sujetos y, a su vez, los esquemas del sujeto son construidos por los objetos con los que interactúa el sujeto. Los esquemas se desarrollan con base en la asimilación, la acomodación, la adaptación y el equilibrio.

Factores del desarrollo del conocimiento

El resultado de las investigaciones de Piaget han sido un gran sustento teórico porque da pautas generales del desarrollo intelectual del niño, señalando características específicas para cada estadio o etapa evolutiva, relacionando el aprendizaje con la maduración pero, al respecto, es necesario enfatizar que él, en sus estudios, con base en la observación, el razonamiento y la investigación demostró cómo se desarrolla el conocimiento y no la manera en que aprende el sujeto y, por lo anterior, es necesario acercarnos a la concepción de conocimiento.

"...los conocimientos consisten esencialmente en informaciones sacadas del medio (experiencia adquirida)

[...] y de respuestas figurativas o motrices a los estímulos sensoriales sin organización interna o autónoma.” (Piaget, 1969, p. 4)

Al mismo tiempo, Piaget afirma que, “...conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre él.” (Piaget, 1969, p. 4) Los conocimientos se construyen por medio de la acción, donde los esquemas se desarrollan mediante el proceso de asimilación, acomodación y adaptación.

Piaget afirma que la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores y que estas estructuras consisten en acto o en pensamiento y no, simplemente, en copiarlo (Piaget, 1994, p. 18). La inteligencia del ser se sujeta al desarrollo de su conocimiento.

A pesar de su formación biológica, Piaget no sólo atribuyó a la maduración el desarrollo del conocimiento, sino que él identificó que los tres factores clásicos del desarrollo son la herencia, el medio social y el medio físico, en una interacción constante lo que crea la realidad es la acción del sujeto sobre el medio.

“Esta interacción entre las propiedades del objeto y las de producción humana se encuentran en psicología del conocimiento: no se conoce a los objetos más que actuando sobre ellos y produciendo en ellos alguna transformación.” (Piaget, 1991, p. 161)

La actividad y el conocimiento

El sujeto influye sobre la realidad y viceversa; la realidad le pone obstáculos al individuo y, desde ahí, se van alcanzando niveles superiores de conocimiento en el individuo. Las situaciones del medio físico y social en las que el sujeto se desenvuelva serán las condicionantes de su desarrollo.

Con base en lo anterior, entenderemos que, para que se desarrollen los esquemas del conocimiento, es necesaria la actividad, mediada por la asimilación, la acomodación y la adaptación.

Jean Piaget adjudica gran valor a la acción como un factor predominante que permite el desarrollo del conocimiento y, posiblemente él retomó esta categoría del filósofo John Dewey quien sustenta a la acción o actividad como una categoría relevante en el conocimiento.

John Dewey nació en el año 1859, realizó sus estudios universitarios en Estados Unidos y, en el año 1884, en la Universidad John Hopking, inició su doctorado en Filosofía; campo al que dedicó el mayor tiempo de su vida, aunado al educativo. Trabajó para la Universidad de Michigan como instructor de Filosofía, después fue profesor titular en la misma Universidad hasta el año 1894, justo cuando la Universidad de Chicago requirió de sus servicios para trabajar como profesor. Fue en esta Institución donde comenzó a darle vida a su filosofía y “...realizó las experiencias que le rindieron frutos y que han tenido una gran trascendencia en la educación actual.” (Dorantes y Matus, 2007, p. 2)

En 1985 creó la Escuela Primaria Universitaria, donde “...pudo experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas” (Dorantes y Matus, 2007, p.2) y, en este momento surgió la Escuela Nueva, sin embargo, por diferencias con el Rector de dicha Institución, renunció a su puesto de profesor (Dorantes y Matus, 2007, p.2). Él falleció a los 93

años de edad, dejando un vasto conocimiento para el ámbito filosófico y educativo.

Con base en el pensamiento de John Dewey, la educación no debe fundamentarse en el verbalismo, lo memorístico, lo enciclopédico o en el exclusivo uso de los planes de estudios, pues el contenido de estos planes los diseñó el hombre como fruto de su esfuerzo con la intención de solucionar las diversas situaciones problemáticas que le traza su propia existencia.

Mas bien, la educación debe fomentar la libertad del sujeto y la acción o actividad, respetando sus intereses, así se enriquece el desarrollo personal y social; Dewey pretendía una educación que impulsara la transformación social aun que no aclara que se refiriera a un cambio social de tipo marxista.

Actuar implica, en un primer momento, hacerlo porque algo llama nuestro interés y, a pesar que los sujetos actúan inconscientemente sobre los objetos de conocimientos cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente (Dewey, 1998, p. 37) y, así mismo, la acción siempre va a ser influenciada por las acciones precedentes o por el producto de éstas.

La actividad propicia el desarrollo del conocimiento y, para John Dewey (1998), el conocimiento

“...es una percepción de aquellas conexiones de un sujeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada. Un conocimiento idealmente perfecto representaría una red de interconexiones que toda experiencia pasada ofrecería un punto ventajoso desde el cual abordar el problema presentado a una nueva experiencia. En fin, mientras un hábito, aparte del conocimiento, nos proporciona un método único y fijo de ataque, el conocimiento significa que puede hacerse desde un campo más amplio...” (p. 128)

Así mismo, Dewey (1998), en su libro *Democracia y educación* nos menciona que las respuestas repetidas a estímulos constantes pueden determinar, en los sujetos, hábitos para actuar de un modo o de otro ante diversas situaciones. Recalca que todos poseemos hábitos que se formaron sin conciencia. Por consiguiente son ellos los que nos poseen a nosotros y no nosotros a ellos.

Nos mueven y nos dominan (p. 37). Con base en la comparación que se hace de actividad y hábito podemos concluir que la importancia del conocimiento como acto para constituir la conciencia en los sujetos. Y ser conciencia o tener conciencia es darse cuenta de lo que nos ocurre; consciente significa los rasgos deliberados, observadores, planeadores de la actividad.

La conciencia no es algo que tenemos y que observa ociosamente la escena en torno nuestro o que tiene impresiones producidas por las cosas físicas; es un nombre para designar la cualidad con propósito de una actividad, para el hecho que está dirigida por un fin. Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática (Dewey, 1998, p.95).

De acuerdo con John Dewey, la actividad posee tres características particulares las cuales son la preparación, la presentación y la aplicación que son similares a las categorías que utiliza Jean Piaget para explicar cómo se incrementa el conocimiento en los sujetos, éstas son la asimilación, la acomodación y la adaptación.

En los párrafos siguientes se presentarán las ideas de Piaget y de Dewey para exponer algunas similitudes entre ellas: mediante la actividad se presenta la primera etapa que se denomina preparación en la que tenemos la experiencia o la interacción con el medio físico o social, lo mismo sucede con la asimilación cuando el sujeto

conoce o asimila por primera vez un objeto de conocimientos, implica que todo conocimiento versa sobre significaciones.

Por otro lado, Piaget (1969) expresa que el conocimiento está ligado a una acción y que conocer un objeto o un acontecimiento es utilizarlos asimilándolos a esquemas de acción (p. 7).

Al preparar o asimilar el conocimiento, para Dewey se da la presentación que es cuando el conocimiento interactúa con el que se está presentando como producto de la actividad.

En la interpretación de la acomodación de los datos nuevos a los esquemas de pensamiento, éstos se modifican y, así, se da sentido a los nuevos objetos de la realidad, favoreciéndose el incremento del conocimiento; la acomodación es totalmente necesaria porque permitirá la actividad ante los posteriores diversos esquemas de asimilación y, en estas circunstancias, retomando a Covarrubias Villa, se dice que

“...el bloque de pensamiento se encuentra permanentemente en proceso de constitución-desconstitución que lo hace cambiante dependientemente de la capacidad articuladora-desarticuladora de los nuevos referentes incorporados o que están incorporándose” (Covarrubias, 2002, p. 129).

Ningún conocimiento puede considerarse acabado y absoluto, porque, en todo momento, se están incorporando referentes que lo están constituyendo.

Por último, tenemos la aplicación que, de acuerdo con el filósofo estadounidense, existe por la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción, si realmente queremos que éste se convierta en conocimiento; sin embargo, al mismo tiempo, Dewey sostiene que “...las personas conocen muchas cosas que no puedan explicar, pero tal conocimiento permanece siendo práctico, directo y personal.” (Dewey, 1998, p. 195)

Muchos de los conocimientos que, como sujetos, poseemos es difícil de comprobar pero, a pesar de ello, sigue siendo conocimiento. La aplicación es equivalente a la categoría de adaptación que es producto de la asimilación y la acomodación y, con esta última, principalmente, se busca una estabilidad o equilibrio entre los esquemas de conocimiento del sujeto y, en otros casos, el cambio. La asimilación y la acomodación se adaptan entre sí con un ajuste activo con el medio en que el sujeto interactúa. “La adaptación tiene que reajustarse continuamente por la influencia del medio variable y de las nuevas acomodaciones (Piaget, 1969, p. 168). Y esto sucede así para comprender y actuar en el Mundo.

Por otro lado, se considera que el lenguaje es un factor determinante para la actividad pues, es la forma en que los sujetos se comunican lo que conlleva a la interacción entre ellos además de ser una actividad natural.

Existen actividades manuales prácticas que ejecuta el sujeto, sin embargo, John Dewey (1998) recalca que la verdadera actividad es la que se realiza internamente y él expresa que “...la actividad debe ser mental, para poder incrementar nuestro conocimiento.”(p. 198)

Por ejemplo cuando un estudiante investiga, lee diversos textos, los analiza, emite sus propias opiniones, por mencionar algunas, está realizando una actividad mental que su principal característica es que lleva a los sujetos a pensar.

El conocimiento es de cualidad humanista, no porque sea sobre los productos humanos del pasado, sino por lo que hace al liberar la inteligencia y la simpatía humana. Toda materia de enseñanza que produce ese resultado es

humana y toda materia que no lo produce no es educativa. El conocimiento es un resultado de la actividad que produce ciertos cambios en el ambiente (Dewey, 1998, p. 189).

En resumen, la actividad incrementa el conocimiento en los sujetos y el conocimiento propicia el pensamiento que, a pesar que dos o más personas, por mostrar un ejemplo, leyeran las páginas de un libro, cada uno analizará o emitirá su opinión de acuerdo con sus esquemas de pensamiento como reconoce Jean Piaget o referentes como los llama Covarrubias Villa, pues cada sujeto tiene sus propios esquemas.

Adicional a lo anterior, puede decirse que otro factor que influye en la actividad es el interés o el fin que se tenga ante el objeto de conocimiento. Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos (entendemos, proponemos) lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligente (Dewey, 1998, p.37).

En mi experiencia, cuando comencé a estudiar la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales, en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, en repetidas ocasiones nuestro asesor nos recalca que eligiéramos, para nuestra tesis, un tema que nos agradara, que llamará nuestra atención, pues, de esta manera, tendríamos un fin, un propósito y, al considerar las consecuencias de nuestros actos, es decir, al ponernos en actividad, buscaríamos de manera personal información para sustentar nuestro tema de investigación, el que, de acuerdo con nuestros esquemas de pensamiento, la analizaríamos y la compartiríamos con nuestros compañeros de grupo.

Como lo dice Covarrubias el sujeto cognoscente con intención activadora habrá de poner en mira de su práctica teorizante la construcción de un conocimiento bajo criterios de percepción de contenidos y formas de operar la activación de lo real, de modo que nada nos impida ligar el conocimiento con la práctica intencional activadora (Covarrubias, 2002, p. 168.)

Regresado con John Dewey, él adjudica un gran valor al pensar y para él pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas. El pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra competencia el elemento inteligente (Dewey, 1998, p. 127). Para Covarrubias Villa

“... pensar algo implica múltiples posibilidades de hacerlo. Pensar lo concreto como totalidad articulada implica, en el terreno epistémico-metodológico, la búsqueda y el entendimiento de los componentes de cuya articulación resulta concreto, ante lo cual se erige la exigencia de identificación de los componentes, del sistema de articulación que constituyen, de los puntos de enlace y de la dinámica que la articulación como totalidad adquiere.” (Covarrubias, 2002, p. 101)

El pensamiento debe cumplir un papel instrumental y mediador entre los conocimientos que se preparan y los que se presentan o, como lo dice Piaget, entre los que se asimilan y los que se acomodan para un equilibrio en el mejor interés y bienestar del sujeto.

El material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas o la actividad como lo unifica Dewey (Dewey, 1998, p. 138).

De acuerdo con John Dewey, muchos de los problemas que enfrenta la sociedad pueden ser remediados por las instituciones educativas pues las concibe como un ambiente de reconstrucción social, además que considera que es el espacio más propicio o el que debe ofrecer mayores posibilidades para pensar, pues hay un sujeto que dirigirá o guiará la actividad.

Él rechaza una serie de doctrinas pedagógicas: la educación como preparación, la educación como desenvolvimiento, la educación como adiestramiento de las facultades y la educación como formación, apuesta a una educación que haga pensar a los sujetos, para poder resolver las situaciones problemáticas que se le presentan en su vida cotidiana y concebir su realidad de una forma reflexiva.

Enfocándome en la actividad mental y en la escuela como el medio más idóneo me cuestiono en términos de ¿Qué estaría haciendo, si no hubiese decidido estudiar la Maestría?, Pues, muchos de los maestros no aspiran a prepararse más después de graduarse de la Licenciatura; quizá estuviera viendo programas televisivos, practicando algún deporte o leyendo novelas; actividades que pueden propiciar la rutina y la permanencia en un estado de confort o de inconformidad para culpar a otros de lo que me sucede.

Debo sincerarme al decir que muy pocas veces tomaba un libro acerca del área en la que me desempeño, afortunadamente durante este proceso de la Maestría y el proceso de investigación para escribir la tesis me di la oportunidad incursionar en diversos textos que me permitieron reflexionar mi práctica, concebir de una manera totalmente diferente mi labor como docente y pensar en la responsabilidad que recae en mi persona. He considerado que leer, mantenerme informada, conocer más sobre educación y sobre otras áreas es muy importante porque libera mi pensamiento.

Las actividades fuera de la escuela son limitadas, pues no hay un ser que guíe dicha actividad. Covarrubias coincide con John Dewey al cuestionarse "... ¿cuál es la función de la escuela? Dos de las tareas que le corresponden: 1) la enseñanza de los referentes no transmitidos por otros organismos y; 2) enseñar a pensar." (Covarrubias, 2002, p.245.)

La escuela se concibe como un aparato hegemónico más del sistema capitalizador. La escuela apaga la esencia de los niños, como maestros debemos permitir que los niños expresen lo que piensan, sienten y no lo que deseamos escuchar como respuesta correcta, comenzar a creer en su palabra y entender su estructura de pensamiento, cambiar esquemas por más simples que parezcan como los 5 pétalos de una rosa roja, el color azul del cielo, el tono café del tronco de un árbol de manzanas, por mencionar algunos ejemplos.

Para Covarrubias Villa, pensar no significa que, necesariamente, todos debamos convertirnos en constructores teorizantes; significa más bien que todos podamos pensar racionalmente el Mundo en que vivimos (Covarrubias, 2002, p.250), transformar nuestro ser para comprender la sociedad de la que somos parte y, así, poder sobrevivir de manera óptima, concibiendo nuestra realidad para poder actuar sobre ella.

Sin embargo, la escuela no ha cumplido totalmente con esta titánica misión; se puede decir que, en la escuela básica, no se enseña a pensar. Se enseñan saberes (Covarrubias, 2002, p.251). Saberes que son reducidos a contenidos de un conjunto de asignaturas, que se hacen tediosos al estudiarlos por la manera pasiva en que el maestro los transmite, no se valora ni se le encuentra sentido a lo que aprendemos y memorizamos.

Además que no se consideran los conocimientos previos, los estadios de desarrollo por lo que pasa el niño en su desarrollo ni se toman en cuenta los esquemas de pensamientos de los alumnos.

Es necesario tener los referentes teóricos que nos permitan conocer la estructura de la conciencia de los alumnos, sin embargo reconozco que tanto las escuelas formadoras de maestros, como los maestros mismos, en su práctica educativa, sólo se reducen a la enseñanza y a la aplicación de técnicas que permiten memorizar saberes; a pesar del discurso repetitivo de formar ciudadanos pensantes, críticos y analíticos. No existe congruencia entre el discurso y la labor educativa.

Al ofrecerle al niño el material de estudio, con soluciones ya hechas sólo para que el sujeto las adapte y las aplique en algún momento de su vida, almacenar la información y memorizar el contenido de los libros de texto, abusar de

dicha información no significa que se esté pensando; al respecto, Dewey considera que los alumnos que han almacenado tanta información sin aplicarla ni pensarla, tendrán inmensas dificultades para pensar.

El niño, desde que llega a la escuela, es totalmente activo, lo que corresponde es tomar este conjunto de actividades y guiarlo, permitiéndole pensar los objetos de conocimiento que se le están presentando para, así, poder enfrentarse a las diversas situaciones problemáticas que se le presentan en su ciclo de vida.

Bibliografía

- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales, ed. UPN: México, D. F.; 2002, 277 pp.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Una introducción a la filosofía de la educación, ed. Madrid; 1998. trad. Lorenzo Luzuriaga. 288 pp.
- Ferreiro, Emilia. *Vigencia de Jean Piaget*, ed. Siglo XXI México; 2003, 134 pp.
- Piaget, Jean. *Autobiografía. Una historia de la psicología en autobiografía*, Boring; 1952, Ed. Worcester, MA: Prensa de la Universidad de Cla
- Piaget, Jean. *Psicología y pedagogía*, ed. Siglo Veintiuno: México, D. F.; 1994, 338 pp.
- Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*, ed. Labor, Barcelona; 1991, 199 pp.
- Piaget, Jean. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*, ed. Siglo XXI: México; 1969. Trad. Francisco González Aramburu. 338 pp.
- Piaget, Jean y Barbel Inhelder. *Psicología de niño*, ed. Morata, Madrid; 1997, 159 pp.
- Piaget, Jean. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central de desarrollo*, ed. Siglo XXI; 2012. trad. Eduardo Bustos. 192 PP.

Referencias digitales

- Piaget, Jean. *Autobiografía. Una historia de la psicología en autobiografía*, Boring; 1952, Ed. Worcester, MA: Prensa de la Universidad de Clark.
- Dorantes, C. y Matus, G. (2007). "La Educación Nueva: la postura de John Dewey." *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía. Año 2007, Núm. 9, pp. 1-7.
- Milazzo, Lía y Quintana Andreina. *Teorías de Piaget.*, disponible en http://repositorio.Uned.ac.cr/multimedias/neurología_infantil_basica/Menu/teorías-piaget.pdf