

RELACIÓN DE FORMACIÓN Y EL MECANISMO PIAGETIANO DE TOMA DE CONCIENCIA^{1*}

Javier Taborda Chaurra^{2**}

RESUMEN

El escrito articula postulados de Jean Piaget en torno al mecanismo de toma de conciencia con su pensamiento acerca de la educación, la pedagogía y la formación. Para hacerlo, estructura la noción “relación de formación” como objeto sobre el cual maestros en ejercicio (adultos ya hechos) construyen, o deberían construir, toma de conciencia conceptualizada. La estructura es simple: da cuenta desde un enfoque de desarrollo a qué se hace referencia con la mención de la noción “conciencia”, pasa a concretar, desde la perspectiva piagetiana, el asunto de la toma de conciencia y a continuación, apoyado en ello, describe la relación de formación y la necesidad de su interiorización con conceptualización. Aunque atrevido, seguidamente, presenta tres modalidades de intervención, útiles en investigación, pero también para el trabajo en las instituciones, y cierra con interrogantes vitales alrededor de la posibilidad de aplicación actual de lo estructurado en el texto.

PALABRAS CLAVE: Piaget, relación de formación, toma de conciencia, conciencia conceptualizada, periferia-centro.

¹ El trabajo es producto de Pasantía Internacional desarrollada por el autor en la Fundación Archivos Jean Piaget, Université de Genève - Uni Mail, bajo la tutoría de la Doctora Silvia Parrat-Dayán, colaboradora científica de los Archivos.

² Ph.D. Profesor T.C. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
Dirección de contacto: Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Calle 65 número 26-10. Manizales, Colombia. Correo electrónico: javier.taborda@ucaldas.edu.co

Recibido 5 de marzo de 2010, aprobado 14 de junio de 2010.

RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND THE RISING OF AWARENESS PIAGETIAN MECHANISM

ABSTRACT

This paper articulates Jean Piaget's postulates around the rising of awareness mechanism with his thought about education and pedagogy. For doing so, the notion 'Relation of Education' is structured as the object on which teachers (already adult) construct or should construct conceptualized raising of awareness. The structure is simple: it goes from a development approach that is referred to with the mentioning of the notion " , 'awareness'; then the matter of raising awareness becomes concrete from the Piagetian perspective, and then, supported on the previous steps, the relation of formation and its need for internalization with conceptualization is described. Even though daring, subsequently three intervention modalities useful for investigation but also for work in institutions are presented and it closes with vital questions around the possibility of real application of what has been structured in the text.

KEY WORDS: Piaget, relation of education, rising of awareness, awareness. center- periphery.

INTRODUCCIÓN

En muy diversas situaciones académicas, concienciar, hacerse conscientes, concienciarse, entre otros, hacen parte del repertorio de términos que son utilizados por los maestros para llamar la atención acerca de algo en apariencia ineludible: reflexionar, colocar en la mesa de discusión un tema, mantenerlo presente, estar vigilantes ante la presencia de un cierto fenómeno o efecto. En las comunidades académicas, tal situación no está ausente. A propósito, Clément (2007), ante la diversidad de formas de abordar el problema de la conciencia y centrándose en una perspectiva de desarrollo, da cuenta de formas de conciencia en el curso del mismo, al hablar de la conciencia plural. Es destacable en él, la manera como concibe y organiza en cuatro aspectos la noción de conciencia: la conciencia

fenomenal³¹, la conciencia de acceso directo a las informaciones progresivamente almacenadas, la conciencia de sí y la conciencia reflexiva, que según él “permite al individuo supervisar sus propios estados y funcionamientos mentales, se desarrolla más tardíamente puesto que ella implica el control de las metarrepresentaciones” (Clément, 2007: 60). Esta última modalidad la vincula con la noción de conciencia reflexiva desarrollada por Piaget⁴.

Aunque deberá tenerse presente la diversidad terminológica y la perspectiva iluminadora de Clément acerca de la conciencia en el curso del desarrollo, a continuación se centrará la atención en el mecanismo de toma de conciencia desde la perspectiva piagetiana más reciente (Morgado, 1998) y proponiendo, a partir de ello, ejemplificar con la noción “relación de formación”, qué caminos puede transitar la toma de conciencia en sujetos adultos, particularmente, en maestros en ejercicio.

EL MECANISMO DE TOMA DE CONSCIENCIA EN JEAN PIAGET

Tomar conciencia, desde la perspectiva piagetiana, es un proceso reconstructivo, que va de la periferia al centro (Piaget, Beth & Mays, 1957; Piaget, 1967, 1974a, 1974b, 1975; Ferrari, Pinard & Runions, 2001). En la periferia se encuentran los objetos y fenómenos y a la vez, las acciones de los sujetos sobre dichos objetos

³ Varias cuestiones deberán decirse sobre este asunto. La conciencia, en sentido fenomenológico, tal como es posible derivarla de la lectura de algunas de las obras de Husserl (1997a, 1997b), básicamente de sus libros Ideas I y II, alude a lo que Zirión (1990) señala como “un ámbito o una esfera de ser absolutamente diferenciada respecto de cualquier otra esfera de ser, y en particular respecto de lo que se conoce como realidad (la realidad o el universo espacial-temporal de los cuerpos). La conciencia forma una unidad cerrada en sí de vivencias, entre las cuales hay unas (las intencionales [...]) que poseen la característica de la conciencia: la intencionalidad” (Zirión, 1990: 25). Gamboa (2010), al referirse al asunto plantea que en Thomas Nenon, al mencionar a Husserl “Parecería, entonces, que la intencionalidad, de los actos de conciencia, resultan los estados de conciencia y de lo mental los estados mentales; parecería también que tales estados mentales se derivan como instancia, de alguna forma de conciencia o de intencionalidad” (Gamboa, 2020: 338). De otra parte, deberá tenerse en cuenta que, en la perspectiva fenomenológica, los datos representables a partir de la intuición o ‘noema’ constituyen asunto que difiere de aquellos representados intelectivamente o ‘noesis’. Piaget, desde la perspectiva que interesa al artículo, se inclina por la percepción intelectual; de hecho, de la teoría piagetiana, uno de los asuntos más criticados (¿denostados?) en clave fenomenológica, es el papel poco destacado que le otorga a la experiencia prerreflexiva y el importante valor que le da a la reflexión y a la toma de conciencia conceptualizada [ver, para la crítica a la experiencia prerreflexiva, Bolton (1984)].

⁴ La noción referida de Piaget en este artículo es cercana a la de una modalidad de la Metarrepresentación. Perner (1994) designa como metarrepresentación a la “representación de una representación en tanto (as) representación” (Perner, 1994: 49). En ella, la modalidad a la que se alude acá hace referencia sólo a la capacidad del individuo de volver sobre los propios observables de la acción, esto es, volver sobre sí mismo y, particularmente, sobre aquello que configura o que ha configurado la experiencia del sujeto, esto es, su propia acción sobre el objeto.

o fenómenos⁵. En el juego de continuas interacciones se procede a la constitución de los mecanismos centrales, a la interiorización conceptualizada de los objetos, de las acciones de los sujetos sobre los objetos y a la comprensión de los “por qué del cómo” de las acciones desarrolladas. Dice Piaget sobre este asunto, en entrevista concedida a Bringuier (2004), que “la acción tiende hacia un fin y se satisface cuando se alcanza el fin. Está dominada por lo que yo llamaría el logro. Mientras que la toma de conciencia implica además la comprensión: se trata de saber cómo se logró” (Bringuier, 2004: 153); ya que, por ejemplo “ciertos niños que son capaces de sumar espontáneamente no pueden explicar después cómo lo consiguieron” (Mays, 1984: 143). Al respecto dos situaciones especiales, pueden aportar mayor claridad sobre lo dicho:

1. Las trenzas, elaboradas con diferentes materiales, hacen parte de muchos objetos que en el mundo real se encuentran. Se trenzan haces de hilos, haces de cuerdas, incluso el cabello en atención a mostrarlo ordenado. En un haz de hilos trenzados subyace una lógica de construcción, que necesariamente no es comprendida por todo observador. Apréciase en los siguientes términos: tres haces de hilos se entrecruzan alternadamente en una cierta dirección, que no en otra, para constituirse en objeto trenzado. Trenzar implica acciones coordinadas por parte del sujeto, sobre los haces de hilo a combinar. Es posible que los sujetos tengan éxito en la acción. Pero en la descripción del cómo lo hicieron, es posible que no acierten con facilidad. Y más allá de ello, en la expresión del por qué se hace así y no de otra manera, el desafío puede ser mayor, ya que, además de la simple coordinación de las acciones, en la expresión conceptualizada se hace necesaria la coordinación de representaciones, de acciones previamente interiorizadas por el sujeto. La toma de conciencia en esta situación particular, necesariamente, iría del éxito de los sujetos en la acción, acompañada de la capacidad que progresivamente adquieren ellos mismos de dar cuenta de los observables del objeto o situación que, interiorizados,

⁵ Algunos críticos del pensamiento piagetiano describen este fenómeno como centrípeto y un tanto misterioso. Es el caso, por ejemplo de Bronckart, quien, sin acudir (para referenciar) a las obras fundamentales de la toma de conciencia en Piaget se expresa en los siguientes términos: “En lo esencial de la obra, la conciencia se concibe sólo como un fenómeno secundario, centrípeto, como una vuelta ocasional del pensamiento sobre sí mismo, que es poco fiable, o que incluso sólo permite acceder de manera muy imperfecta al funcionamiento del propio pensamiento” (Bronckart, 2009: 30). Por supuesto, en el contexto de la presente comunicación no compartimos dicha argumentación en tanto el tránsito de la periferia al centro es activo por parte del sujeto, implica vuelcos reflexivos del sujeto sobre sí y un mirar de nuevo, para integrar conscientemente, los observables de la acción propia y de los otros.

le permiten, por coordinación de sus representaciones y por la puesta en escena de implicaciones significantes (Piaget, 1967), explicar cómo se realiza el tejido de haces y por qué ha de hacerse así.

2. Siguiendo el modelo de trabajo para la indagación acerca de la noción de tiempo (Piaget 1973), sujetos de diferentes edades son colocados como observadores ante la siguiente situación práctica: dos niños deben, a una señal, recorrer a máxima velocidad una distancia de veinte metros; sus líneas de partida son contrarias, es decir, la línea de partida de uno es la línea de llegada del otro. Los observadores deben hacer predicciones de quién llegará primero. Luego, se da la partida a los corredores para que cubran el trayecto señalado. Ante la evidencia del resultado final, a los observadores se les solicita que expresen y expliquen el resultado. Esta es una situación compleja en la que los sujetos más jóvenes no muestran conciencia conceptualizada de la acción observada. Los observables de la acción son múltiples: distancia, tiempo, aceleración, desaceleración, características del terreno, características corporales de los sujetos que son vistos, entre otros. Normalmente los niños colocan en primer plano en la descripción algunos observables que llamen su atención, lo que les puede inducir a errores en sus apreciaciones. Los niños más avanzados, alrededor de los 10-12 años, pueden estar en condiciones, considerando múltiples observables, de dar cuenta de toma de conciencia interiorizada al hacer sus predicciones y al analizar los resultados de la acción observada (Taborda & Nieto, 2005).

Piaget (1974a, 1974b), muestra con múltiples ejemplos cómo procede este proceso de toma de conciencia en situaciones en las cuales los sujetos tienen éxito precoz en una tarea y en aquellas en las cuales, solo después de espaciadas construcciones, los aciertos y comprensiones son evidentes.

En el primer caso, aciertos precoces de los sujetos son presentados en las situaciones, del andar a gatas, de construir un camino en rampa, de catapultar objetos y dirigirlos a un objetivo, de utilizar una honda para hacer llegar un móvil a un objetivo, entre otros, de quince resultados expuestos sobre el tema por Piaget (1974a). Muy tempranamente los sujetos se muestran capaces de desarrollar acciones propias, o también sobre los objetos, de tal manera que aciertan en dar solución práctica a las solicitudes o demandas, sin que ello signifique tomas de

conciencia precoces de los “cómo y por qué” en los objetos y de las acciones que del sujeto derivan en un efecto determinado sobre los objetos. En tal sentido, no se podría hablar de toma de conciencia en función del acierto; lo que se presenta, por lo menos en el caso de los sujetos más jóvenes, es una especie de predominio de la acción sobre la conceptualización, de manera que, ciertos éxitos, en acciones simples, son posibles sin la mediación de la conceptualización.

Un ejemplo de lo dicho (Piaget, 1974b, Gruber & Vonèche, 1995; Ducret, 2000) se puede apreciar en la situación en que a niños pequeños se les pide que impulsen un aro adelante de forma tal que este vuelva hacia él mismo niño. En esta situación, éxitos precoces son posibles en cuanto a la ejecución de la acción demandada. Sin embargo, cuando se les solicita que den cuenta del cómo lo hicieron y el por qué, diferentes niveles se aprecian en la capacidad de descripción de los sujetos. Los problemas principales que enfrenta el niño son: poder explicar de qué manera el aro se traslada sin rotación al frente y vuelve con rotación inversa hacia él, y dar cuenta de las acciones que él mismo ejecuta coordinadamente para que suceda lo que ha sido demandado.

Como se decía, niños pequeños alcanzan aciertos, sin que muestren capacidad descriptiva o explicativa, pasando a aquellos que por tanteos alcanzan a dar respuesta adecuada al cómo sin dar cuenta del por qué, hasta llegar a ver niños en nivel más avanzado, alcanzar a describir el juego de movimiento de la mano y el brazo que permite como efecto avance y retroceso del aro, e incluso, exponer el movimiento de traslación inicial sin rotación hasta que acaba el impulso y se propicia el retorno, mismo que aprovecha la rotación inversa del objeto, en esta oportunidad, el aro.

En el segundo caso, la complejidad de las solicitudes demanda una construcción por niveles más espaciada; los aciertos no son tan pronto, situación que se soporta en diferentes resultados, como en la construcción del castillo de cartas, la construcción de un puente, entre otros (Piaget, 1974b).

Puede verse de lo dicho, a continuación y de manera resumida, una situación iluminadora, presente en la obra de Piaget (1974b): se le muestran al sujeto dos fichas de dominó en pie y paralelas. Luego se le pide que de la misma manera coloque en línea recta varias de ellas. ¿Si se empuja la primera, qué pasa?, se le pregunta y, luego de empujarlas, se le pide explicación de su caída o si esta no se

da, que dé cuenta del por qué. Posteriormente se le solicita que coloque una hilera de fichas entre dos puntos (previamente se han colocado obstáculos –pequeñas figuras que representan una montaña o un lago– de tal manera que él deba dar un rodeo al colocar las fichas). Las explicaciones a la caída, o a la ausencia de ella, deben ser solicitadas a los sujetos. ¿En relación con la situación descrita, cómo evoluciona la toma de conciencia? Los resultados señalan que:

Los niños más pequeños, alrededor de los 5 años, concluyen bien que al empujar la primera ficha, esta arrastra en su caída a las siguientes siempre y cuando estén alineadas paralelamente. No llegan a considerar la relación de la distancia entre las fichas ni la longitud de las mismas, con el efecto de caída; problema que se agrava cuando han de solucionar la segunda situación en que hay obstáculos entre los puntos de partida y de llegada ya que, adicionalmente, no son considerados los ángulos de colocación de las fichas.

Más adelante, alrededor de los 6 y 7 años, los niños, ante la pregunta de la caída de las fichas de dominó, anticipan la caída, pero, cosa extraña, si se les consulta acerca de si caerá la cuarta o la quinta, expresan al respecto una respuesta negativa. La transitividad no es usada en el momento de hacer previsiones. En un siguiente nivel, la transitividad es plenamente usada, aunque hay dificultades cuando la situación se les presenta en el caso de los trayectos curvos, definidos por la colocación de obstáculos.

Finalmente, alrededor de los 9 años el problema es resuelto, en la ejecución y en la descripción, es decir, hay toma de conciencia conceptualizada alrededor de los 9 años y con más firmeza alrededor de los 11 o 12. Los resultados generales definen que la mejora en la descripción por parte de los sujetos progresa en la medida en que entran a disposición la transitividad, la posición, la distancia y el ángulo de colocación.

La situación expuesta, si se quiere, puede hacerse más compleja. Una reformulación de la experiencia podría incluir una ampliación uniforme de la distancia entre las fichas; o modificar las distancias entre fichas, de tal manera que no sea siempre homogénea. Al tiempo, las preguntas podrían variar. Sería interesante saber, por ejemplo, en versión de niños de diferentes edades, si caerían todas las fichas y en qué condiciones.

En ambos casos lo que demuestra Piaget, tanto en los aciertos precoces como en los espaciados y tardíos, es un proceso de toma de conciencia que avanza desde un predominio de la acción sobre la conceptualización, pasando por un estadio de relativo equilibrio en la toma de conciencia entre acción y conceptualización, hasta llegar al punto en el cual la conceptualización sobrepasa a la acción, en tanto empieza a dotarla de sentido y poder, a partir de la posibilidad de anticipación y la capacidad inferencial de la misma conceptualización. No descarta Piaget (1975), el que el conocimiento lógico-matemático pueda disociarse del conocimiento físico y convertirse en lógica o matemática pura, lo cual sugiere que los objetos sobre los cuales puede actuar el sujeto ya no serán de naturaleza física, ¡serán de naturaleza conceptual!

Dos asuntos adicionales son fundamentales de considerar en esta primera parte:

De un lado, la afirmación piagetiana (Piaget, 1975) de que un hecho supera el dato perceptivo. Por más que se quiera, de los hechos se perciben escorzos, se ve lo que se quiere ver o lo que se puede en función de estructuras disponibles, aun en presencia de los instrumentos más especializados. Lógicamente, hay percepciones de objetos, hechos o fenómenos que las comunidades académicas, en un estado determinado del conocimiento, comulgan en considerar como mejores, como más potentes. La idea en Piaget es que en la percepción de los hechos en las primeras etapas, en los sujetos más jóvenes, los aspectos positivos priman en la percepción sobre los aspectos negativos, cuestión que induce a errores, a contradicciones, a desaciertos o a explicaciones causales no afortunadas, y que son normales en las primeras etapas del desarrollo.

De otro lado, hay una apreciación en Piaget (1975) que es importante, al momento de abordar el estudio de la toma de conciencia. Tiene ella que ver con los hechos comprobables a los cuales nomina como observables. Dichos observables se establecen como observables del objeto y como observables de la propia acción de los sujetos sobre los objetos. Si como se ha dicho, la misma acción desborda la percepción, es pertinente inferir que en el campo perceptivo del sujeto, dependiendo de sus estructuras disponibles, por ejemplo, primará la atención más sobre unos observables que sobre otros; en ocasiones las estructuras disponibles en el sujeto no le permiten captar los observables, o estos son tergiversados, en un juego permanente de adaptaciones cognitivas orientadas al mejor equilibrio en cada etapa del desarrollo. Los eventos más sencillos de toma de conciencia de los observables

en el objeto, y en la acción de los sujetos sobre los objetos, son aquellos en los cuales la acción sobre el objeto no presenta complejidad porque no son muchos los observables a considerar.

Ahora bien, han podido apreciarse algunas situaciones referidas a tomas de conciencia en que éxitos precoces en la acción la preceden y otras en las que los aciertos se dan espaciados, con mediación de la conceptualización, y haciendo alusión básicamente a niños, desde una perspectiva de desarrollo. Sin embargo, es dado abonar que, aciertos precoces en la acción sin adecuada conceptualización pueden hacer parte también del repertorio adulto. El caso de la trenza puede ser un ejemplo. Pero, ¡hay más! En este sentido, precisamente, Piaget (1974a, 1998) da cuenta de una situación bastante significativa que está relacionada con “el andar a gatas”; situación en la que describe cómo los niños alcanzan precozmente éxito en la acción y como progresa en ellos, por etapas, la toma de conciencia con interiorización conceptualizada. A esta prueba infantil fueron sometidos por Henriques-Christophides adultos invitados en 1970 a un Simposio de Epistemología Genética.

Aunque la acción de éxito precoz pudo ser desarrollada con éxito por los asistentes, fue notorio que en la conceptualización de la acción no fuesen todos certeros; por ejemplo, se destaca que los lógicos y los matemáticos exponen soluciones del tipo mano-pie del mismo lado, mano-pie del otro (solución en N), para dar cuenta del movimiento a gatas. La conceptualización adecuada, es decir, relativa al desplazamiento cruzado (en X), fue propia de las descripciones de físicos y psicólogos.

Lo anterior se expone para señalar que los adultos, aun en situaciones simples, en las cuales se pueden mostrar aciertos en la acción, probablemente no sean tan afortunados en la conceptualización. Si esto es así en situaciones ordinarias y comunes, puede el lector imaginar que puede ocurrir en situaciones más complejas, o aún en aquellas que están implicadas en el desempeño profesional y asociadas al habitus de la profesión de maestros, en cuyo corazón se encuentra “la relación de formación”, como noción trascendental.

LA RELACIÓN DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y LA TOMA DE CONCIENCIA

Cuando se accede a la obra de Piaget, el sentido más inmediato que se encuentra relacionado con la formación hace referencia al proceso constructivo y reconstructivo de estructuras o esquemas que por la intermediación de mecanismos funcionales comunes a todos los sujetos (como la equilibración, por ejemplo) le posibilitan conocer, relacionarse, construir posibles, adaptarse, transformar. Sería de hecho apasionante para algunos abordar la temática desde este enfoque. De otro lado, y en perspectiva más general, se puede derivar información sobre 'formación' de algunos escritos que sobre educación y pedagogía hiciera Piaget (1934, 1945, 1972, 1998) a lo largo de su vida. En tal sentido, la obra *Psychologie et pédagogie* (Piaget, 1969) puede ser esclarecedora, al tiempo que la antología *De la pédagogie* (Piaget, 1998) y otro escrito como *Où va l'éducation* (1972). En dichos textos se pueden apreciar ideas trascendentes alusivas al rol del maestro en la educación de los infantes, a los métodos didácticos, a las relaciones entre pedagogía y psicología, a la paz, a la autonomía, a la libertad.

Es en este otro concierto, precisamente, en el que puede hallarse un vínculo directo con una intencionalidad formativa como la que pretenden específicamente las instituciones educativas. En Piaget (1934, 1945, 1998) el rol del maestro ha de orientarse a la formación para la paz, la comprensión, la reciprocidad, la cooperación, la libertad. Además ha de dirigirse a la formación de la inteligencia, de la razón y para la autonomía, a partir de la promoción permanente de los sujetos como constructores activos del conocimiento.

Ahora bien, en este escrito, aunque estén presentes esas ideas generales, interesa en lo fundamental apreciar la construcción en los maestros de tomas de conciencia conceptualizada acerca de lo que en su vida profesional hacen, relacionan, crean, discuten, evalúan, prometen, disciplinan, castigan, entre otros, y para ello, involucrando un objeto de estudio bien particular. Esto es, la relación de formación: he allí el asunto del cual, si se sigue la línea discursiva de la primera parte, el maestro ha de tomar conciencia conceptualizada. El hecho de tomar conciencia de ella la transforma en su naturaleza misma (Piaget, 1923) y transforma, en su proceso, al maestro.

La formación se concibe como un proceso constructivo de la vida humana que integra desarrollo biológico, autoaprendizaje, aprendizaje con otros, experiencia y

aprendizaje mediado por las instituciones y el contexto cultural, en la dirección de la constitución de un ideal de hombre compartido socialmente. En el contexto de las instituciones educativas maestro y alumno se forman; interactúan sus historias, sus conocimientos, sus experiencias, sus “mundos y afectos”. Por tal motivo, no se forma solo el sujeto que asiste a la institución con motivación para continuar su proceso formativo; en el proceso, quien se forma y quien es responsable de la formación, a la vez, construyen y reconstruyen su proceso formativo en el ambiente institucional educativo. Existe de hecho, entre formador y formado, un elemento común, a pesar de las diferencias en su formación, y este hecho es que tienen el deber de formarse y seguirlo haciendo: la formación no termina. Y existe entre ellos un vínculo insoslayable: una relación institucionalizada, consciente o no, que corresponde a los maestros, como deber, comprender. He allí precisamente el objeto de estudio que se defiende como fundamental en la formación de maestros: la relación de formación.

Se define la relación de formación como la interacción continua entre formaciones de alumnos y maestros, que con estructuras de pensamiento diferentes, calidades y responsabilidades diferentes, asisten al escenario de la constitución de sujetos autónomos, libres, solidarios, comprensivos de las perspectivas de otros, y cooperantes, en un contexto social determinado. Por delegación social, le asiste al maestro el deber de comprender tal relación: estudiarla, investigarla, apropiarse de su vocabulario, procedimientos, valoraciones, reconceptualizarla, responder por la toma de conciencia en el sujeto (niño, joven, adulto) de lo que está aprendiendo. Expuesto sintéticamente, es al maestro al que corresponde tomar conciencia de la relación de formación. Pero esta toma de conciencia no se da en solitario. Las ayudas necesarias han de provenir de otros maestros y de las instituciones educativas. Tal como lo plantea Parrat-Dayan: “Uno no puede sólo tomar conciencia de la relación de formación, ello se puede hacer mirado desde fuera, con la ayuda de otros” (Comunicación personal, 27 de septiembre de 2007).

Ahora bien, si como se dijo, la toma de conciencia hace alusión a un proceso reconstructivo que va de la periferia al centro, es decir, a los mecanismos centrales, con la toma de conciencia de una noción particular el camino transita igual. Es decir, la “relación de formación” en cuanto a toma de conciencia de la relación del alumno y el maestro y lo que ello implica, es un proceso reconstructivo que se desarrolla de la periferia al centro.

En la periferia se encuentra la actividad del niño, no solo como expresión sensoriomotriz, como acción física sobre objetos sino también considerada esta y según su nivel de desarrollo, como posibilidad que tiene de hacer intervenir sus esquemas previos de pensamiento y acción, y todo ello en el ámbito lógico, físico y social. Se tiene allí, entonces, un sujeto integral adaptándose al mundo, a las solicitudes de los coetáneos, a la autoridad externa y en pleno proceso de construcción de su personalidad, de su pensamiento, de su corporalidad. Además, este sujeto se encuentra vinculado, en la relación de formación, a sus padres, a sus amigos y en la escuela, particularmente, a sus maestros, no solo en la medida en que participa en el acceso a contenidos de las diferentes materias sino también en otras actividades escolares, llámense estas recreo, clubes de lectura, talleres de arte, práctica deportiva, entre otras.

Ahora bien, no basta este reconocimiento, hay que actuar en consecuencia y para ello, el maestro ha de saber construir las mejores decisiones, considerando al sujeto en pleno desarrollo. Una idea de Piaget (1998), que apunta en esta dirección, debería ser considerada. La mente del niño no está allí para ser amoblada con el conocimiento del mundo adulto. El sujeto se presenta como una disponibilidad, como posibilidad de ser activo en la construcción del conocimiento.

¿Qué más puede apreciarse en la periferia? Se ha esbozado ya, pero es necesario ampliarlo. Puede decirse que está el maestro, con lo que él representa como autoridad en la escuela, con sus conocimientos acerca de las materias, con su fundamentación pedagógica y didáctica, con sus concepciones sobre el mundo, sobre la vida, sobre la ciencia, sobre los otros y acerca de los alumnos en particular. Pero además, un maestro que libra una batalla encarnada entre lo que piensa de la formación, lo que ella traduce en la práctica y las exigencias burocráticas en educación. Más allá, y al tiempo, se aprecia una traducción de toda su biografía personal y profesional en la manera como consuetudinariamente, con mediación del diálogo consigo mismo (o sin él), asume el día a día de la enseñanza, de la promoción de los aprendizajes. Esto es, particularmente, el 'habitus' (Bourdieu, 2003), visto como conjunto de procesos encarnados que define estilos propios de estar en la escuela, en el aula.

En la periferia se encuentran también “dispersos ideales de formación”. En Piaget (1998) es claro que la formación ha de conducir a la constitución de sujetos autónomos; ciudadanos del mundo; para lo cual la educación internacional

es prioritaria en cuanto le es inherente formar en los principios de solidaridad, reciprocidad y libertad. Tarea que no es nada fácil, si se considera que dicho proceso requiere a la vez la transformación de enseñantes para que lleguen a comprender que la autoridad y la coacción no son medios adecuados para la promoción de sujetos libres y autónomos y además que en el proceso formativo, no solo se forma el niño, el mismo maestro es sujeto de transformación. Sin embargo, advierte Piaget (1998) sobre lo difícil que es transformar el pensamiento de sujetos adultos 'ya hechos'. Qué difícil abordar la toma de conciencia de la "relación de formación" con sujetos adultos que se supone ya han estructurado las operaciones de pensamiento y que sin embargo no desean ir más allá de los observables de la acción y de intervenciones educativas que no trascienden las directrices de autoridad burocrática superior. No es posible asirse a ideales de autonomía y libertad si los mismos maestros no los han interiorizado.

Ahora bien, la toma de conciencia, procediendo de la periferia al centro, es decir, de las acciones de los sujetos y de los mismos observables de los objetos, fenómenos, situaciones o ideas, se construye en la práctica pedagógica de los maestros. En esta construcción, infortunadamente, la relación de formación entre alumno-maestro en el contexto institucional y social no ha sido suficientemente conceptualizada y se ha dado prioridad casi exclusiva, de la periferia, a los sujetos en proceso de formación. Desde la perspectiva piagetiana esto está bien, el alumno es vital, es eje central en la promoción del proceso educativo. Pero, ha de recordarse también de él, que en la relación de formación, el maestro juega un rol importante. Así, no basta unilateralmente considerar solo los observables en el sujeto que aprende, hay que pensar más allá y abordar la situación del maestro, sus acciones, concepciones, habitus profesionales, afectos, sueños... Y por supuesto, las características contextuales.

Dicho esto, debe considerarse que lo que se interioriza, lo que procede de la periferia al centro, lo que ha de conceptualizarse es la relación de formación, en el entendido de que, es toda ella la que hace posible la consecución de los ideales formativos. No es solamente partiendo de los ideales formativos que se canaliza la formación de los sujetos, es más bien en un proceso de doble vía en donde la relación de formación promueve la constitución de sujetos autónomos, libres en pensamiento y razón.

La formación no es solo un proceso de adaptación, de contribución de los maestros a que los alumnos alcancen una forma de pensamiento, razón y relación que les haga ciudadanos, que les permita pasar del individual egocéntrico al universal que coopera. La formación es también, y esto se deriva de los fundamentos de la epistemología genética, un proceso constructivo y reconstructivo en el cual el alumno es un sujeto activo; en tal sentido, la actividad, la indagación propia, el trabajo en equipo, hacen posible que la formación, a más de poder ser concebida como formar, es un “formarse”, proceso individual y social a la vez, en donde el sujeto que construye autonomía construye a la vez su personalidad, pensamiento, estilo lógico de razonar, formas de relacionarse y una voluntad, necesaria para la convivencia, de respetar las normas, las leyes, asumir sus deberes y derechos.

¿Cómo procede entonces, luego de explicitada la relación de formación, la toma de conciencia de la misma en sujetos maestros que ya han construido sus operaciones? De la periferia al centro, en un proceso en el cual, en maestros, la conceptualización ha tomado supuestamente la delantera a la acción. En tal sentido, se hace necesario primero, identificar la relación como objeto, hacer conciencia de ella, explicitarla; analizar en todas sus dimensiones la relación, enriquecer cada vez más este análisis, interiorizar las nuevas acciones, conceptualizar y a partir de ello, como muestra de esta toma de conciencia interiorizada, transformar el habitus, o por lo menos, hacerlo flexible. A manera de síntesis parcial, el tránsito en la toma de conciencia de la periferia al centro, es del maestro; a ella no se asiste en solitario: colegas e institución acompañan en este proceso de vuelco sobre sí, sobre el habitus profesional, sobre los observables de la relación de formación.

MÉTODOS PARA EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN DE FORMACIÓN COMO TOMA DE CONCIENCIA

122

Para el caso de la toma de conciencia en escolares, Piaget (1998) propone como métodos el autogobierno en lo moral y el trabajo en equipo desde el punto de vista intelectual. Toma de conciencia de la cual es responsable el maestro y está ella, como fenómeno, en la periferia hasta el momento en que comienza a ser interiorizada. Como se ha visto, ella es solamente uno de los múltiples aspectos de la relación de formación, que se defiende acá como objeto de estudio en la formación de formadores.

En el caso de la promoción de toma de conciencia, han sido considerados en la práctica de aula y en investigación, tanto con niños y jóvenes como con maestros, el trabajo en equipo, la entrevista de explicitación y el método de la autoconfrontación simple y cruzada. A pesar de sus aplicaciones originarias, con ligeras variaciones, pueden ser de gran utilidad en las instituciones educativas en el trabajo con profesores. Brevemente, se pasará a dar cuenta de ellos:

En relación con el trabajo en equipo, Piaget (1998) hace alusión a él como fundamento de la construcción de la personalidad, de la afectividad, del desarrollo del pensamiento y de la razón. De hecho, en la práctica profesional de los maestros es vital ya que posibilita el trabajo interdisciplinario, pero en lo fundamental, coloca en mesa de discusión ese algo que conecta todos los asuntos de la escuela en cuanto a su misión, esto es, la relación de formación. Todos los maestros en la institución, compartiendo el mismo objeto, harán de él periódicamente tema de análisis, superando con ello la tendencia a las sesiones formales en la cuales, posiblemente, no se va más allá de los periódicos reportes de alumno, comportamiento y desempeño. La nueva discusión, o mejor, si se quiere, un renovado diálogo, ha de versar esencialmente acerca de la formación y del formarse, de los roles que alumnos y maestros desempeñan, de los métodos pedagógicos, de la vinculación de la escuela y de los alumnos al mundo, de los conceptos que soportan el proceso, de las materias a enseñar, de la evaluación, de la pedagogía, entre otras cosas; diálogo en el cual, la visión de formación en los maestros y la investigación han de ir acompañadas.

En segundo término, y aunque comúnmente es aceptado como método de indagación, la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994; Parrat-Dayán, 2007) es un mecanismo que posibilita hacer salir a flote las creencias, pensamientos, conceptos, motivos o ideas que sobre la relación de formación se hacen los maestros. En tal sentido, una adaptación de la misma, como escritura y argumentación de la relación de formación alrededor de la cual se pregunta, contrapregunta y argumenta, es un buen comienzo, siempre y cuando apunte a la toma de conciencia de la relación y a la voluntaria aceptación de la propia transformación de los maestros. Como la experiencia se enriquece permanentemente y la relación de formación no es fija sino variable, el ejercicio de explicitación ha de desarrollarse con frecuencia. En tal sentido, pueden ser útiles diferentes herramientas como el diario del maestro que escribe focalizando aspectos de la relación de formación, y que se comparte con los colectivos institucionales, o la exposición de novedades, que se sistematizan;

herramientas estas que pueden dar ocasión a tomas de conciencia sustanciales para el desempeño.

Un tercer método, también validado en investigación, es el método de la autoconfrontación simple y cruzada (Trebert, 2002; Parrat Dayan, 2006), en el cual se registran filmicamente escenas de la vida de maestros en la institución educativa, para ser vistas y analizadas ante pares académicos y con la dirección de un experto investigador. Esta técnica es posible adaptarla para la práctica frecuente en las instituciones educativas. Por ejemplo, no está a mano siempre un experto investigador y en tal caso, puede acudir a un profesor de la institución para que coordine el desarrollo de la técnica.

El proceso es como sigue: los maestros, a voluntad, constituyen un grupo de interés en torno a la mejora de su práctica pedagógica a partir de la identificación de la relación de formación como objeto central.

Luego, el grupo identifica situaciones de la relación de formación que sean de interés para toma de conciencia conceptualizada. Las situaciones acordadas deben ser observadas en todos los maestros, más o menos en similares condiciones, para poder proceder más adelante a su comparación. Se filman secuencias de las situaciones definidas. Más adelante, con la coordinación de un maestro, cada uno de los sujetos analiza la filmación de su práctica en función de la solicitud definida por el grupo sobre la relación de formación. En esta etapa, con la mediación de otro maestro, se está desarrollando confrontación simple. Se toma nota de todas las asociaciones, ocurrencias, respuestas, propuestas del maestro y se dispone este material para un análisis posterior.

Por último, luego de que todos los integrantes del grupo hayan pasado por la confrontación simple, se pasa a la confrontación cruzada. Dos sujetos con la coordinación de otro maestro, o todo el grupo, analizan una por una las filmaciones: primero, escuchando las renovadas explicaciones de cada maestro y, luego, procediendo a dar ideas, a hacer preguntas, a plantear la propia explicación en relación con el aspecto de la relación de formación que previamente se había definido estudiar.

Si bien, hacer explícita la acción del maestro y escuchar y ver sus experiencias así como sus explicaciones, son de hecho contribuciones importantes a una toma de

conciencia conceptualizada de la relación, ella no tendría la implicación querida si no se asumen soluciones, tareas necesarias en la práctica, es decir, si no producen una transformación efectiva en la práctica, esto es, en el habitus profesional y en alimentar con renovados elementos los conceptos de la relación de formación en los maestros.

CONCLUSIÓN

Finalmente, queda por responder si hay, de alguna manera, posibilidad de asumir hoy, desde la perspectiva expuesta, orientaciones para la escuela, considerada esta en sentido amplio. Y además sí la relación de formación, tal como se describió, constituye un objeto de estudio e intervención y de toma de conciencia conceptualizada por parte de los maestros, de tal manera que permita abrir puertas para transformaciones reales en las instituciones educativas.

En primer lugar, es claro hoy que la preocupación por la toma de conciencia se expresa en diferentes ámbitos académicos e investigativos con diferentes términos. De una manera muy general y por lo demás atrevida, se insiste permanentemente en estudiar lo que piensan, estructuran o traen en su mente los sujetos y colocan a disposición en el momento de aprender, estudiar, compartir, etcétera.

Esta visión permite a docentes o directivos tomar decisiones en torno a qué enseñar, cómo enseñarlo o cómo evaluar. Sin embargo, el asunto de la relación de formación queda en el aire, porque la preocupación en estos trabajos se concentra en uno de los elementos de la relación. Es en el presente de gran interés avanzar en el proceso de comprensión, más allá de la profunda preocupación por elementos aislados, y este camino implica que la relación descrita, más rica en posibilidades y más integral, haga parte de las necesarias nociones a las cuales en la actualidad debe acudir toda institución educativa que quiere renovarse.

En segundo lugar, la toma de conciencia, si bien, expuesta por Piaget como mecanismo psicológico, estuvo centrada en su estudio particularmente en sujetos jóvenes, esto no significa que con maestros no pueda ella trabajarse. El mismo Piaget abrió las puertas a su aplicación con algunos comentarios. ¿No es significativo en este aspecto, el relato acerca del andar a gatas en adultos?; ¿o aquel acerca de la dificultad que considera Piaget plantea la toma de conciencia en “hombres hechos”? ¿O las permanentes alusiones a la metodología y al rol del maestro en el

proceso de transformación de la educación y de la promoción de los alumnos como constructores del conocimiento? No debe olvidarse que muchos de los conceptos de Piaget en su teoría y práctica pueden servir aún hoy como herramientas para pensar. Eso, precisamente, es lo que intenta hacer el escrito al esbozar la toma de conciencia desde la perspectiva piagetiana, al defender la relación de formación como objeto de toma de conciencia por parte de los maestros en las instituciones educativas, al proponer algunas tareas posibles y por último, al declarar que la teoría de Piaget, particularmente en lo relacionado con la toma de conciencia, es un instrumento para construir renovado pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bolton, N. (1984). "Piaget y la experiencia prerreflexiva". En: Curtis, B. & Mays, W. (comps.). *Fenomenología y educación* (pp. 85-107). México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

Bringuier, J. (2004). *Conversaciones con Piaget. Mis trabajos y mis días*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bronckart, J. (2009). "El problema de la conciencia como 'analizador' de las epistemologías de Vigotski y de Piaget". En: Aznar, S. & Serrat, S. (coords.). *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad* (pp.15-41). Barcelona: Universitat de Girona/Horsori Editorial.

Clément F. (2007). "La conscience plurielle. Les formes de la conscience au cours du développement". In: Pons, F. & Doudin, P.-A. (eds.). *La conscience. Perspectives éducatives et psychologiques*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.

Ducet, J. (2000). *Jean Piaget 1968-1979: Une décennie de recherches sur les mécanismes de construction cognitive*. République et Canton de Genève: Département de l'instruction Publique. Service de la recherche en éducation.

Ferrari, M., Pinard, A. & Runions, K. (2001). "Piaget's frameworks for a scientific study of consciousness". *Human Development*, Vol. 44, No. 4, pp. 195-213. Toronto: Karger A.C. Basel.

Gamboa, S. (2010). "Conciencia, estado de conciencia; mente, estado mental". En: *Anuario colombiano de fenomenología, Volumen IV* (pp. 333-351). Popayán: Universidad del Cauca.

Gruber, H. & Vonèche, J. (1995). *The essential Piaget. An interpretative reference and guide*. New Jersey: Jason Aronson In.

Husserl, E. (1997a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero*. México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1997b). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: UNAM.

Mays, W. (1984). "Piaget: elementos formales y no formales de la concepción de la causalidad en el niño". En: Curtis, B. & Mays, W. (comps.). *Fenomenología y educación* (pp.108-172). México: Fondo de Cultura Económica.

Morgado, L. (1998). "La notion de prise de conscience dans l'œuvre de Jean Piaget". *Bulletin de Psychologie*, Tome 51(3)/435 mai-juin, pp.389-394.

Parrat-Dayan, S. (2006). *La formación integral de los educadores para el desarrollo científico, cognoscitivo, ético, socioemocional, vocacional y ciudadano de alumnos y alumnas*. Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____. (2007). *Diálogo académico a propósito de toma de conciencia y relación de formación*. Suiza: Universidad de Ginebra - Uni Mail.

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etudes sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs.

_____. (1934). "Une éducation pour la paix. Est-elle possible?". *Bulletin de l'enseignement de la société des nations*, No. 1, pp. 17-23.

_____. (1945). "L'éducation de la liberté". *Berner Schublatt. L'école bernoise*, Año 77, No.16. Bern, pp. 297-299.

_____. (1967). "La consciencia". In: *L'aventure humaine: Encyclopédie des Sciences de L'homme, Vol. 5: L'homme à la découverte de lui-même*, pp. 48-52. Genève: Kister; Paris: Edition de la Grange Batelière, cop.

_____. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Editions Denoel.

_____. (1972). *Ou va l'a éducation?* Paris: UNESCO.

_____. (1973). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1998). *De la pédagogie*. Paris: Editions Odile Jacob.

Piaget, J., Beth, W.E. & Mays, W. (1957). *Epistémologie génétique et recherche psychologique. Études d'épistémologie génétique*. Paris. Presses Universitaires de France.

Taborda, J. & Nieto, L.S. (2005). *El desarrollo de la velocidad en el niño: teoría y práctica*. Armenia: Kinesis.

Trebert, D. (2002). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire: la méthode de l'autoconfrontation simple et croisée utilisée dans la formation d'éducatrices du jeune enfant*. Genève: Université de Genève.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Éditeur.

Zirión, A. (1990). *Breve diccionario analítico de conceptos husserlianos*. México: UNAM, Facultad de Filosofía.