

El diálogo pedagógico, mediador del crecimiento humano

*JOSÉ MARÍA MARTÍNEZ BELTRÁN**

«– Cada día, Sancho –dijo don Quijote–, te vas haciendo menos simple y más discreto.

– Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuestra merced –respondió Sancho–; que las tierras que de suyo son estériles y secas, estercolándolas y cultivándolas vienen a dar buenos frutos: quiero decir que la conversación de vuestra merced ha sido el estiércol que sobre la estéril tierra de mi seco ingenio ha caído; la cultivación, el tiempo que ha que le sirvo y comunico; y con esto espero de dar frutos de mí que sean de bendición, tales, que no desdigan ni deslicen de los senderos de la buena crianza que vuesa merced ha hecho en el agostado entendimiento mío».

Don Quijote de la Mancha, cap. XII.

«El tiempo que ha que le sirvo y comunico»; el tiempo que transcurre en el diario quehacer de una escuela, ese tiempo incontrolado de encuentros en recreos, patios, pasillos y actividades varias, el tiempo de presencias y ausencias en la vida de cada alumno y de cada educador. Es un tiempo de comunicación y de servicio mutuo en el cual se crean espacios interpersonales en los que la relación tiene sus variantes, sus efectos y su trasvase de conciencias.

Hacer un discurso sobre el diálogo, sus formas y consecuencias, requiere la mirada atenta sobre los educadores, sobre sus modos de actuar y de arrancar de sus alumnos las más variadas respuestas de que es capaz el pensamiento

* Profesor del Instituto Superior San Pío X.

humano cuando se siente estimulado por el maestro en el arte de manejar la pregunta. Y al decir pregunta no se quiere reducir todo a la interacción verbal. De hecho, diálogo no es tanto intercambio de palabras cuanto creación del espacio (*diá*) en el que la comunicación es posible y fructífera. Para que exista vienen bien las palabras, pero también toda la gama de comportamientos por los que entramos en comunicación con el otro: gestos, miradas, indicaciones, e incluso la simple presencia.

El proceso de reflexión sobre este tema lo haremos siempre a partir de la experiencia y observación de los educadores en su clase. No es novedad, pero sí oportunidad, ya que este modo de observación no se da con frecuencia, sea porque el seguimiento pedagógico no entra a formar parte de la dirección de los centros o porque los mismos educadores ponen resistencia a ser observados. Lo cierto es que el tema de las interacciones ha sido una preocupación desde hace bastantes años. Todos recordamos los estudios de Flanders¹ y sus llamadas de atención sobre porcentajes, tonos, formas... de la utilización de la palabra por parte del maestro. Lo primero que destacaba era que el maestro habla más que todos sus alumnos juntos y que este fenómeno se manifiesta desde la educación preescolar hasta la universidad; que más de las dos terceras partes de las preguntas del maestro estimulan a una respuesta esperada; los maestros no consideran las ideas y las opiniones de sus alumnos; los alumnos, al preguntar, generalmente lo hacen nada más que para aclarar algo o para que se les repita el cuestionamiento. «Por lo general, los profesores dicen a los alumnos lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo han de empezar, cuándo han de concluir y si lo que hicieron está bien o mal».

Surge aquí la cuestión de la simetría o asimetría de la relación entre maestro y alumno. En sí misma, dicha relación es asimétrica, por mucho que se hable en términos democráticos, o a veces demagógicos, sobre la igualdad y los derechos del niño. El maestro es el protagonista del conocimiento y de la pedagogía que ayude al alumno en su adquisición. Él tiene el conocimiento, las

¹ Flanders, N., *Análisis de la Interacción Didáctica*, Anaya, Madrid, 1997.

normativas y referencias sobre la bondad de las cosas, los criterios por los que se orienta al pensar en la progresiva maduración de sus alumnos. Todo esto no está reñido con la simetría en la escucha, en la aceptación incondicional de cada alumno, ni en la construcción del conocimiento que pueda realizar dentro de una pedagogía constructivista o de colaboración.

Dialogar en busca de significado

Aunque la educación haya buscado siempre transmitir significados a las nuevas generaciones, nunca se ha mostrado esta exigencia con tanta fuerza como en la actualidad. A ello encauza cada país el cúmulo de contenidos con que se llenan los currículos, y se buscan –no con tanto ahínco– los métodos que hagan a los alumnos poseedores del significado total de su aprendizaje. La oferta de toda educación debe comprender la **unidad de sentido**: inteligencia, actitudes y comportamientos, integrados en forma coherente y significativa para la vida.

El sentido no está sino parcialmente en los libros, no se consigue únicamente por el estudio; es una acción dialógica entre el adulto y el niño, ya que los significados culturales son posesión de los adultos –por supuesto, con unos mínimos de cultura y de sentido común–. «La educación –dice E. Morin²– debe favorecer la aptitud natural del espíritu para crear y resolver problemas esenciales y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este uso pleno necesita del ejercicio libre de la curiosidad, la facultad más extendida y viva de los niños y adolescentes, que con frecuencia la educación apaga, y que se debe estimular o despertar si está muerta».

Conducir al niño al **descubrimiento del contenido del universo** a través del conocimiento del mismo y del placer que ello supone, proporciona un sistema de significados y valores, organiza un sistema social de simbolizaciones, crea un espacio vital donde cada uno tiene su lugar y donde los otros son

² Morin, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur*, Seuil, Paris 1999.

objeto del principal descubrimiento. Se trata de suscitar las emociones noéticas de quien descubre que está-en-el-mundo.

Si bien es cierto que nacimos y crecimos en contacto con las personas, no lo es menos que lo hicimos en contacto con las cosas; luego se nos hizo el regalo del conocimiento de esas cosas o contenidos del universo. Personas y cosas tienen la función de *síntesis de significados* a través de los cuales se puede ir formando el constructo personal mediante el que el individuo percibe la realidad, se adhiere a ella y organiza sus comportamientos. La coherencia cultural surge del tratamiento de los contenidos como unidad: la «*asignatura*» es la vida, y debemos de conferirle significado y gravedad.

El diálogo educativo tiene un tema frecuente: son los contenidos de enseñanza. A partir de la psicología pedagógica no se puede afirmar la preferencia por una u otra forma de presentar los contenidos del aprendizaje para que resulten significativos. Unos prefieren la **repetición**, otros, el aprendizaje por **descubrimiento**, y los hay que ponen su acento en el aprendizaje **creativo**. Según se afirma, todas las formas pueden conducir a lo significativo siempre que cada contenido se relacione con la estructura general del conocimiento.

Tampoco se puede asegurar la significatividad de los materiales de enseñanza: el material es significativo o sólo en potencia, y lo será realmente si tiene un significado lógico, es decir, que establezca una relación intencionada y sustancial con las ideas que se hallan al alcance de quien lo aprende y con la estructura cognoscitiva capaz de dar ejemplos, extender relaciones, modificar contenidos, usar diversas formas de expresar lo mismo, generalizar, etc.

El significado es producto del proceso de aprendizaje

La tendencia natural del niño es a adquirir unidades aisladas de contenido; las relaciones son fruto de una correcta mediación y de la orientación de la mente del alumno hacia diversos campos de relación. Las conexiones no

están en los libros ni en la memorización que cada niño hace de los mismos; es fruto del **diálogo orientador**.

Hay tres elementos en los que dicho diálogo es insustituible:

- a. El aprendizaje de **representaciones** es el de los símbolos y sus significados, o de las relaciones que existen entre los símbolos y lo que representan. El lenguaje, por ejemplo, no consiste en un simple aprendizaje de palabras, sino en llegar a codificar todo el universo de cosas en el que nos desenvolvemos. Cuando un alumno descubre las características peculiares de un objeto, le da un nombre que coincide más o menos con el concepto de aprendizaje; dicho nombre será más técnico cuanto la palabra del educador rectifique y puntualice.
- b. El aprendizaje de **proposiciones**, lo que expresa un pensamiento con un nivel de comprensión mayor que la palabra. Si para el niño pequeño la palabra «árbol» puede tener muchos significados, éstos serán universalmente significativos cuando tomen forma de frase, con todas sus posibilidades de coordinación, subordinación, combinación, etc. La exigencia y la imitación del lenguaje correcto serán una cualidad del diálogo educativo.
- c. En el diálogo escolar está en juego el aprendizaje de **conceptos** a partir de los cuales la mente opera desde la abstracción y por medio de los cuales se interioriza o verbaliza una idea con visos de permanencia como tal o como estructura del pensamiento. «El significado lógico –afirma Ausubel³– no depende únicamente del significado del material de aprendizaje; debe existir el contenido pertinente en la estructura del alumno en particular».

Representaciones, proposiciones y conceptos, son el contenido del diálogo lógico, cultural, instructivo. Pero hay además un significado psicológico que se da cuando existe relación entre el contenido y la experiencia del mismo en el sujeto. Ésta es la parte de personalización significativa de los contenidos, que condiciona el hecho del aprendizaje y lo hace siempre **idiosincrásico**,

³ Ausubel, D. P., *Psicología educativa*, Trillas, Madrid 1989, 3.ª ed.

esto es, sometido a las características peculiares de cada relación maestro-alumno.

Por tanto, para que un aprendizaje resulte significativo, deberán confluír en él la lógica del contenido, la estructura cognoscitiva de quien lo aprende y la interacción del maestro con el alumno. Un contenido bien aprendido indica la captación de sus significados y la presencia de un mediador que orienta los niveles de percepción y de comprensión.

La razón social del diálogo educativo

Toda reflexión sobre educación tiene que venir de la mano de la consideración social de la misma, sea para detectar las riquezas y problemas que la sociedad genera en los educandos como para orientar las expectativas que dicha sociedad proyecta sobre la escuela. Ambas reflexiones orientan el quehacer escolar y le dan la dimensión de «escuela integrada en la sociedad».

Pues bien, uno de los problemas acuciantes de nuestra sociedad es la limitada comunicación: interpersonal, inter-partidos, inter-vecinos, e incluso la comunicación de cada persona consigo misma. Encontramos dificultad para tolerar ideas, opciones políticas distintas a las nuestras, novedades e innovaciones educativas, etc., por la dificultad tradicional de confundir ideas con sentimientos, opciones distintas con enemistad. Y así hacemos difícil la democracia en su sentido más tolerante y pluricultural.

Esta especie de «analfabetismo emocional»⁴ nos lleva con frecuencia a vivir del estereotipo, de la idea moderna, del imperativo de la moda, y de todos aquellos paradigmas impuestos como *dogmas sociales* sin más aparato crítico que la comodidad del «se dice». La repercusión en la escuela es evidente: hay que llevar vestidos de marca, ridiculizar aquello que no pertenece a la mayoría, valorar lo que socialmente está bien visto, etc.

⁴ Expresión de J. Campos Herrero, *Alfabetización emocional. Un entrenamiento en las actitudes básicas*. Ed. San Pablo, Madrid 2003.

De lo anterior se desprende la importancia de esos espacios que no son «de libro», sino de la relación dialógica. El mediador interroga, pone en duda, provoca crisis de seguridades, interpela, permite el contraste, elabora todo un sistema de diálogo en busca de los juicios certeros, de la relatividad de creencias y costumbres, analiza las fuentes de donde proceden las «verdades».

La escuela tiene una gran responsabilidad en la socialización, pero de nada servirá si los niños y niñas viven en un ambiente hostil, agresivo, que erosiona los niveles de la convivencia humana y de todo lo que implique correcto funcionamiento intelectual, afectivo y personal. La soñada democracia requiere personas reflexivas, autónomas, capaces de tomar sus propias decisiones. Dicha toma de decisiones es la consecuencia de la confianza de cada uno en su propia inteligencia.

El objetivo de todo diálogo educativo es formar el pensamiento y desarrollar la vida mental, ya que ella es la medida del mundo y de su realidad; ella es quien hace posible que los niños progresen en su camino desde el egocentrismo a la generosidad consciente, de la subjetividad y principio del placer a la objetividad y principio de la realidad. Sin esa progresión, las distintas sociedades se quedarán siempre sumidas en los peores fantasmas del mundo neocapitalista y globalizado: producción, consumo, competitividad, hiperactividad. ¿Dónde se cultivará la inteligencia como el vehículo que conduce a una ética espiritual, precisamente por el rigor que se exige a sí misma una inteligencia formada?

De las preguntas y las respuestas

Señal inconfundible de una enseñanza viva es la que se percibe en la forma de dialogar el maestro con sus alumnos. Desde el educador que pregunta como un inquisidor en busca de respuestas preestablecidas por el contenido, hasta quien se muestra capaz de construir ese mismo contenido en un diálogo sistemático y abierto, la gama de estilos dialogales es bastante amplia.

De ahí que sea importante, además de la cantidad de interacciones verbales, pensar en la calidad de las mismas.

Hay maestros que se limitan a preguntar sobre hechos o datos concretos; esto hace que las respuestas de los alumnos sean siempre de tipo convergente. Y los hay que hacen preguntas que permiten varias respuestas y éstas incitan las interacciones alumno-alumno. Y todavía podemos destacar a aquellos maestros que se trazan un objetivo de aprendizaje, e incluso cognitivo, y orientan el diálogo hasta conseguir que se construya un cuerpo de saber producto del bien hacer en la interacción.

Tanto las preguntas como las respuestas de los alumnos son un medio excelente para que el educador ajuste sus niveles de abstracción y de comprensión, así como las actividades y estrategias requeridas para el aprendizaje ajustado a las estructuras mentales de los alumnos.

Hay una parte sencilla en el estudio de las interacciones: consiste en observar el contenido de las mismas. B. Bloom⁵ creó una taxonomía de preguntas fijándose en los niveles de abstracción de las que se aplican en situaciones de test. Según dicha taxonomía, las preguntas pueden clasificarse así:

- Preguntas de conocimiento: definir, recordar, reconocer, acordarse.
- De comprensión: describir, comparar, contrastar, decir de otra manera, explicar con sus propias palabras, definir la idea principal.
- De aplicación: aplicar, clasificar, usar, escoger, emplear, escribir un ejemplo, resolver.
- De análisis: identificar motivos o causas; obtener conclusiones; determinar evidencias; determinar pruebas (apoyar, analizar, concluir, por qué); deducir, inferir.

⁵ Bloom, B. S., *Taxonomy of educational objectives*, Allyn and Bacon, Boston 1984.

- De síntesis: predecir, producir, escribir, diseñar, desarrollar, sintetizar, proponer, construir, originar
- Evaluativas: predecir, producir, escribir, diseñar, desarrollar, sintetizar, proponer, construir, originar.

Desde la corriente cognitiva se nos abren nuevos enfoques relativos a la interacción educativa. Términos como estímulo, *insight*, proceso, significado... nos permiten ahora reelaborar el concepto de aprendizaje e ir más allá del marco en que algunos de esos términos lo habían encerrado. Del mismo modo que el contenido se amplía, se hace más amplia la gama de interacciones y más rico el panorama de lo que el alumno puede aprender.

Atendamos de modo especial a los contenidos de las interacciones, desde el enfoque cognitivo:

a. Cuestiones sobre el contenido: Tratan de asegurar la adquisición y dominio de los conceptos, de su formulación, de la conceptualización y verbalización, así como de la estructura con que se adquieren.

Todo tema de estudio tiene una fase previa en la que el diálogo es fundamental: se trata de ese momento en que se pregunta sobre el conocimiento natural de las cosas; de lo visto, sabido, experimentado... que prepara el mapa conceptual previo al estudio. Todos los alumnos saben algo de todos los temas, y todos desean expresarlo fomentando así su deseo de saber más.

Y todo tema tiene una fase evaluativa en la que el diálogo procura la comprensión, la conectividad de elementos, la memoria de lo aprendido y el esquema conceptual que se recoge en la mente de cada alumno. Lo duradero serán los esquemas mentales.

b. Diálogo sobre los procesos: El aprendizaje depende de tres variables importantes:

- La formación de estructuras significativas, que se van configurando según la ley del ejercicio.
- Las capacidades de discriminación del individuo.
- Las necesidades y motivaciones, por ser las que regulan las expectativas de resultados.

La atención en el diálogo se centra en la forma de percibir, de codificar la información, en el proceso de resolución, en la adquisición de estrategias, creación de leyes y reglas... lo cual nos permite definir el estilo de aprendizaje. Es cierto que cada persona tiene sus «estilos de conceptualización», «estilos de aprendizaje» o «modos» de percibir, pensar y solucionar problemas. Pero un diálogo eficaz dará a los sujetos unos elementos comunes en cuanto a la estructuración del saber y del pensamiento se refiere.

Una pregunta que no debe faltar en la boca de un profesor es «¿Cómo has hecho?»; por la cual se pide al alumno la progresiva interiorización y conocimiento de su propia mente, de su funcionamiento y de las capacidades que surgen del hecho mismo de conocer(se). Los alumnos aprenden a interiorizar —¿acaso la interiorización se aprende?— por el conocimiento que se les va dando de sus capacidades y del uso que hacen de las mismas en ese empeño de hacer «metacognición»: aprender a hablar consigo mismo sobre lo que pasa en su interior.

c. Orientación de la transferencia: El diálogo se centra en la relación de los aprendizajes. Todo lo que se aprende permite una transferencia específica que dispone la mente para aprender unidades superiores o que impliquen las anteriores. Pero hay otra transferencia «no específica» que consiste en aplicar lo que se aprende a otras situaciones aunque su contenido no esté en la misma materia.

Si un alumno descubre que ha aprendido a percibir con más detalle y con más orden, podrá afirmar que dicho aprendizaje le permite descubrir que aquello que se estudia interactúa con los demás elementos constitutivos del

sistema y llega a producir determinados comportamientos. En lugar de favorecer las percepciones aisladas de los contenidos del saber, se deben expandir los puntos de vista de modo que se multipliquen las posibilidades de interacción y relación entre ellos. En esta línea se desarrolla la obra de P. M. Senge (1990), para quien la primera responsabilidad del líder como maestro es definir la realidad y percibirla en sus «hechos, modelos de comportamiento, estructuras sistémicas y objetivos»⁶.

De esta manera, lo aprendido en la escuela permite moverse dentro de un *sistema ecológico* en el que la cultura, el grupo social, la familia, el universo estudiado y comprendido, configuran la competencia y las realizaciones, tanto en un sentido positivo como negativo, de acuerdo a la calidad de las interacciones. J. Lerner (1997) afirma que los maestros deben reconocer los efectos del sistema ecológico, y que el aprendizaje, actitudes y los procesos dependen de las interacciones positivas del medio.⁷

d. Interacciones de significado: Orientan al alumno hacia la construcción de esquemas o **modelos mentales**, realizados a partir del descubrimiento de que lo que aprende y de cómo lo aprende, le permiten extraer significados que van más allá del dominio de un contenido concreto. Por ejemplo: por el estudio de los números fraccionarios puede aprender que *Si descubre relaciones entre las cosas puede comprenderlas de modo más amplio y completo.*

Este tipo de aprendizajes—los hemos llamado significativos—permiten elaborar una representación de la realidad que, necesariamente, debe obedecer a estructura mentales elaboradas a partir de la comprensión de lo que hay más allá (*metá*) del conocimiento (cognición). Esta disciplina de reflexión y las habilidades que la acompañan, se centran en el desarrollo de la consciencia de las actitudes y percepciones que configuran el pensamiento y la interacción.

⁶ Senge, P. M., *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Random House, Londres 1990. *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Granica, Barcelona 1992.

⁷ Lerner, J., *Learning disabilities*, Houghton Mifflin, Boston 1997.

Si se ayuda a los alumnos en la reflexión sobre sí mismos, en la verbalización de sus procesos y en la vuelta una y otra vez sobre las representaciones mentales de la realidad, podrán enriquecerse con una capacidad nueva de gobernar sus acciones y decisiones.

En el intercambio «filosófico» maestro-alumno, «el educador nunca considera al alumno ni retrasado ni inferior, sino como un ser humano con capacidad de genio, creador, artista, filósofo, y que sólo espera el impulso humano del diálogo o al menos quiere evitar la reclusión en las concepciones cuadradas y rígidas del saber común, forzado y oficial»⁸.

En torno a la calidad de las interacciones.

¿De dónde surge uno u otro estilo de interacciones?

Las fuentes son diversas: de la seguridad-inseguridad del maestro; de la representación que tiene de la educación, del alumno, de su misma relación; de su propia experiencia sobre la vitalidad de las preguntas y de las respuestas, y del entrenamiento en el arte de la pregunta.

El pensamiento educativo que acompaña al maestro parte de una antropología diferente. Hoy se quiere hacer destacar el pensamiento original sobre la repetición del discurso escolar; se intenta hacer alumnos constructores del conocimiento y de su propio pensamiento; se les anima a penetrar en lo desconocido, a enfrentarse al conflicto cognitivo, a imaginar, a colaborar, a crecer desde la confusión primera hasta el orden conseguido. En un «diálogo incierto en busca de la afirmación y la fecundidad de la existencia, de los propósitos y proyectos de vida. A esto lo llamo la sustancia educativa del diálogo»⁹.

⁸ Carlos de la Isla, en revista *Estudios*, n.º 70, Vol. II.

⁹ *Ibid.*

¿Hacia dónde nos lleva la enseñanza abierta y colaborativa? En la sociedad de la información se abre un paradigma de «enseñanza abierta»; una especie de reconversión de la escuela en el «taller de la información». El maestro se reorienta hacia ser orientador del alumno, proveedor de recursos educativos, *creador de situaciones de aprendizaje*¹⁰, organizador de entornos, tutor, consultor... Mediador, en una palabra, entre el conocimiento y el alumno, mediador de métodos y estrategias individuales y de cooperación. El objetivo: **construir el conocimiento construyendo el pensamiento.**

Si nos centramos en el estilo de interacción, podremos reafirmarnos en algunas características peculiares:

a. El diálogo comienza por las representaciones de los alumnos. ¿Qué observan? ¿Qué ven? ¿Qué saben?... son preguntas que despiertan un recuerdo, una percepción, un pensamiento; por eso el mediador arranca siempre de los conceptos naturales de los alumnos. Se da por supuesto que el comienzo es siempre desordenado, como lo es la misma percepción, pero la adquisición del orden mental es todo un proceso.

b. En buen empeño por trabajar las representaciones, el mediador se apodera de la zona próxima (ZDP) de desarrollo y pone a los alumnos en situaciones de conflicto cognitivo. Poner a los alumnos de cursos anteriores un problema basado en el teorema de Pitágoras, no se hace para que aprendan la fórmula de la hipotenusa al cuadrado... sino para situar ante ellos un obstáculo, una situación problema, hacerles tomar conciencia de la necesidad de dominar algo más que lo conocido, desarrollar estrategias, hipótesis, formas de acercamiento al problema mismo.

c. Sea provocado, o por la naturaleza misma de las respuestas, el mediador aprovecha los errores como fuentes de aprendizaje. Equivocarse es derecho del alumno, excepto en una enseñanza centrada en el profesor, en el contenido y en los resultados. Del error dimana la conciencia del mismo, la

¹⁰ Perrenoud, Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Ed. ESF, Paris 1999.

indagación de sus causas (falta de comprensión, impulsividad, falta de sistematización y de estrategias...) y la movilización de recursos capaces de evitarlo en otras situaciones.

d. Otra serie de interacciones se centran en la **disposición del individuo y en su toma de estrategias**, sean éstas enseñadas o bien creadas por el mismo sujeto. De ahí que en cuanto a estrategias, haya que distinguir con M.^a Jesús Rentería¹¹:

- Factores personales: los propósitos y objetivos, así como las expectativas.
- Los conocimientos previos a cualquier estudio.
- La conciencia de la disponibilidad individual de las capacidades que se requieren para el dominio de un contenido.
- La forma de trabajar: concentración, memorización, tranquilidad, comprensión...
- El interés que pone cada persona en lo que estudia.
- Mejorar la imagen de uno mismo, lo cual regula el poner en juego las energías para aprender y para dominar las dificultades.
- Adaptarse a los tipos de contenido: sean hechos, conceptos, procedimientos, su amplitud, nivel de dificultad, etc.
- Cuidado de los aspectos físicos del estudio: el tiempo, el lugar, los materiales...

«La diversidad humana se basa en la concepción interaccionista de las diferencias individuales, se reconoce la exigencia de características intrínsecas a la propia persona (determinadas posiblemente por su carga genética) y de

¹¹ Rentería, M.^a Jesús, *Estrategias de aprendizaje*, <http://www.monografias.com>

reconocer, asimismo, el papel que desempeña el medio (con sus mediadores –familia, profesores, medios de comunicación...–) en las diferentes situaciones en que se encuentra la persona. Las diferencias individuales son el fruto de la interacción entre las características internas y las características del medio externo, por ello la diversidad humana sólo se puede entender y tratar adecuadamente si se consideran ambos factores en interacción»¹².

e. Interacciones que suscitan el deseo de aprender. No resulta difícil crear el deseo de saber, ya que está en la persona el instinto de curiosidad por lo desconocido. Pero en educación sabemos lo que cuesta despertar el deseo de aprender, por lo que éste tiene de exigencia de esfuerzo, de memorización, de razonamiento y de componente de angustia cada vez que uno se enfrenta a la comprobación de los conocimientos adquiridos, en exámenes o evaluaciones.

No se puede pensar en suprimir todo lo que la motivación para el conocimiento tiene de doloroso en el momento de la comprobación, pero queda mucho espacio para la creación del deseo de aprender, de descubrir y reforzar el gozo del conocimiento. El mediador se ve requerido a desarrollar dos tipos de competencias:

- El dominio de los factores psico-sociológicos que permiten la aparición y mantenimiento del deseo de saber y la decisión de aprender.
- Las habilidades que llevan a la trasposición de situaciones, transferencia de conocimientos, proyectos de grupos, utilidad de lo aprendido, trabajo colaborativo...¹³.

La pregunta y la respuesta creativas

La escuela va dirigida, en gran medida, a asegurar un sistema reproductor de contenidos, normas y conductas sociales de razonamiento y de

¹² *Ibid.*

¹³ Perrenoud, Ph., o.c., p. 72.

comportamiento. Sin embargo, son mucho los educadores que tienen buena conciencia de que por esa dirección no hacemos otra cosa que asegurar los vicios que censuramos en nuestra sociedad: falta de cultura, de racionalidad, exceso de producción y de condicionamiento social, etc. Todo menos la realización de personas libres, creativas, autónomas y plenamente desarrolladas.

Así como vemos que el mediador es capaz de remover con sus interacciones (preguntas, diálogos, orientaciones de métodos...) todos los resortes de sus alumnos, de la misma manera afirmaremos la posibilidad de hacerlos creativos: de imaginación atrevida, capaces de tomar decisiones que rompen con el guión, preocupados por sorprenderse y sorprender a los demás, etc.

¿En qué verbos podría apoyarse un profesor para saber si sus orientaciones conducen a la creatividad?

- Descubrir todo tipo de informaciones halladas por todos los medios, aunque no sean el contenido específico de una lección.
- Adaptar una ley, principio o fórmula a situaciones de la vida real.
- Dar con lo que falta, con lo inacabado, lo incompleto.
- Completar algo para que sea más bello, más expresivo.
- Modificar cualquier invento, juguete, máquina, de modo que sirva para más desarrollos.
- Aplicar un conocimiento a variedad de problemas.
- Sustituir un elemento de una estructura por otro, de modo que pueda aprovecharse con otras posibilidades.
- Cambiar algo ya realizado, una poesía, un instrumento, una teoría.
- Combinar diversos elementos teóricos o prácticos.

- Crear problemas aprovechando el dominio de datos aprendidos.
- Hacer hipótesis en gran abundancia sobre solución de problemas, causas de un fenómeno, posibilidades para prever situaciones peligrosas.
- Crear problemas a los alumnos cuando ellos no los descubren o perciben.

Desde la psicología humanista y bien entrados en la corriente constructivista, sigue resonando la consideración positiva del organismo humano y la necesidad de una pedagogía creativa, de la formación de la *inteligencia divergente*, sensible a los problemas, a las deficiencias, a los espacios vacíos... hábil para buscar soluciones, estrategias, formular hipótesis, comunicar resultados, etc. (E. P. Torrance)¹⁴. La invención, el descubrimiento, la imaginación, la exploración (K. Yamamoto)¹⁵ cobran importancia frente al *aprendizaje de la convergencia* o búsqueda de lo ya establecido y repetido hasta su dominio.

Se desarrollan teorías y programas para ampliar los sectores de la creatividad: el imaginativo, el intelectual, el de las realizaciones concretas y el vivencial o adaptativo a nuevas situaciones que exigen fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, como criterios de control del nuevo factor de inteligencia y personalidad llamado creatividad (J. P. Guilford, 1959; Barron y Taylor, 1964).

Inteligencia, personalidad y acción educativa quedan entonces erigidas sobre criterios de *educabilidad* y como recursos para todo el sistema educativo. Si se ha de formar la persona creativa, debe partirse del educador creativo: «no satisfecho con lo rutinario», «en actitud metafórica permanente», «magíster» que media entre el alumno y su capacidad de

¹⁴ Torrance, E. P., *Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth*, Daedalus, Nueva York 1965.

¹⁵ Yamamoto, K., «Creative Thinking; Some Thoughts of Research», en: Curtis, Demos y Torrance, *Creativity, Its Educational Implications*, Wiley & Sons, Nueva York 1967. Guilford, J. P., *Personality*, California 1959.

extraer significados tanto de los contenidos curriculares como de la experiencia de vivir.

En la actualidad se insiste, con razón, en la necesidad de que la educación sea creativa tanto por la propuesta de los educadores como por el desarrollo de los estudiantes. Precisamente, la variedad de situaciones sociales, la catarsis de información continua, los requisitos de adaptación a los pluralismos culturales... requieren una mente despierta, capaz de responder con imaginación a tanta estimulación externa. Ese «pensamiento lateral»¹⁶ o creativo se exige a la persona como posibilidad de realización y de mantener su equilibrio psíquico entre tensiones tan divergentes.

Cierro estas reflexiones con una hipótesis:

Si nuestro mundo viviera en una situación sin problemas, sin torrentes de información, quizá no necesitaríamos la inteligencia y el pensamiento más que para satisfacer nuestras necesidades básicas. Pero esto no es así. La sociedad y la cultura tienen un rasgo básico que se llama *complejidad*. Esto no es nada negativo, sino la manifestación de que la inteligencia humana es también compleja. Pero al mismo tiempo que creamos la complejidad nos vemos urgidos a superarla de una manera tan original al menos como la hemos creado. Para ello hace falta una educación especial, que construya al **alumno inteligente**, por medio de un **mediador inteligente** y en un **centro también inteligente**. Esto significa la necesidad de llegar a ser adultos reflexivos, creativos, cultos, constructores de conceptos y de su propia persona.

Todo educador dispone del instrumento: la interacción, el diálogo, el arte de la pregunta. Ése es el dardo que hiere, remueve y deconstruye las conciencias.

¹⁶ DeBono, Ed., *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*, Ed. Paidós, 1986. *Seis sombreros para pensar*, Ediciones Juan Granica, Barcelona 1999.