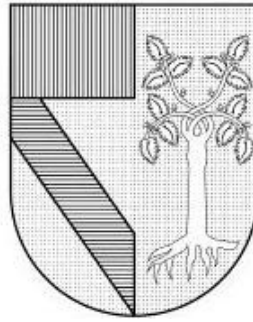


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE FILOSOFÍA



**LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA HUMANA COMO BASE PARA LA
OPERACIÓN DEL SENTIDO COMÚN**

El desarrollo de este sentido y del lenguaje, durante la edad preescolar
TESIS

QUE PRESENTA

MARÍA DEL CARMEN YÁÑEZ LÓPEZ

P A R A O B T E N E R E L G R A D O D E :

DOCTORA EN HISTORIA DEL PENSAMIENTO

DIRECTOR DE LA TESIS:

Dr. JOSÉ HERNÁNDEZ PRADO

Esta tesis no tiene dedicatoria, es un homenaje al hombre que me enseñó, con su ejemplo de disciplina y amor por el conocimiento, el valor de la sabiduría y la santidad, en la búsqueda de la excelencia profesional.

Gracias papá, has inspirado cada línea

1921-2001

Agradecimientos

Agradezco al Dr. José Hernández Prado por haber sido la guía alegre, inteligente y sensata de este proyecto que culmina con una enseñanza y visión clara del desarrollo cognitivo, semántico y del sentido común del niño en edad preescolar, para todos aquellos educadores que ven más allá de lo evidente.

A la Dra. Virginia Aspe por compartir conmigo sus conocimientos expertos y siempre pertinentes, por su cariño, amistad y sabios consejos en esta experiencia que, sin duda, ha marcado mi vida.

A mi fiel y siempre dispuesta compañera de trabajo Rosa Isela Sánchez y a mis alumnos, por ser la fuente de mi constante curiosidad e inspiración.

A mis amigas, quienes siempre mostraron gran interés por mi proyecto.

A mi familia: Fernando, Pamela, Fer, Carlos, Rodrigo y Mafer, por todo lo que cada uno hace para estar en mi corazón, por su cariño y apoyo incondicional.

Índice

Introducción	4
I. La problemática situación actual de la educación	11
<i>I.1. Conformación del Sistema Educativo Mexicano</i>	12
<i>I.2. Innovaciones al sistema educativo</i>	14
<i>I.3. Lo que significa para México pertenecer a la OCDE</i>	17
<i>I.4. La Prueba PISA (Programme for International Student Assessment) como instrumento de evaluación de la OCDE</i>	20
<i>I.5. La polarización educativa, uno de los problemas de México</i>	24
<i>I.6. Implementación de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente</i>	26
I.6.1. La Alianza por la Calidad de la Educación 2008, un escenario que inspiró la Reforma	29
<i>I.7. Importancia de la educación preescolar</i>	32
I.7.1. Evolución del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 al PEP 2011.	33
I.7.2. Los propósitos de la Educación Preescolar	36
I.7.3. Planeación e integración de los campos formativos	39
I.7.4. Los campos formativos que conforman la instrucción preescolar	40
II. Operaciones mentales y desarrollo del lenguaje	43
<i>II.1 Las capacidades intelectuales</i>	44
II.1.1. Sensación	44
II.1.2. Transducción sensorial	45
II.1.3. Sensación <i>versus</i> percepción	46
II.1.4. Percepción	47
II.1.5. Imaginación	50
<i>II.2. Las capacidades que se tienen por medio de los sentidos internos</i>	52
II.2.1. Memoria	53
II.2.2. Concepción	55
II.2.3. La abstracción	58
II.2.4. Observaciones sobre los nombres dados a las nociones generales	62
II.2.5. El juicio	65
II.2.6. El Razonamiento	68
II.2.7. El gusto (no sensorial o estético)	72
<i>II.3. El lenguaje</i>	74
II.3.1. El lenguaje natural	75

II.3.2. Historia del lenguaje humano	77
II.3.3. Anatomía del lenguaje humano	79
<i>II.4. El desarrollo del lenguaje y el sentido común en los niños pequeños</i>	<i>84</i>
II.4.1. Estructura del lenguaje humano	89
II.4.2. Generatividad del lenguaje	91
III. Definición de sentido común	93
<i>III.1. El Principio de Hebb</i>	<i>95</i>
<i>III.2. Los primeros principios y el sentido común “común”</i>	<i>98</i>
<i>III.3. El sentido común “sensato”</i>	<i>98</i>
<i>III.4. Metarrepresentación</i>	<i>99</i>
<i>III.5. La óptica o perspectiva del sentido común</i>	<i>101</i>
III.5.1. La psicología racional	101
III.5.2. La “teoreta” del sentido común	102
<i>III.6. El aprendizaje como logro del sentido común</i>	<i>103</i>
III.6.1. Un vez más, la memoria	106
<i>III.7. Sentido Común e inteligencia</i>	<i>106</i>
IV. La interpretación del lenguaje humano	109
<i>IV.1. El Lenguaje como elemento indispensable para la vida social humana</i>	<i>109</i>
<i>IV.2. Lenguaje y sentido común</i>	<i>110</i>
IV.2.1. El sentido común como unificador de las operaciones mentales	112
<i>IV.3. Los actos del habla</i>	<i>113</i>
IV.3.1. El lenguaje como generador de instituciones humanas	114
<i>IV.4. Fuerza e Intención de las locuciones</i>	<i>116</i>
<i>IV.5. Incremento del acervo lingüístico y el uso de metáforas</i>	<i>118</i>
<i>IV.6. Operaciones mentales derivadas del lenguaje</i>	<i>119</i>
<i>IV.7. Interpretación del lenguaje humano, nuevamente</i>	<i>121</i>
<i>IV.8. La materia de que está hecho el lenguaje humano: los sintagmas</i>	<i>122</i>
<i>IV. 9. Intencionalidad del lenguaje</i>	<i>128</i>
Capítulo V: La habilidad lingüística humana como base para la operación del sentido común	136
<i>V.1. Características psicodidácticas de la edad preescolar</i>	<i>137</i>
<i>V.2. Función que debe desarrollar la escuela infantil</i>	<i>138</i>
<i>V.3. Desarrollo cognitivo</i>	<i>139</i>
<i>V.4. Plasticidad cerebral</i>	<i>141</i>
<i>V.5. El desarrollo del lenguaje en el niño de educación preescolar</i>	<i>143</i>
V.5.1 Etapas del desarrollo del lenguaje	145
<i>V.6. ¿Qué se entiende por educación infantil?</i>	<i>147</i>
V.6.1. Federico Froebel, la “educación del hombre” y la fundación del “Kindergarten”	147

V.6.2. El papel de la mujer en el “Kindergarten”. Ida Seele, la primera educadora	151
V.6.3. La Obra de Federico Froebel en su libro, <i>La Educación del Hombre</i>	152
<i>V.7. Modelos Integradores para la educación infantil</i>	152
V.7.1. Las hermanas Agazzi	153
V.7.2. John Dewey y La Escuela Progresista norteamericana	154
V.7.3. María Montessori	159
<i>V.8. Adquisición y aumento del acervo lingüístico a partir de la edad preescolar</i>	160
V.8.1. Estrategias de aprendizaje de palabras nuevas	161
<i>V.9. Conciencia metalingüística</i>	161
<i>V.10. Proceso de desarrollo del lenguaje en el niño preescolar</i>	164
<i>V. 11. El desarrollo infantil del sentido común</i>	165
V.11.1 De nueva Cuenta Lynd Forguson	165
V.11.2. Desarrollo cognitivo y lenguaje, según Jerome S. Bruner	173
V.11.2. Desarrollo cognitivo y lenguaje según Vygotsky	176
V.11.3 La importancia de la habilidad lingüística humana en el desarrollo y operación del sentido común	179
Conclusiones	184
Bibliografía	193

Introducción

En la concepción del presente trabajo jugó un papel fundamental el hecho de presenciar la desigualdad en materia educativa. La autora de esta tesis presenta, a manera de reflexión la experiencia vivida al realizar el servicio social para obtener el título de Licenciada en Pedagogía en 2004 cuando, al visitar los jardines de niños del norte del Estado de México constató que existe una brecha que en ocasiones parece insoslayable entre la educación que se imparte en las distintas zonas que conforman al país, lo cual no debería de ocurrir si el Sistema Educativo Mexicano fuera estandarizado. Asimismo, algo que llamó la atención de la autora fue la impresionante plasticidad cerebral que presentan los niños en edad preescolar, por lo que se convirtieron el objeto de estudio para la elaboración de la tesis de Maestría en Educación, en la que el estudio de la narrativa intergeneracional dio inicio a un especial interés por la relación que guardan el lenguaje y la manera de proceder, lo cual detonó el subsecuente interés por relacionar con estos temas al Sentido Común.

El trabajo dentro de los jardines de niños resulta un campo fértil para conocer tanto las reacciones de los niños como las de las educadoras a cargo, pues, si bien es cierto que existen educadores profundamente comprometidos con su labor, también es verdad que existen elementos apáticos que no están conscientes de la gran responsabilidad que tienen en cuanto a la formación integral de los pequeños a su cargo. Sobra decirlo, estos deficientes educadores ignoran completamente el hecho de que en sus manos está la formación de la sensatez de los futuros jóvenes, estudiantes y ciudadanos de mayor provecho y calidad humana, que tendrán a su cargo la solución de un sinfín de situaciones problemáticas que enfrentan los distintos grupos sociales de nuestro país.

La educación es un indispensable pasaporte para la vida, que vista como vehículo de movilidad social, permite a todas las personas escoger aquello que harán en el futuro, participar en la vida productiva y seguir aprendiendo. La educación mexicana enfrenta hoy la difícil situación de ciertas diferencias sociales y culturales que en ocasiones parecen insuperables, pero que debieran poder ser resueltas a través de la adquisición de conocimientos y habilidades que proporcionen a todas las personas la oportunidad de vivir en un mundo más equitativo y justo.

La problemática en que se desenvuelve la sociedad mexicana actual nos plantea una situación rural de pobreza económica, cultural, social y educativa que requiere alcanzar los estándares mínimos compatibles con la vida dentro de las

sofisticadas áreas urbanas, con el fin de darle a la gente de esas comunidades la oportunidad de aspirar a ocupar un lugar en núcleos más favorecidos de la población.

En esta tesis doctoral, se propone mostrar y argumentar que el sentido común es una facultad mental fundamental, que le permite al ser humano desenvolverse en el mundo y resolver los problemas que se le puedan presentar en él, tanto prácticos relacionados con la sobrevivencia, la comunicación y la prosperidad, como teóricos y dirigidos al conocimiento de las realidades del universo. Pero el sentido común, cuyas bases biológicas se hallan presentes en todo ser humano, se desarrolla paulatinamente en los niños, desde la más tierna edad, se ve afectado por la cantidad, calidad y riqueza de las experiencias a que se exponga al infante. Para que el sentido común pueda funcionar satisfactoriamente, es necesario tenerlo presente, así como atender y comprender la problemática relativa a la educación infantil y al interior de ella, lo referente al desarrollo y la enseñanza del lenguaje hablado y escrito, con el fin de garantizar la formación de personas sensatas que logren aportar conocimientos nuevos a la comunidad dentro de las fronteras físicas e intelectuales de una sociedad global, en un marco de equidad intelectual y educativa.

El capítulo 1 del presente trabajo muestra la situación que vive en la actualidad el Sistema Educativo Mexicano, después de haber atravesado por varios “pactos” y reformas que desde los años sesenta del siglo XX, se han dado en la búsqueda por mejorar la calidad de la educación de los mexicanos. Se revisan, pues, los problemas que ha enfrentado ese Sistema y los resultados que se han obtenido en las evaluaciones internacionales. El conocimiento de este marco contextual permite comprender la pertinencia de la búsqueda de nuevas maneras de coadyuvar en este esfuerzo por mejorar, especialmente la posición que apoya la utilización del método de competencias que hoy propone la Secretaría de Educación Pública, con vistas al aprovechamiento cabal de los recursos con que México cuenta para incrementar el nivel académico de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas.

Uno de los escenarios se nos presenta bajo un esquema de pobreza lingüística, que tiene consecuencias tan fuertes, que impactan al nivel educativo de las personas con esta desventaja. Los recursos cognoscitivos que acompañan al lenguaje tienen que ver con la capacidad de formar nociones nítidas que permitan al individuo comprender su entorno cabalmente, a fin de aprovechar todos los recursos que ofrece una buena actividad sensorial y cognitiva.

Se sabe que toda la información que llega al cerebro humano se recibe a través de los sentidos externos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) y que éstos se unen para dar identidad a lo percibido en los sentidos internos descritos por pensadores tan antiguos como Santo Tomás de Aquino (quien habló de sentido común, imaginación, memoria y cogitativa).

Los enigmas acerca de la operación de los llamados “sentidos internos” ha generado diferentes maneras de considerarlos, lo que, para la autora del presente trabajo, ha resultado definitivo en la concepción de ésta investigación, pues si bien todas las personas creen saber lo que es el Sentido Común, aquí significa un componente fundamental para la toma de decisiones y la actuación eficiente de los individuos en distintos contextos, así como un elemento indispensable para el bien pensar, que debe desarrollarse desde la infancia, pues, como destacó la filosofía escocesa, el sentido común es “el criterio último del juicio y el principio que resuelve todas las dudas filosóficas” (Garza Treviño 1997), aunque para la gente común sea sencillamente tener como atributos de la persona lucidez, serenidad y sano juicio.

Las diferentes concepciones del término “sentido común” invitan a realizar una búsqueda más profunda de ese sentido interno, pues todas sus acepciones apuntan hacia operaciones mentales de complejidad y trascendencia importantes.

En consecuencia el capítulo 2 representa una descripción de las operaciones mentales y el desarrollo del lenguaje, comenzando por la sensación como inicio del proceso senso-perceptivo, el cual nace con la extracción de información del entorno, recogida por los sentidos externos, que permite acceder al proceso cognoscitivo a través de la “trasducción sensorial”, entendida como la emisión de mensajes que el sistema nervioso entiende y que dan origen a las capacidades intelectuales de la percepción, la memoria, el razonamiento, la imaginación, el juicio y el gusto. Asimismo, se revisa en este capítulo al lenguaje como habilidad que distingue al ser humano de las demás criaturas con las que comparte el lenguaje natural.

Hannah Arendt explica al *sensus communis* –concebido desde la tradición antigua y medieval aristotelista– como “una especie de sexto sentido, necesario para mantener los cinco sentidos externos juntos y garantizar que es el mismo objeto el que veo, toco, degusto, huelo y escucho” (Arendt 1978, p. 50). Arendt lo rescata de la *Summa Theológica*, parte 1, cuestión 1, artículo 3, solución 2. La autora añade que este sexto sentido no se puede localizar en un órgano corporal específico, sino que él ubica a las sensaciones de los sentidos en un mundo que es compartido con los demás.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que los sentidos internos (sentido común, imaginación, cogitativa y memoria) son superiores a los externos por su mayor grado de inmaterialidad y perfección cognoscitiva, de lo que se sigue que el sentido común, como señala Arendt, es aquél que discierne los sensibles percibidos por los sentidos externos y distingue y unifica la información percibida por uno y/u otro. Así, el sentido común consiste, entonces, en el ejercicio elemental de la inteligencia de cualquier individuo y es una facultad relacionada con el orden sensible, de carácter orgánico.

En el capítulo 3 del presente trabajo se analiza el desarrollo del sentido común en los niños de edad preescolar, como aquél que involucra a todas las operaciones de la mente. Evidentemente, para que éstas ocurran es necesario el pensamiento y contar con un sujeto pensante en el que la sabiduría y la virtud puedan existir (Reid 2003, p. 7). Para el filósofo escocés del siglo XVIII, Thomas Reid –padre de la moderna filosofía del sentido común–, el sentido común es finalmente sinónimo de sensatez, que junto con otras capacidades mentales se encuentra en potencia en todos los seres humanos, sin embargo, no todos lo desarrollan cabalmente.

En el estudio del sentido común se hace una analogía con el Principio de Hebb, descrito por Donald O. Hebb, educador canadiense nacido en Chester Nueva Escocia (1904-1985) quien es considerado el creador de la biopsicología al describir las asambleas neuronales, pasando por los primeros principios del sentido común “común” o aquello relacionado con todo lo percibido por los sentidos externos sin realizar esfuerzo alguno, hasta alcanzar el sentido común “sensato”, que es apoyado por la metarrepresentación y por la reflexión que permite emitir juicios de tipo “tribunalicio” –estos términos de “sentido común” y “juicios en sentido tribunalicio” han sido propuestos por el director de esta tesis, José Hernández Prado, estudioso mexicano de Reid–, vistos desde la perspectiva de la psicología racional a través de estados desiderativos, que mueven a la voluntad y de los estados epistémicos, que son las creencias y los prejuicios, todo lo cual se relaciona con la “teoreta” del sentido común, reivindicada por el también canadiense Lynd Forgyson, para aludir a “la forma específicamente humana de percibir, entender el mundo, así como de actuar y aprender de él” (Hernández Prado 2003, p. 6).

Fisiológicamente, lo que ocurre dentro del cerebro puede explicarse a través del principio de Hebb, que dice que cuando varias neuronas interconectadas actúan repetidamente al mismo tiempo, formando muchas ramificaciones a través de sus axones, las conexiones sinápticas se fortalecen produciendo aquello que se llama

“asambleas celulares”, las cuales le permiten al individuo comprender lo que percibe (Carlson 2009, p. 544).

Por esto hay que otorgar la importancia debida al sentido común, ya que es el que conduce hacia un “buen pensar”, entendido como el fenómeno por el cual la información que llega a la mente o al cerebro se convierte en conceptos, que se pueden razonar o pensar de manera crítica, para luego tomar decisiones, pensar creativamente y solucionar problemas. Todo ello representa un avance a tomar en cuenta y un ingrediente muy relevante para mejorar los métodos de aprendizaje formal que México ha estado implementando con sus reformas educativas, en la búsqueda de lograr ser más competitivos en el ámbito internacional y combatir el rezago en esta materia.

La formación de conceptos se realiza a través de la experiencia directa del sujeto con objetos o experiencias concretas y la creación de símbolos como la palabra en sus formas hablada y escrita. Para lograr la formación de conceptos, es necesario aprehender las características, atributos o rasgos fundamentales del objeto experimentado, mismo que, para definirse, requiere ser vinculado con algunos otros conceptos ya existentes, asegurando con ello el conocimiento de los términos que conforman su definición (Santrock 2006, pp. 282-283). En un nivel más completo, la formación de conceptos nos ayuda incluso a comprender los sistemas de moralidad, justicia y gobierno a través de sus bases conceptuales.

La formación de conceptos es un proceso complejo que se ve favorecido por la lógica (Santrock 2006, p. 299) y da como resultado la formación de nociones, que son imágenes auditivas y visuales que se forman en la mente y que contienen todos los atributos fundamentales de la experiencia. Entre más atributos se aprehendan, más nítida será la abstracción y se presentará una mayor funcionalidad en su uso. Es así que proponemos que exponer al niño en edad preescolar a un mayor número de nociones nítidas, mejorará la operación de su sentido común. La manera de conseguir un mayor número de conceptos se logra a través de la exposición a un mayor número de retos y experiencias directas relacionadas con nuevos conocimientos.

El lenguaje es uno de los vehículos de conocimiento con que cuenta el humano para adquirir experiencias, pues a través de la palabra él tiene la posibilidad de conocer conceptos de manera indirecta, esto es, sin pasar por la experiencia directa de los objetos o lo que llamamos, simplemente, la experiencia.

La comprensión y la producción del lenguaje representan funciones específicamente humanas de alta sofisticación, que involucran muchos

mecanismos, tanto motores como cognitivos. Por el lado de las funciones motoras está la producción de secuencias de sonidos a través de los músculos de la boca, las cuerdas vocales, la regulación del aire respirado y rápidos y hábiles movimientos de la lengua, todo lo cual se procesa en la parte del cerebro llamada Área de Broca.

Asimismo, entre las funciones cognitivas está la comprensión de las secuencias que forman los vocablos, los cuales pueden ser de dos tipos: funcionales, que son aquellos que desempeñan tareas meramente gramaticales y vocablos de contenidos, que son los que expresan significados como los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios (Carlson 2009, p. 544) .

Abordado todo lo anterior, el capítulo 4 trata sobre el tema del lenguaje como un elemento indispensable para la vida social humana. El lenguaje guarda una estrecha relación con el sentido común, visto como unificador de las operaciones mentales que encuentran su medio de expresión a través de los actos del habla que, a su vez, son responsables de la generación de instituciones. En este contexto, se analizan la fuerza y la intención propias de las locuciones apoyadas en la sintaxis, la intencionalidad y el uso de metáforas.

La complicada función de la comprensión comienza en el oído que detecta y analiza los sonidos. Surge entonces una tarea perceptiva basada en el recuerdo de secuencias de sonidos, lo que implica recuperar información adicional equivalente a imaginar características básicas de los objetos, como su aspecto, las partes que los conforman, etc. Dicha información se encuentra almacenada en la corteza del cerebro que realiza el proceso de integrar todos los recuerdos relacionados a manera de una gran “diccionario” personal, que guarda el acervo de conocimientos y experiencias de una persona y consta principalmente de dos tipos de entradas: las visuales y las auditivas. Todo este proceso se lleva a cabo en el área cerebral de Wernicke (Carlson 2009, p. 543).

El razonamiento es una manera de pensar lógicamente que funciona en dos sentidos: a través de la inducción, que implica ir de cuestiones particulares a las generales –y mientras realiza esta función, va obteniendo conclusiones y formando conceptos acerca de todo lo que encuentra dentro de la misma categoría– o a través de la deducción, que es la función contraria, esto es, la que va de lo general a lo particular. En el caso referente a la deducción, si las premisas resultan verdaderas, el resultado de las conclusiones y los conceptos que ellas formen, serán igualmente ciertos.

Por último, el capítulo 5 explica las características del niño en edad preescolar; las funciones que debe desempeñar la escuela infantil; el desarrollo cognitivo que se debe producir en esta etapa escolar, caracterizado por la plasticidad cerebral que confiere habilidades excepcionales al niño de esta edad; el desarrollo del lenguaje, que en ese momento se encuentra en un punto álgido de su proceso y las etapas por las que ese proceso debe pasar. Finalmente, se consideran los modelos educativos que favorecen al método de competencias que se requiere precisamente para el desarrollo del razonamiento.

Otro resultado del razonamiento es el pensamiento crítico, el cual permite al sujeto reflexionar y llegar a conclusiones productivas a través de la evaluación de evidencias (Santrock 2006, p. 288). El pensamiento crítico facilita la toma de decisiones e implica la evaluación de factores que permiten el logro de resultados con el valor esperado más alto.

A través de los cinco capítulos de la tesis recién anunciados, ésta busca explicar cómo entre el estudio del desarrollo del lenguaje y la moderna filosofía del sentido común hay una muy estrecha relación. La segunda se ha apoyado bastante en el primero. Ambos tienen como objeto la dimensión interna de la persona humana y por supuesto que plantean diferencias notorias. La filosofía del sentido común se interesa por la dimensión interior del hombre como punto de confluencia de diversos estímulos, fuerzas, motivaciones y diferentes factores que tienen que ver con la conducta del individuo, mientras que el análisis científico y filosófico del desarrollo del lenguaje se interesa en el estudio de la formación de conceptos y su utilidad en los procesos de pensamiento. Sin embargo, la conducta de la persona debe ser abordada desde ambas perspectivas, cada una con su propia especificidad. Juntas aportan a la cultura humana elementos que le permiten resolver problemas de manera eficiente y actuar de manera cada vez más sensata.

I. La problemática situación actual de la educación

El sistema educativo de cada país es un reflejo de su sociedad, ya que emana de sus necesidades y recursos, al tiempo que plantea objetivos acordes al nivel de desarrollo que se pretende alcanzar. Toda sociedad tiende a mejorar sus condiciones de vida y nivel cultural. De esta forma, el Sistema Educativo Mexicano muestra las diferencias socioculturales y económicas de México, que son profundas y amplias.

Durante siglos el país se ha enfrentado al reto de lograr la equidad en todos los aspectos, lo cual es una tarea que debe acometerse con abundantes recursos de todo tipo. En el caso de México, esos recursos resultan limitados para afrontar tan complicada empresa. En el plano educativo, al igual que en el económico, salta a la vista la desigualdad entre los mexicanos, pues un alto porcentaje de las personas viven en zonas rurales y carecen de servicios básicos y de escuelas o aquello con lo que cuentan no tiene la calidad necesaria para lograr niveles competitivos con los centros educativos, tanto públicos como privados, que se encuentran en las ciudades.

Por otro lado, existen muchas escuelas, sobre todo privadas, que no observan las normas mínimas de profesionalismo docente y desgraciadamente en el sistema público, las prácticas de corrupción de los sindicatos pusieron a una porción de gente no profesional al frente de grupos de alumnos que no reciben la instrucción a la que tienen derecho, lo cual nos enfrenta a un panorama de pobreza económica, cultural y educativa.

Aunque se han hecho esfuerzos significativos para mejorar la situación educativa que se hacen evidentes en la importante reducción de los índices de analfabetismo que imperaban todavía en los años sesenta del siglo XX, el país se encuentra librando batallas que se antojan dignas de una historia de ficción, como la lucha de algunos llamados “docentes”, quienes se escudan en los sindicatos para defender plazas compradas a pesar de la evidencia de su incompetencia.

Debido a esto, el Presidente Enrique Peña Nieto promulgó por decreto la reforma a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de educación, que el 26 de febrero de 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación. En ella se establece el compromiso del Estado de garantizar la calidad en la educación obligatoria que se imparte en el país. En el caso del artículo tercero se dispone que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección en la educación básica y media superior que imparte el Estado, se haga por concurso de oposición, lo cual afecta

tanto al ingreso y promoción como al reconocimiento y permanencia en el servicio docente (Diario Oficial de la Federación 2013).

Los cambios implican mejoras en los materiales, métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad docente y de directivos. Esto intenta lograrse a través de evaluaciones a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La reforma implica que todo docente esté obligado a demostrar que tiene los conocimientos y cualificaciones necesarias para desempeñarse como maestro dentro de las escuelas, algo que resulta elemental para el logro de una mejora en la calidad de la educación y brinda pasos importantes hacia la equidad, misma que, aún con medidas como ésta, se antoja lejana dadas las condiciones económicas y culturales entre las distintas sociedades que conforman el mosaico de México.

Estas diferencias sociales, que se hacen evidentes entre los habitantes del país, también se ven en la oferta de docentes, lo que ahonda las diferencias en los resultados, ya que en las localidades que tradicionalmente han sufrido la baja calidad educativa, solo se cuenta con docentes producto de ella, lo que forma un círculo difícil de romper. La educación comunitaria e indígena son ejemplos de esta situación (Ordorica 2010, p. 557).

I.1. Conformación del Sistema Educativo Mexicano

El sistema Educativo Mexicano es una institución muy compleja, que se ha ido trazando metas según se han presentado las necesidades del país por lo que es comprensible que esté conformada por una importante cantidad de instituciones fundadas a lo largo de sus dos siglos de existencia. Debido a esto la institución ha sufrido importantes cambios producto de la creación de las estructuras que se le han ido anexando, así como de transformaciones provocadas por los cambios sociales, culturales y políticos del país. Algunos de éstos cambios se hicieron más evidentes e importantes a partir de la década de los setenta del siglo pasado, cuando, producto de un movimiento reformista, la globalización colocó a la educación, la ciencia y los nuevos sistemas de información y comunicación en el centro de todos los debates (Ordorica 2010, p. 13).

En los años sesenta de ese mismo siglo, existió una profunda preocupación por abatir los índices de analfabetismo y la educación se consideró como una vía de desarrollo que apostaba al capital humano por lo que se fomentaron programas, como El Plan de Once Años que formaría parte de la política educativa del gobierno del Presidente López Mateos, que impulsó la escolarización en el nivel básico y, aunque no se consiguió el resultado esperado, ese plan tuvo un impacto en la cobertura de dicho nivel y se registró un aumento considerable en la

matrícula escolar. A consecuencia del plan, entre los años 1970 y 1982 el nivel medio superior registró un importante crecimiento, además, después de los eventos estudiantiles de 1968, los presidentes Echeverría y López Portillo consideraron que dar a esta etapa educativa una mayor importancia sería un medio para lograr la estabilidad política y la legitimación del régimen. Por lo tanto, la mayor oferta educativa en niveles superiores satisfizo en ese momento las aspiraciones de superación de la clase media y los sistemas medio superior y superior crecieron de manera importante. Sin embargo, dicho crecimiento se logró a costa de un fuerte endeudamiento externo (Bartolucci 2002, p. 81).

Este proceso detonó un aumento importante en la participación de alumnos en los distintos niveles, Bartolucci, en su artículo “La Polarización Educativa en México: la élite y la masa”, señala que en 1950 el porcentaje de participación en el nivel primaria era de 17.6% mientras que para 1996, la población atendida se quintuplicó, la matrícula en educación secundaria se multiplicó por 69; la de educación media se multiplicó por 56 y la superior por 52. En cuanto a la educación profesional y posgrados, se vio un incremento importante, pues pasó de atender a alrededor de 70 000 alumnos en 1959 a casi un millón en 1985, lo que equivale a un crecimiento de quince veces (Bartolucci 2002, p. 81).

La OCDE ilustra estos hechos en uno de sus documentos de trabajo diciendo que:

Si se toma como base 100 efectivos en 1950, para el conjunto del sistema educativo, los índices son de 182 para 1960, 346 para 1970, 635 para 1980 y 700 para 1990 (OCDE 1996, p. 15; OCDE 1996; OCDE 1996), lo que demuestra el aumento en las oportunidades para asistir a la universidad. Cuando en 1970 uno de cada 20 jóvenes de entre 20 y 24 años cursaba una carrera, en 1985 el número se triplicó y según la SEP, desde 1980 la matrícula universitaria ha sostenido un crecimiento de 4% anual y en el año 2000 llegó a 1,800,000 (Bartolucci 2002, p. 81)

A principios de la década de los noventa, cuando se acordó que el número de años de enseñanza obligatoria sería de 9, se reportó que el número de personas en condiciones de rezago había subido de 20,271,356 a 33,157,000 lo que representa un 48.4% de la población mayor de 15 años en todo el país. Fue entonces cuando comenzaron las transformaciones en la educación básica y normal, al tiempo en que la responsabilidad de la educación se distribuyó entre el gobierno federal y los gobiernos estatales (Bartolucci 2002, p. 82).

En los años noventa del siglo XX, a treinta años de haberse implementado el Plan de Once Años planteado en los años sesenta, uno de cada tres adultos no había terminado la enseñanza básica, la deserción seguía -y sigue siendo hoy- un problema importante pues de cada cien niños que entran a la escuela, solo 63

egresan de primaria y 40 de secundaria. La tasa de repetición del primer ciclo es de 33%, según el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (Bartolucci 2002, p. 82)

Según el artículo de Bartolucci del año 2002, alrededor de 300,000 niños entre seis y catorce años no sabían leer ni escribir y se reportaba que un 13.5% del total de la población estudiantil menor no asistía regularmente a la escuela. La alarmante deserción escolar de los estudiantes de entre 12 y 18 años provocaba que el 80% de la fuerza laboral en México no contaba con educación básica, lo que redundaba en una remuneración salarial muy baja. Este dato lamentable, documentado por la OCDE, es uno de los factores que colocan al país entre los que tienen aún hoy los niveles más bajos en remuneración salarial y productividad per cápita y de más alto crecimiento de la informalidad laboral (Bartolucci 2002, p. 82).

Con la introducción del nivel preescolar a la educación obligatoria en 2004, ésta pasó de nueve a doce años, de manera que hoy abarca preescolar, primaria y secundaria. Esta acción produjo una reforma importante, pero paulatina en los planes y programas y en la revisión y la actualización de los libros de texto gratuitos de educación básica, que desgraciadamente no resultó muy acertada, pues se han detectado errores de diversos tipos en ellos, y cambios negativos en el currículum de formación básica para maestros.

De esta manera, comenzó una larga cadena de cambios en las condiciones de trabajo de los docentes, los cuales incluyen su participación en cursos del programa "Carrera Magisterial". Ésta tiene como objetivo mejorar, tanto los salarios, como la formación inicial y continua del magisterio pero su alcance ha resultado limitado y actualmente el programa se encuentra prácticamente agotado. Otra innovación, ésta muy reciente, producto de la reforma propuesta por Peña Nieto, fue la implementación del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente y otra más las evaluaciones como instrumento de gestión. Todo con el fin de mejorar la calidad de la educación en México y lograr la equidad en el sistema (Ordorica 2010, p. 14).

I.2. Innovaciones al sistema educativo

En este nuevo movimiento educativo, el currículum cobró una mayor importancia, pues engloba los planes y programas, libros de texto y dispositivos didácticos, la formación, la práctica docente, etc. y aparecen en la escena educativa de manera formal aquellos contenidos que antiguamente se consideraban parte del currículum oculto, el cual es todo aquello que se aprendía de los maestros a través

del ejemplo y que hoy se traduce en materias como Formación Cívica y Ética. Ésta incluye la formación de valores y contenidos que representaban el hilo conductor con el que se lograba la transversalidad con el resto de las asignaturas (Ordorica 2010, p. 15).

Aparte de todos los cambios, el Sistema Educativo Mexicano ha tenido que encarar problemas en materia de financiamiento pues ha habido insuficiencia de recursos e inequidad en la distribución de éstos hacia los diferentes estados de la República, a través del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB). Este fondo representa la mayor parte del gasto educativo y se distribuye con base en políticas progresivas que contribuyeron entre 1992 y 2007 a reducir la tasa de inasistencia a la escuela y la desigualdad entre los estados, pero no logró resolver el problema de inequidad en las aportaciones de y para los estados.

Por ello, en 2007 El Congreso de la Unión aprobó una modificación a la fórmula de distribución de recursos del FAEB de manera que en el transcurso de 15 años se logre igualar el gasto federal por alumno en todos los estados, lo cual, al parecer, está condenado al fracaso pues, según el analista Carlos Mancera Corcuera, el defecto de esta estrategia de distribución de recursos tendrá un efecto “regresivo” al no tomar en cuenta la desigualdad de los recursos financieros y los costos educativos entre los estados más ricos y urbanos y aquellos más pobres y rurales e indígenas (Ordorica 2010, p. 16).

Pareciera que de pronto el tema de la educación en México se puso de moda y la nueva participación social en la gestión del sistema educativo ha atraído el interés de todo tipo de instituciones, entre las que se cuentan: los gobiernos estatales, los partidos políticos, el poder legislativo, la iglesia, el sector empresarial, los investigadores educativos, las organizaciones civiles y las revistas y foros, quienes han ejercido presión sobre el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que ha gestado tres “pactos políticos” entre el gobierno federal y el sindicato en los últimos 20 años: en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), “que se firmó después de una intensa negociación entre el SNTE y los gobiernos de los estados y resultó en el fortalecimiento de la iniciativa del Estado en materia educativa, la reorganización del sistema y el impulso de varias reformas”; en el año 2002, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y en 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que según Aurora Loyo, investigadora del Colegio de México, resulta solo un “arreglo transitorio” pues el Estado adoptó una postura débil y, en él, se excluyó a actores importantes que pudieron aportar una mayor solidez al acuerdo (Ordorica 2010, p. 17). Todo esto, desde luego, fue anterior a la

importante “Reforma Educativa” que se ha impulsado en los años más recientes y que ha representado grandes ajustes en la relación del gobierno con las secciones oficialistas y contestatarias (la tristemente célebre Coordinadora de Trabajadores de la Educación) del gigantesco Sindicato de Trabajadores de la Educación.

Al convertirse la educación en un sistema federalizado, la SEP comenzó a impulsar programas que tenían como objetivo la reorganización del sistema y la modificación de la gestión de cada escuela a través de diferentes estrategias de intervención como: Escuela Digna y el Proyecto de Transformación de la Gestión Escolar en los años noventa; el Programa Escuelas de Calidad (PEC) a partir de 2001, que según la analista Teresa Bracho, del Colegio de México, tiene como objetivo lograr difundir estrategias de planeación escolar “mediante la asignación de recursos financieros directos a las escuelas”, para lo cual los docentes se enfrentaron a la difícil tarea de detectar y jerarquizar sus problemas operativos particulares y gestionar su solución, pues para lograr la asignación de los recursos, cada escuela debe hacer un diagnóstico de necesidades, un proyecto escolar y un programa anual de trabajo que incluya la participación de toda la comunidad escolar; para promover una mejora en la calidad de los aprendizajes y la toma de decisiones de manera colegiada para su logro, lo cual está sujeto a mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que involucran a los tres órdenes de gobierno y varias instancias administrativas federales y estatales entre las que destaca la Coordinación Nacional del PEC y algunas organizaciones sociales (Ordorica 2010, p. 18).

En medio de todos los cambios que ha sufrido el Sistema Educativo Mexicano desde la década de los setenta y ochenta del pasado siglo XX, la evaluación educativa se fue transformando en un instrumento estratégico al que se asocia con la gestión, la rendición de cuentas, los incentivos y el control social. Actualmente, la evaluación educativa se ha convertido en un lugar común y ha cobrado una nueva importancia, desde que en los años noventa se empezó a utilizar en la consolidación de programas y posteriormente se intensificó su importancia, con el ingreso de México a organismos internacionales como la OCDE. El proceso, por supuesto, no ha sido terso carente de conflictos sociales y laborales.

Así, se vio la necesidad de crear en el año 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE que, en un principio, parecía no tener la solidez necesaria, al haber sido fundada por decreto presidencial en el sexenio de Vicente Fox. Sin embargo, se ha consolidado como una institución autónoma cercana a la SEP, lo cual no significa que no existan conflictos entre las dos instituciones, pero

ambas coexisten de manera funcional compartiendo los logros, usos, abusos y retos de la evaluación educativa (Ordorica 2010, p. 15).

I.3. Lo que significa para México pertenecer a la OCDE

El aspecto económico-administrativo predomina en e impacta los diferentes proyectos políticos de cualquier país, especialmente de aquellos que no son ricos. Es por ello que México ha sostenido relaciones con el Banco Mundial desde hace ya muchos años, En la década de los cuarenta del siglo anterior, la institución otorgó su primer préstamo a México destinado al desarrollo del sector eléctrico y luego con el fin de financiar, al menos parcialmente, diferentes proyectos educativos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que tiene 50 años de haber sido fundado, también ha financiado proyectos educativos en México, aunque en menor escala. Sin embargo, a últimas fechas, la incorporación de México a la OCDE en 1994 se ha convertido en un tema relevante, pues ésta organización no financiera, sino de asesoría, consulta y coordinación de políticas internacionales, da seguimiento, diagnostica y compara aspectos económicos, sociales y educativos entre los países, lo cual ha generado una nueva preocupación por los resultados de las transformaciones que el Sistema Educativo Mexicano ha sufrido y que no han reportado un éxito significativo, especialmente en cuanto al logro de la equidad en el propio sistema y en sus resultados educativos.

El logro de la deseada equidad es un tema difícil de abordar pues la mayoría de los países que pertenecen a la OCDE gozan de una mayor igualdad social y la situación cultural y educativa resulta más homogénea entre ellos. México es un país de grandes desigualdades y al ser sus sistema educativo un reflejo de su heterogénea sociedad, se observan grandes diferencias entre los estados de la República y aún dentro de las mismas comunidades que coexisten y que siempre marcan diferencias entre los integrantes de las diferentes clases sociales que existen en el país. Todo ello parece una herencia centenaria que no ha sido posible superar.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo internacional de carácter gubernamental que reúne a 30 países comprometidos con la democracia y la economía. En ella se analizan e intercambian experiencias sobre temas de interés común y se definen las mejores prácticas en todo tipo de políticas públicas. La OCDE mantiene relaciones activas con 70 países aparte de sus miembros y con organizaciones no gubernamentales y representantes de la sociedad civil en cuestiones que tienen un alcance mundial. El principal enfoque de la Organización es económico; sin embargo, su trabajo

incluye temas sociales, ambientales y de organización y funcionamiento de la administración pública (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 3).

Su misión consiste en:

- Lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, así como un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial.
- Contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros – que estén en pleno proceso de desarrollo económico.
- Contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios, dentro del respeto a las obligaciones internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 3).

México es un país de grandes contrastes, en el que las diferencias entre personas están marcadas por elementos que nos recuerdan la época de la Conquista española. Estados pobres en los que un grupo reducido de “ricos” o de personas mejor acomodados impera sobre la ignorancia y falta de oportunidades del resto de los ciudadanos. Todavía se aprecia que los sirvientes de las casas viven en condiciones muy distintas a las de sus patrones. Y lo mismo sucede en las escuelas. Hay escuelas que representan altos costos económicos para los padres de familia, en las que se imparten conocimientos competitivos con otros países del mundo, mientras que las escuelas públicas tienen que conformarse generalmente con impartir el currículo oficial, en algunos casos con una imperante escasez de recursos materiales, didácticos y humanos, lo cual hace más evidentes y profundas las diferencias entre clases sociales.

La brecha que ha de reducirse es enorme y el problema tiene muchas aristas; sin embargo, a largo plazo, cuando el sistema logre deshacerse de algunas generaciones de maestros que se sabe que adquirieron plazas a través de transacciones de influencias o de dinero y que no cuentan con la preparación para impartir sus materias; una vez poniendo orden al ingreso de los profesores al Servicio Profesional Docente, será posible que se recupere la dignidad de la figura del docente y se logre impartir contenidos con calidad y suficiencia, no tal vez para competir todavía en el escenario mundial, sino para cambiar el futuro de los niños mexicanos que no tienen la oportunidad de complementar su educación con actividades extraescolares y que, poniendo su talento al servicio de México, logren cambiar su situación social y económica, lo que enriquecería a la sociedad actual,

puesto que es conocida en el mundo la creatividad e inteligencia que caracteriza a los mexicanos.

En México se ha demeritado mucho la figura del maestro, que sin duda no domina la planta profesoral del Sistema Educativo Nacional. Se han generalizado, más bien y desde las últimas décadas, los “trabajadores de la educación”, cuando no los simples “empleados” de la misma, mayormente preocupados por sus “prestaciones” y beneficios laborales, que por la actividad profesional que justificaría tales beneficios. Muchas veces en lo último que se piensa es en los niños; beneficiarios principales del Sistema Educativo Nacional.

La OCDE resulta un escenario difícil pues está conformada por los países más industrializados del mundo, por lo que México, desgraciadamente, se encuentra en una clara desventaja frente a ellos; sin embargo, existen algunas ventajas de tipo económico que probablemente justifiquen su pertenencia a esta organización. Por ejemplo, la riqueza del territorio y su biodiversidad deberían colocarlo como una potencia en el terreno de la agricultura, lo cual ha sido una expectativa desde hace muchos años pero, al parecer y por desgracia, esto no está sucediendo. Por otro lado, la industria tampoco muestra señales de bonanza por situaciones económicas que escapan de todo control al ser de índole internacional.

Algunas de las ventajas competitivas mexicanas tienen que ver con el bajo costo de la mano de obra calificada; el conocimiento del mercado y de las redes de distribución a nivel nacional e internacional; una reconocida industria maquiladora de exportación, que apoya el desarrollo de proveedores nacionales que cubren los factores de entrega oportuna, calidad y precios, todo lo cual amplía las oportunidades de negocios que brinda México a la inversión extranjera; la existencia de empresas mexicanas proveedoras de empresas multinacionales; su ubicación geográfica estratégica, misma que disminuye los costos de transporte y la desregulación a la inversión extranjera, así como un marco legal adecuado para el fomento del comercio internacional (Ordorica 2010, pp. 677-679).

No obstante estas ventajas, México sigue mostrando una clara desventaja frente al resto de los miembros de la OCDE, pues aunque los regímenes de comercio exterior varíen, las condiciones de estabilidad y avance dependen de cuestiones internas, como el grado de preparación académica de la población. Los casos de los países de América Latina que pertenecen de distintos modos a la Organización, como Chile, Brasil y México son dignos de un análisis crítico, pues el éxito de un país dentro de un esquema como el que plantea la OCDE depende, en gran parte, del nivel educativo de su población. En el caso de México, todavía se tienen que encarar cambios significativos para estructurar su política educativa,

pues la suma de baja competitividad y bajo nivel académico resulta en una significativa desventaja.

I.4. La Prueba PISA (Programme for International Student Assessment) como instrumento de evaluación de la OCDE

Para que un país pueda realizar cambios en su sistema educativo es importante, primero, realizar un diagnóstico que permita tener una visión amplia de aquello con lo que se cuenta y aquello que hace falta para, de esta forma, realizar proyectos que conduzcan a las mejoras que se requieren para el logro de la competitividad a nivel global. Dentro de la OCDE existe un programa de Evaluación Internacional de Alumnos *Programme for International Student Assessment*, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos al llegar al final de la enseñanza obligatoria. Esto es, a los 15 años, edad en que los jóvenes están a punto de iniciar estudios secundarios o integrarse a la vida laboral, por lo que sus resultados aportan información relevante para la toma de decisiones y/o la adopción de políticas públicas que conduzcan a la mejora del nivel educativo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 3).

Esta evaluación que fue creada entre 1997 y 1999, se aplicó por primera vez en el año 2000, tiene un carácter cíclico (trienial), cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencias científicas, poniendo énfasis en “el dominio de los procesos, el entendimiento de conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio”. La prueba consiste en una combinación de preguntas directas y abiertas, las cuales implican que el alumno redacte textos o elabore diagramas. La elaboración del instrumento de evaluación estuvo a cargo de los países que habrían de aplicarlo, con el fin de asegurar la pertinencia cultural de los ejemplos que se utilizan en cada reactivo y pensando en que los resultados fueran lo más objetivos posible, por lo que se construyen 13 cuadernillos diferentes de cada examen que, a su vez, contienen cuatro capítulos o grupos de actividades de evaluación. Asimismo, durante la realización del examen los alumnos reciben un cuestionario que incluye preguntas sobre su vida personal, el cual resulta una herramienta muy valiosa en el momento del análisis de los resultados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., pp. 4-5).

El examen del *Programme for International Student Assessment*, en lo subsiguiente PISA, evalúa las “competencias” entendidas como las habilidades, pericia y aptitudes que los estudiantes utilizan para analizar y resolver problemas, así como para manejar información que permita la solución de situaciones reales, enfatizando el uso de la información y el desarrollo de habilidades amplias para la

adquisición de conocimientos. La evaluación se concentra en tres áreas básicas, que son: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 5).

La definición de competencia utilizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México es:

“Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales”

La evaluación de competencias no implica contenidos, sino que identifica la existencia de capacidades, habilidades y aptitudes que permiten la solución de problemas y situaciones de la vida, por lo que no resulta relevante, por ejemplo cuánto leen los alumnos, sino su capacidad para identificar ideas y argumentos en un texto dado, así como su habilidad para analizar los problemas y maneras diferentes de plantearlos. Todo esto es resultado del correcto desarrollo de competencias más generales que preceden a la formación escolar, como las competencias comunicativas, de colaboración o de creatividad, además de las que están ligadas a la enseñanza escolar, como la lectura, la escritura, el cálculo, la realización de proyectos, etc. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 6)

En este aspecto, en México se sigue pidiendo a los niños que logren aprendizajes de tipo memorístico. El silencio debe imperar en las aulas, lo que evita el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias a través de trabajos que favorecen el desarrollo de éstas. Los maestros de secundaria (que a veces no ostentan siquiera un título) siguen impartiendo materias de las que no son expertos, en grupos de alumnos muy numerosos, lo que hace muy difícil mantener los niveles de motivación necesarios para lograr aprendizajes significativos. Organizar actividades en las que se apliquen los conocimientos “teóricos” resulta muy complicado y los bajos resultados del país ante la OCDE se siguen cosechando cada ciclo, a pesar de que cambie el área del conocimiento a evaluar por PISA.

En el pasado el fomento a la lectura no era una prioridad por lo que México no es un país en el que abunden los lectores. Esta habilidad, por lo tanto no está presente en muchos de los profesores, y si se considera que “nadie da lo que no tiene”, es comprensible que la formación de competencias lectoras resulte muy difícil de desarrollar en los estudiantes, quienes, según los resultados en las pruebas internacionales, no logran extraer información más allá de lo evidente de

los textos que se les presentan. Desgraciadamente, se sigue dando más peso a la cantidad de palabras por minuto que lee un niño, cuando lo importante es que comprendan, utilicen y reflexionen sobre los textos, para lograr el desarrollo de conocimientos y capacidades que incrementen su acervo cultural y favorezcan una participación adecuada dentro de la sociedad.

Durante la jornada diaria dentro de las escuelas, se debe exponer a los alumnos a lo que PISA denomina “las dimensiones del dominio de la lectura”. Éstas se traducen, por la forma en que se presenta el material escrito, en textos de prosa continua como las narraciones breves, cartas o notas periodísticas, textos de prosa discontinua, como los párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios que incluyen manuales de operación; aquellos que, por lo general, los mexicanos leen cuando el aparato adquirido falla y no antes de sacarlo de su empaque. También incluye textos publicitarios, argumentaciones científicas y todo tipo de textos informativos, con el fin de poner a prueba la capacidad de discernir diferentes tipos de textos y lenguajes y de extraer información de ellos; relacionar información de otros textos para evaluar la capacidad para recuperar información; interpretar textos y reflexionar sobre los contenidos, lo cual es otra dimensión de la lectura y, como dimensión final del proceso, contextualizar y situar los textos leídos, que pueden ser públicos, privados, laborales o educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., pp. 7-8).

La competencia mínima que se evalúa en el dominio de la lectura estriba en localizar algún fragmento del texto leído y la más alta consiste en emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 8).

En el caso de las competencias matemáticas, se evalúa la capacidad, para identificar y entender el papel que éstas tienen en el mundo, para hacer juicios fundamentados en cifras. Se busca el desarrollo de la capacidad para razonar, analizar y utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana. Los procesos llamados por PISA de “reproducción” incluyen operaciones comunes, cálculos simples y problemas del entorno inmediato; los procesos de “conexión” involucran ideas y procedimientos matemáticos para la solución de problemas no tan comunes, pero de índole familiar y los de “reflexión”, que incluyen problemas complejos y de desarrollo de aproximación matemática original, intentan mostrar la capacidad de matematizar o conceptualizar situaciones. Los contenidos de la evaluación incluyen problemas de cantidad, espacio y forma, cambio, relaciones y probabilidad que llegan hasta contextos

científicos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 12).

Las competencias científicas se definen como “los conocimientos científicos y el uso que de esos conocimientos haga un individuo para identificar preguntas, adquirir nuevos conocimientos, explicar los fenómenos científicos y sacar conclusiones basadas en evidencias sobre asuntos relacionados con la ciencia”. Ello implica tres subcompetencias que son: identificar asuntos científicos, explicar científicamente fenómenos y usar la evidencia científica. Para evaluar estas competencias los alumnos deben resolver problemas que involucran contenidos y conceptos de: física, química, biología y las ciencias de la tierra y el espacio.

En la evaluación del 2006 se incluyeron reactivos que midieron la “capacidad para entender consecuencias históricas del conocimiento científico para contribuir a la toma de decisiones relacionadas con el futuro de las sociedades y del planeta”. En el nivel más alto se encuentran los alumnos quienes identifican, y aplican el conocimiento científico en una variedad de circunstancias complejas, mientras que en el nivel más bajo se ubican los estudiantes que tienen un conocimiento limitado, por lo que solo pueden aplicarlo en situaciones conocidas, “dan explicaciones científicas obvias y parten de evidencia explícita” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 25).

Los resultados de la evaluación PISA muestran que existen países que se encuentran consistentemente en los lugares más altos y otros, de igual manera, en los lugares más bajos, lo que la OCDE explica, “tiene que ver con la economía, trayectoria de desarrollo de las últimas décadas y las carencias producto de la pobreza y precariedad de algunos servicios públicos e incluso a las secuelas culturales de antiguos procesos de colonización” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 26).

Así, los resultados en competencia lectora del ciclo 2003 colocan en los lugares más altos de desempeño a Finlandia, Canadá, Corea, y Australia mientras las posiciones más bajas fueron para Túnez, Indonesia y México. Los países con el mayor número de alumnos con puntuación elevada en matemáticas fueron Hong Kong, Finlandia y Corea y los más bajos: Brasil, Túnez e Indonesia (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 26).

La escala de países es uno de los datos que arroja la prueba. Sin embargo, algo de lo más interesante resulta observar los datos que tienen que ver con los contextos socioeconómicos y escolares de las poblaciones escolares, esto es, datos sobre las razones por las que fallan y de qué manera fallan y los índices de

fracaso escolar, pues representan llamadas de atención para la comunidad internacional, que debe tener entre sus objetivos moderar la desigualdad creando mecanismos de cooperación entre los países miembros de la organización (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico n.d., p. 26).

De esta manera, la evaluación permite a los países supervisar el desempeño de su sistema educativo, así como de las metas propuestas el ciclo anterior y que emanan de los resultados obtenidos en la prueba, que además deben traducirse en propuestas gubernamentales para la mejora educativa, independientemente de los planes de estudio de cada país, los cuales no son evaluados. Tampoco se evalúa el desempeño docente, pues el logro de la adquisición de las destrezas y conocimientos es fruto de la interacción entre las circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares en las diferentes etapas de la vida del alumno, desde su ingreso a preescolar hasta el término de su educación secundaria, en el caso de México, a los quince años de edad. Esta combinación muy difícil de controlar, pero que pudiera lograrse elevando los niveles educativos de manera general, esto es, de toda la población a través de mejoras en los contenidos televisivos, la promoción de eventos culturales, el fomento a la lectura y mejores experiencias escolares, un escenario que suena bastante utópico en el momento presente.

I.5. La polarización educativa, uno de los problemas de México

Al parecer en nuestro país se da un fenómeno que algunos han llamado polarización de la educación. El término nos remite al proceso de masificación educativa que se produjo en los años sesenta del siglo pasado, el cual se reforzó con las mejoras educativas de los noventa, y la devaluación de la profesión docente, todo lo que, en conjunto, se ha traducido en un fenómeno que produce una educación masiva que analistas como Jorge Bartolucci califican de mediocre y otra educación llamada de élite, competitiva en cualquier parte del mundo (Bartolucci 2002, p. 80).

Aquellos que se han enfrentado actualmente a la difícil tarea de elegir escuela para sus hijos saben que, de ser posible, los mexicanos prefieren la educación privada debido a que, en su mayoría, toman el programa oficial como un mínimo a cubrir. A pesar de los cambios en los planes y programas de la SEP, los contenidos que proporcionan a cada escuela una reputación, continúan vigentes y en muchos casos mejoran con la experiencia. Sin embargo, también es un hecho que las escuelas que marcan la vanguardia educativa son pocas y suelen resultar caras para la mayoría de los padres de familia, quienes se ven orillados a optar por la educación pública. No debería existir este fenómeno, pues lo deseable sería

que el Sistema Educativo Mexicano estuviera estandarizado; esto es, que no importara en que institución estudiara cualquier alumno, puesto que los conocimientos incluidos en los planes y programas deberían ser los mismos para todas las escuelas del territorio nacional.

Ahora bien, al parecer el programa oficial muestra objetivos que para algunos sectores de la sociedad resultan escasos y para otros demasiado altos. Se debe mantener en mente que el Sistema Educativo de un país es el reflejo de su composición social y las grandes diferencias económicas, sociales y culturales de México son la causa de esta polarización en la educación.

Los analistas de la UNAM citados por Bartolucci responsabilizan del problema al incremento en la demanda social sobre la educación superior, la cual desató un crecimiento en la demanda educativa; sin embargo, el problema muestra una gran cantidad de aristas que no permiten la generalización de las causas. No obstante, se reconoce que los maestros juegan un papel importante en el fenómeno, puesto que, mientras existen docentes que cuentan con el nivel académico adecuado para impartir las clases y una remuneración decorosa, hay maestros que trabajan con un mínimo de recursos y cobran sueldos que no van acorde con sus necesidades básicas. Ellos tienen que hacer milagros para lograr activar la curiosidad de sus alumnos y, por supuesto, todos los matices que caben en medio de ellos. En algunos estados de la República Mexicana, la profesión de maestro de escuela básica se ha convertido en un mero trabajo burocrático masificado, carente de cualquier sentido y contemplado como un mero receptáculo de derechos y beneficios.

La autora del presente trabajo ha observado que en las zonas rurales y sub urbanas existe un número de maestros, especialmente en el nivel secundaria, que basan la selección de materias a impartir en un ciclo escolar dado en la disponibilidad de horario y no en las cualificaciones que se requieren para el dominio de los temas. Este fenómeno se ejemplifica claramente en la impartición de la materia de “lengua extranjera”, donde se observa que la mayoría de los docentes en servicio, los cuales ingresaron hace más de diez años, no ostentan un título profesional como docentes, ni las certificaciones mínimas respecto al dominio de la lengua meta, a fin de garantizar el conocimiento experto de los contenidos a impartir.

Los criterios utilizados en el pasado para la selección de docentes de lengua extranjera se basaban en experiencias personales breves (a veces, incluso, como trabajadores ilegales) en algún lugar donde se hablara dicho idioma, lo cual se hace evidente cuando los alumnos deciden incrementar su destreza en el uso del

idioma en institutos donde se adquieren dichos conocimientos de manera correcta y donde la dificultad está en desechar la información errónea, lo cual dificulta la obtención de contenidos valiosos para sustituir aquellos falsos.

I.6. Implementación de la Reforma Educativa y el Servicio Profesional Docente

En el año 2013 el Presidente Enrique Peña Nieto emitió la reforma al artículo tercero constitucional en el que por decreto se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Ello se publicó en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de febrero de dicho año (Diario Oficial de la Federación 2013).

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Servicio Profesional Docente (en lo subsecuente SPD), señala que “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente 2014).

La Ley General del Servicio Profesional Docente “busca asegurar la institucionalización de éste y contribuir a que la Educación Básica y Media Superior, impartida por el Estado, tengan la calidad que la sociedad demanda”.

El Servicio Profesional Docente es:

- Un conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y un impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.
- Una instancia que facilita que quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales, promuevan el logro de aprendizajes de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.

Los objetivos que persigue ésta ley son:

- Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines, para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país.
- Mejorar la práctica profesional vía evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos necesarios.
- Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente, Directivo y de Supervisión.
- Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
- Asegurar el nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
- Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del SPD pueda, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades.
- Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del SPD a través de políticas, programas y acciones específicas.
- Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente 2014).

Esta situación debe mejorar sustancialmente, dado que el ingreso al servicio docente marcaba en la convocatoria 2014-15 que los aspirantes deben presentar un examen de oposición para el cual, al registrar su candidatura requieren aportar: su CURP, datos académicos de su licenciatura con fecha de egreso; promedio obtenido y fecha de titulación, lo que garantizará que los maestros que ostenten las nuevas plazas sean profesionales de la educación con título y cédula profesional, años de antigüedad en el servicio educativo y nombramiento temporal, puesto que esta convocatoria excluye a aquellos que cuentan con nombramientos definitivos y datos adicionales como el nombre de la asignatura que se pretende impartir. En el caso de educación indígena, es obligado el dominio de la lengua que utilizarán para impartir los contenidos y en el caso de educación especial, se debe indicar la especialidad a la que se aspira. Por último, en el caso de la educación tecnológica, también es necesario acreditar esa especialidad.

Como es de suponerse, el Servicio Profesional Docente ha sufrido fuertes críticas por parte de los profesores en servicio, los cuales temen perder sus plazas a consecuencia de la recién incorporada normatividad. Algunas de las objeciones, las resume Manuel Fuentes, Doctor en Derecho y Abogado, Profesor de Derecho en la UAM Azcapotzalco y asesor legal de diversas organizaciones civiles, de derechos humanos y laborales en su artículo “32 Razones Inaceptables” publicado originalmente en “La Silla Rota”, pero que se puede consultar en la versión digital del periódico yucateco “Por Esto!” del lunes 22 de Junio de 2014 (ppresto.net), en que explica por qué no debió de aprobarse la Ley General del Servicio Profesional Docente. El catedrático menciona en su artículo que ésta ley afecta a todos los

trabajadores actuales de la educación, deroga los derechos adquiridos, permite que las autoridades educativas anulen derechos “sin necesidad de declaración judicial” en los cuatro temas del ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el empleo, los cuales son de índole administrativo y permite al INEE imponer y autorizar, por encima de la soberanía de los estados, lineamientos de todo tipo de autoridades para la evaluación de los cuatro temas y para interpretar la ley e imponer procesos de evaluación. En la opinión del doctor Fuentes, el Servicio anula la participación de cualquier sindicato o coalición magisterial; sustituye a los tribunales laborales por administrativos; crea la figura de contratos “por tiempo fijo” en sustitución de los nombramientos de base, poniendo en su lugar los de “nombramiento provisional” y “por horas”; establece como causal de separación sin responsabilidad de las autoridades la negativa a participar o la obtención de resultados insuficientes en los procesos de evaluación y no considera antigüedad ni nivel académico, así como la inasistencia por más de tres días consecutivos o discontinuos en un periodo de 30 días naturales, entre otras causales que el considera objetables (Fuentes 2014).

Contrastando las dos posturas, pareciera que para algunos analistas y docentes, la situación sindical y laboral sigue siendo una prioridad absoluta, mientras que las medidas que se tomen para solucionar las carencias del Sistema Educativo Mexicano, las cuales pudieran ofrecer a los alumnos una educación de calidad, pasan a segundo término. Los esfuerzos que el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE) realiza para buscar formas de evaluar a los docentes y que garanticen una intervención eficaz dentro de las aulas, son importantes en virtud de que, aunque lo ideal será siempre la observación frente a grupo, ésta forma de evaluación resulta dispendiosa y no es factible realizarla a menudo, razón por la que los asesores siguen trabajando en el tema.

Así, en 2013 el INEE se convirtió en una pieza clave de la reforma educativa. Se espera que con él se logren identificar las fortalezas y debilidades del sistema. Olac Fuentes Molinar, Maestro en Enseñanza de la Filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua, profesor de varias instituciones de educación superior y quien fue investigador del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como Rector de la Universidad Pedagógica Nacional y subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, opina que no hubo un diagnóstico que llevara a implementar la evaluación educativa en México, pero si una conciencia del desempeño docente y de sus condiciones laborales, aparte de una corriente internacional de evaluación, en ocasiones excesiva, como la que existe en Estados Unidos e Inglaterra.

En opinión de este experto el modelo educativo que hoy se está utilizando proviene de un trabajo realizado bajo la coordinación de Fernando González Sánchez, subsecretario de Educación Básica y yerno de Elba Esther Gordillo, quien fuera lideresa del sindicato magisterial por 24 años. Se trata de un producto que además de contar con el respaldo de la estructura sindical, representa el peor currículum que ha habido desde la creación de la SEP, pues carece de prioridades claras y se muestra excesivo y redundante, además de que en él no se utilizan los términos pedagógicos con el rigor adecuado. Asimismo, menciona que los libros de texto gratuitos derivados de este trabajo resultan “vergonzosos”.

En contraste, el INEE cuenta con una junta directiva integrada por personas prestigiadas y confiables, que tienen a su cargo la labor de instrumentar técnicamente lo que establece la ley en cuanto al desempeño docente, en virtud de que los contenidos disciplinarios cobran importancia a través de él. Es tarea del programa estimular la curiosidad de los alumnos y crear confianza en ellos, con el fin de que sigan indagando sobre el tema. La dificultad económica y logística de observar a los maestros frente a grupo postergó la primera aplicación masiva hasta el año 2016 (Mondragón 2014).

La profesionalización docente, la masificación y polarización de la educación y las diferencias sociales son diferentes facetas del problema del rendimiento escolar de México, pero hay uno que es transversal, por expresarlo pedagógicamente y es el asunto de que en el núcleo de este tema se encuentra la falta de comprensión lectora, de pensamiento científico y crítico, además de razonamiento matemático, que, como se menciona en párrafos anteriores, debe conducir al sistema a replantear las estrategias de enseñanza y trabajar de manera distinta, de suerte que los alumnos encuentren puntos de encuentro entre la información que conocen y la nueva. La prueba PISA da fiel cuenta de ello.

I.6.1. La Alianza por la Calidad de la Educación 2008, un escenario que inspiró la Reforma

Este convenio, mencionado en párrafos anteriores, entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, tiene como objetivo lograr la construcción de una Política de Estado que involucre a gobiernos estatales y municipales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, empresarios, maestros y sociedad civil que trabaje en mejoras al Sistema Educativo Mexicano, a fin de “hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad”.

El documento de 24 páginas describe acciones conjuntas entre los actores involucrados, para modernizar la educación de México y es el resultado de meses

de consultas, propuestas y compromisos publicados en el Plan Nacional de Desarrollo, en el Programa Sectorial de Educación y el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Gobierno Federal 2008, p. 5)

Primero se ocupa de la modernización de los centros escolares, los cuales deben contar con infraestructura y equipamiento que les permitan utilizar tecnologías de la información y la comunicación de vanguardia, apropiadas para la época que vive el país, a través de la gestión y participación social que se traduzcan en acciones. Desde los años 2008 y 2009 se buscó equipar 14,000 planteles y rehabilitar 27,000 que se encontraban en malas condiciones (Gobierno Federal 2008, pp. 7-8).

Se propuso también equipar con conectividad 155,000 aulas, aparte de las ya existentes con el fin de impactar a un 75% del total de la matrícula. En 2008 se probaron y experimentaron 4 modelos de tecnologías y a partir de 2009 se generalizaron dichos modelos. Se comenzó a equipar a los maestros que lograran su certificación en competencias digitales con computadoras (Gobierno Federal 2008, p. 9).

Para el ciclo escolar 2008-2009 se propuso la fundación de los Consejos Escolares de Participación Social, en los que se involucró a las comunidades en los procesos de mejora de los centros escolares y se estableció como meta para el 2012 que existieran 50,000 escuelas modelo de gestión estratégica.

El documento menciona el impulso y refuerzo de los programas “Escuela Segura” y “Escuelas de Tiempo Completo”, mismos que tienen como objetivo propiciar el desarrollo integral de los alumnos, para mejorar el rendimiento y aprovechamiento escolar a partir del ciclo escolar 2008-2009, con atención a 37,000 escuelas en zonas de alta incidencia delictiva y 5,500 de tiempo completo (Gobierno Federal 2008, p. 10).

Asimismo, se acordó abrir 21,000 primarias generales en horario discontinuo, 33,000 escuelas fuera del horario de clases y en fines de semana y 32,000 escuelas de bajo rendimiento, para cerrar brechas educativas entre centros escolares y regiones del país y fortalecer el trabajo comunitario dentro de las instituciones. El documento menciona también la creación de un Sistema Nacional de Información de las escuelas, cuyo fin es contar con información sobre la plantilla docente y administrativa, del estado de las instalaciones, mobiliario y equipo, materiales didácticos, acervo bibliográfico y resultados a través de la integración de bases de datos (Gobierno Federal 2008, p. 11).

El plan propone la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. Su objetivo es lograr una selección adecuada y que aquellos que demuestren competencia, cuenten con incentivos y estímulos. Todo ello era indispensable, pues la cantidad de materias impartidas por personas que desconocían los temas que enseñaban era alarmante. (Gobierno Federal 2008, p. 13).

De esta manera, el documento establece que las nuevas vacantes definitivas se deben obtener por la vía del concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. En el caso del acceso a funciones directivas, ello debe hacerse también a través de concursos públicos de oposición. Para esto se propuso la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación del Profesorado en Servicio, y se propuso, además, la convocatoria a instituciones de educación superior para la impartición de cursos y la conformación de un catálogo de temas disponibles, así como talleres especialmente orientados hacia las pruebas estandarizadas como ENLACE para aquellos maestros cuyos alumnos obtengan resultados de bajo rendimiento (Gobierno Federal 2008, p. 14).

Se establece la certificación de competencias profesionales y la creación de cinco centros regionales de excelencia académica, a fin de mejorar la calidad de los docentes de las escuelas normales y la selección y desempeño de los alumnos. El documento menciona el acuerdo que busca la reforma de los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial, que, por cierto, muestra graves deficiencias. Y finalmente, la creación del programa de Estímulos a la Calidad Docente (Gobierno Federal 2008, pp. 15-16).

Este plan incluye acciones para el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos a través de planes de salud, alimentación y nutrición, tanto como condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso a través de la vinculación de la cartilla de salud, con programas escolares de salud, detección y vigilancia de adicciones, sobrepeso y obesidad y el fortalecimiento del programa de desayunos escolares de mayor calidad nutricional. Todas estas acciones, hay que mencionarlo, dependen de que los docentes hagan mediciones de peso, talla y seguimiento de vacunaciones en lugar de impartir clases, dada la cantidad de alumnos que deben atender y la complejidad de los formatos que hay que llenar (Gobierno Federal 2008, p. 18).

El fortalecimiento del programa Oportunidades, en su segmento de becas para niños en situación de pobreza de niveles de educación básica, así como la atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos también son contemplados por el programa (Gobierno Federal 2008, p. 19).

Éste pacto busca una reforma curricular que propicie la formación basada en valores y la educación de calidad, para impulsar la productividad y la promoción de la competitividad en la vida y el trabajo, lo cual es tema del presente trabajo, pues México busca impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial y con el fin de contribuir al desarrollo cognitivo, fortalecer la reflexión sobre la lengua materna y la apertura a otras culturas. Abiertamente se propone la enseñanza del idioma inglés desde preescolar, lo cual implica un objetivo poco claro y que resulta muy difícil de lograr, pues el país no cuenta con la cantidad de profesionales con los conocimientos ni las certificaciones que les permitan hacerse cargo de una tarea tan delicada, como veremos más adelante en esta misma investigación (Gobierno Federal 2008, p. 22).

Finalmente, se aborda en el documento el tema de la evaluación como base para el diseño adecuado de políticas educativas, con lo que se propone articular el Sistema Nacional de Evaluación que debe operar de manera exhaustiva y periódica en todos los niveles y para todos los actores del proceso educativo: docentes, alumnos, padres de familia, infraestructura, nivel académico, materiales, habilidades y competencias de los estudiantes por asignatura y grado. Se busca “incidir en la calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales” (Gobierno Federal 2008, p. 24).

Puede observarse que desde el 2008 ya se perseguían objetivos similares que debían conducir a acciones concretas, a fin de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, hasta aquél entonces se realizaron acciones aisladas que únicamente complicaron la labor docente. No se llevaron a cabo las reformas de fondo al sistema, por lo que se tuvo que llegar a acciones de tipo político para implementar esas reformas que desde hacía tanto tiempo se buscaba llevar a cabo. Las propuestas de esta reforma se habían politizado o habían sido rechazadas por los docentes sindicalizados. Por ello tuvo que hacerse por decreto del Ejecutivo en el año 2013.

1.7. Importancia de la educación preescolar

A través de varios estudios se ha podido comprobar que la educación preescolar es determinante en el desempeño futuro de las personas, debido a la plasticidad cerebral que caracteriza a esta etapa de la vida, por lo que resulta especialmente relevante, para mejorar la calidad educativa del país, a partir de las nuevas generaciones de alumnos.

Antiguamente, en los años sesenta del pasado siglo XX, la educación preescolar centraba su atención en el crecimiento socioemocional de los infantes. Sin embargo, el desarrollo intelectual, a esta edad, es un terreno por demás fértil que hoy se reconoce ampliamente y se busca favorecer a través de programas que tienen como objetivo desarrollar competencias para favorecer la adquisición de saberes científicos y tecnológicos. Esto ha traído como consecuencia cambios profundos en los planes y programas que propone la Secretaría de Educación Pública (en lo subsecuente SEP), que es la máxima institución educativa de México.

El Sistema Educativo Mexicano propone una organización del trabajo escolar que permita a los estudiantes conducirse en una economía dónde el conocimiento representa la fuente principal de creación de valor. Así lo requiere la actual “Sociedad del Conocimiento”, que demanda un desempeño eficiente que le permita a las personas relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, tanto local, como global. Ello presenta grandes desafíos, al tiempo en que abre un sinnúmero de oportunidades, algo que ya era apreciable con el ideario de José Vasconcelos (1882-1959), que reconocía la universalidad de la educación.

Desde hace casi dos décadas, el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica ha revisado y estudiado los propósitos y supuestos que conforman los programas. Este acuerdo suscribió el 8 de agosto de 2002 el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” que, aparte de los fines de transformación del sistema, para lograr una mejora económica, política y social del país, impulsa el desarrollo armónico e integral del individuo, con el fin de posibilitar el desempeño eficiente de los mexicanos en cualquier contexto en el que ellos aprendan a aprender, aprendan para la vida y a lo largo de la vida, formando personas que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. En este contexto se crea la llamada Alianza por la Calidad de la Educación, el 15 de mayo de 2008, pacto en el que participaron el Gobierno Federal y los maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

I.7.1. Evolución del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 al PEP 2011.

En la búsqueda de mejorar la calidad de la experiencia educativa desde su inicio en el jardín de niños, y con ello impactar cada ciclo escolar a un nivel superior subsecuente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó una reforma pedagógica en el año 2004, que buscaba, como primer objetivo, el logro del

desarrollo de habilidades sociales y comunicativas del niño e incentivar su autonomía. Sin embargo, algo importante que reconoció el Programa de Educación Preescolar (en lo subsecuente PEP 2004), fue el potencial de la educación preescolar para el desarrollo de las capacidades de pensamiento. Éstas, como lo menciona el documento PEP 2011, en su versión del 8 de junio de 2011, constituirán “la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales”, vertiente que hace coincidir a la máxima institución educativa nacional con el objetivo de este trabajo, pues nuestra intención es, justamente, demostrar que durante esta etapa evolutiva se desarrolla el “sentido común”, el cual representa una inagotable fuente de recursos cognitivos que se ponen al servicio del pensamiento, la reflexión, la comprensión del mundo, la comunicación de las propias ideas y la construcción de aprendizajes, a partir de las experiencias a que se expone a los niños; acciones que representan un desafío para los educadores de México (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 1).

El documento oficial menciona que el programa busca poner a los alumnos en situaciones desafiantes que los fuercen a ampliar y profundizar sus conocimientos, todo lo cual se logra integrando todas las sensaciones posibles y formando nociones nítidas que promuevan la versatilidad en el uso de los conceptos. El programa busca aprovechar la plasticidad cerebral presente en los niños de hasta 7 años de edad.

El PEP 2004 se puso en marcha con grandes esfuerzos de capacitación para los docentes y fue puntualmente observado por las diferentes supervisiones escolares. Producto de la experiencia conjunta entre docentes, directivos, supervisores e investigadores de la SEP, se introdujeron modificaciones muy específicas a la propuesta, sin que ésta sufriera menoscabo en su esencia, postulados y características. Actualmente se sigue apostando al desarrollo de competencias, expresadas en lo que el programa denomina “aprendizajes esperados”.

El PEP 2011 contiene, pues, cinco apartados que incluyen las características del programa; los propósitos de la educación básica; los estándares curriculares para la educación preescolar y definidos para lenguaje, las matemáticas y las ciencias; las bases para el trabajo pedagógico y los campos formativos y aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 2).

Una peculiaridad de este programa es que no plantea objetivos por grado, sino que define logros esperados al concluir el nivel educativo; esto es, al haberse cursado los tres grados de educación preescolar, lo cual significa que se respeta

el potencial individual de los alumnos. Desde luego, es muy importante la observación cuidadosa y el seguimiento individual por parte de las educadoras, quienes históricamente han sido mayoría, por encima de los varones dedicados a las enseñanzas de infantes muy pequeños.

Los aprendizajes esperados se plantean en términos de competencias definidas, tales como “la capacidad que una persona tiene de actuar eficazmente en cierto tipo de situaciones, mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”. El programa reconoce y respeta el valor de las experiencias previas del niño, así como sus conocimientos y capacidades. Estos son los elementos que aportarán el andamiaje de su educación preescolar, entendido como una situación en la que se da una interacción entre un sujeto con mucha mayor experiencia y otro de menor experiencia en la que el objetivo es lograr que el pequeño se convierta en verdadero experto en determinado campo de desarrollo psico-mental, lo que redundará en el logro de los “aprendizajes esperados”.

Se entiende que toda competencia es permanentemente perfectible, mediante nuevas experiencias y así mismo es transversal; esto es, que se relaciona con todos los ámbitos de la experiencia y el conocimiento, por lo que debe favorecerse la relación entre los diferentes campos formativos, acción que constituye una pieza fundamental para la solución de problemas.

El programa se traduce en una propuesta ambiciosa que pretende preparar a los niños, desde el inicio de su instrucción, a utilizar los conocimientos y habilidades adquiridas tanto en la escuela, como fuera de ella, para pensar, expresarse por distintos medios, ser propositivos y capaces de distinguir, explicar, cuestionar y comparar. También se espera que logren y manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia; que puedan trabajar de manera colaborativa y en el futuro llegar a ser personas más seguras, autónomas, creativas y participativas; todo ello desde el inicio de su instrucción escolar (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 4).

Asimismo, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que son los educadores los encargados de la selección y el diseño de las situaciones didácticas que permitirán el logro de los aprendizajes esperados. Esta ventaja, sin embargo, plantea uno de los problemas más delicados, pues no todos los educadores están dispuestos a invertir el tiempo que requiere la planeación de las secuencias de aprendizaje adecuadas para este modelo. Es bien sabido que en el pasado, todas las acciones y contenidos se encontraban puntualmente descritos

en los viejos programas vigentes, por lo que la planeación era muy sencilla o inclusive, había quien la consideraba innecesaria.

Hoy, el reto es plantear situaciones originales que capten la atención de los niños y detonen sus potencial cognoscitivo. Estas situaciones deben resultar relevantes en relación con los propósitos y pertinentes en los contextos socio-culturales y lingüísticos de los niños, todo lo cual suena muy bien, pero requiere de un esfuerzo extra que no todos los docentes de nuestro país están dispuestos a efectuar (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 4).

I.7.2. Los propósitos de la Educación Preescolar

Los propósitos se definen como la misión de la educación preescolar y toman en cuenta la diversidad lingüística, cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país. Ellos resultan pertinentes para las tres modalidades de educación preescolar que se ofrecen en México y que son la general, la indígena y la comunitaria, mismas que transcribimos a continuación. Según este documento, el propósito es que los infantes:

- Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos a través del diálogo, a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen el interés y el gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

- Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir, comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y características de los seres vivos, y participen en situaciones de experimentación que los hagan describir, preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, reconociendo que las personas tenemos rasgos culturales

distintos, actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse a través de los lenguaje artísticos (música, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas culturales de su entorno y de otros contextos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable y comprendan qué actitudes y medidas adoptar ante situaciones que pongan en riesgo su integridad personal (Secretaría de Educación Pública 2011, pp. 4-6).

El logro de estos propósitos depende de que se construya el conocimiento a partir de nociones previas; esto es, estableciendo una relación entre lo que se sabe y la información nueva, actividad que conduce a la verificación y la precisión, extensión y profundización de su alcance, o bien a la modificación de alguno de los elementos de la idea en cuestión, al demostrar su insuficiencia o falta de veracidad, acción que tiene como consecuencia el convencimiento acerca de una nueva realidad más coherente o amplia y por lo mismo, con mayor poder para la solución de problemas (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 9).

Esta postura demanda de los educadores una actitud de constante observación e indagación del Proceso Enseñanza Aprendizaje (en adelante PEA), en el que se deben identificar los conocimientos previos de los alumnos, las creencias que ellos sostienen, lo que imaginan, lo que han comprendido una vez que han estado expuesto a la información; el valor agregado a sus conocimientos y su capacidad para identificar que recursos o estrategias pueden contribuir a la adquisición del saber nuevo.

Lo anterior coloca a los docente en una situación de profesor-investigador quien tendrá que ingeniar la manera en que abordará un contenido nuevo, y cada vez que reciba un grupo nuevo. El modelo impone el intercambio de ideas entre iguales, situación que está apoyada en múltiples investigaciones en el campo de la psicología cognitiva. El documento destaca dos nociones muy novedosas que son: “los procesos mentales producto del intercambio y de la relación con otros y el desarrollo como un proceso imperativo y colectivo”, todo dentro de un marco de participación activa en un mundo social rico en significados culturales, en los que el diálogo, la reflexión, la argumentación y el juego logran contribuciones valiosas al desarrollo cognitivo (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 10).

Lo mencionado previamente contrasta con la antigua idea del grupo que silenciosamente memorizaba todo lo dicho por el maestro en una situación fuera de contexto y que promovía la existencia de niños “buenos”, que era como se consideraba a aquellos capaces de permanecer quietos y callados por largos periodos de tiempo. Esta misma situación, bajo el enfoque hoy propuesto, se podría considerar preocupante.

El enfoque de competencias favorece las actividades lúdicas, pues en ellas se abren distintas posibilidades, tanto de movimiento, como de comunicación y de maneras de participar, que van desde la forma individual, que es la más común a esta edad y la que permite altos niveles de concentración, elaboración y verbalización interna, hasta la interacción en parejas y colectiva, que exigen altos niveles de autorregulación y aceptación de reglas que suelen incluir negociaciones y acuerdos.

Durante el juego el niño pone en práctica sus ideas, explora distintas posibilidades de acción y hace reproducciones de su estilo de vida social y familiar; también pone en marcha su imaginación y construye realidades simbólicas, lo que se traduce en manifestaciones de expresión oral, gráfica y estética. De esto se sigue que la actividad lúdica favorece la integración sensorial, lo que significa la unión de todas sus percepciones sensoriales y da como resultado nociones nítidas y aprendizajes significativos basados en una gama de impresiones sensoriales ricas en contenido, las cuales favorecen el gusto por lograr, aprender e ir más allá de lo conocido y experimentado (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 11).

La observación de las expresiones sociales y culturales da oportunidad a los educadores de desarrollar el tema del conocimiento de las diferencias entre las personas y el aprecio por la individualidad, misma que favorece la formación de actitudes hacia la equidad y evita las expresiones de discriminación, cuyos efectos laceran y preocupan cada vez más a la sociedad. Este aspecto del programa incluye la atenta observación del respeto a la equidad de género y hacia los alumnos que muestran necesidades educativas especiales y se apoya en el artículo 41 de la Ley General de Educación, según señala el documento de la SEP (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 14).

El aprendizaje debe basarse en el interés que los niños tengan por aquello que les resulta novedoso, lo que les sorprenda, lo que les parezca complejo o intrigante, etcétera, pues esto les motiva a indagar y debe generar en los maestros las pautas para el planteamiento de situaciones de aprendizaje en las que su acción mediadora consista en orientar, canalizar, precisar y negociar para encauzar la

curiosidad y disposición de los niños a aprender (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 17).

Todo lo anterior busca lograrse en un ambiente agradable dentro del aula, donde se forme una comunidad de aprendizaje y donde resulta factible fallar sin que exista menoscabo en el trabajo ni en la confianza de cada infante y donde se evalúa su desempeño de manera justa y congruente, tomando muy en cuenta su esfuerzo personal.

I.7.3. Planeación e integración de los campos formativos

El buen desempeño tanto de alumnos como de los docentes, está directamente relacionado con la planeación, el momento didáctico en el que se debe poner especial atención y esmero, pues de él depende ahora el buen desempeño docente y el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos. Sin embargo, este es un tema que siempre ha causado problemas, pues existe una gran cantidad de docentes quienes no acostumbran planear sus actividades y causan todo tipo de disturbios y protestas cuando se les exige trabajar conforme a los nuevos lineamientos y no traicionar la confianza depositada en ellos, tanto de los padres de familia, como de los propios niños. Ahora, es imprescindible no improvisar dentro de las aulas. Definitivamente, se ha delineado toda una nueva manera de practicar su labor profesional.

Este tema suele ser muy sensible, tanto en las instituciones públicas como privadas. Es muy frecuente que se malentienden conceptos como “libertad de cátedra” y “la falta de flexibilidad”. En el enfoque de competencias resulta muy necesaria una buena planeación, pues la acción mediadora requiere de la consideración experta del docente y de los distintos cursos que puede tomar un tema propuesto. En el documento emitido por la SEP se presenta a la planeación como un “recurso indispensable para un trabajo docente eficaz” y se la justifica señalando que es en este momento cuando los educadores eligen la secuencia más adecuada para las actividades; se prevén los recursos didácticos necesarios y se postulan claramente los referentes para la evaluación del proceso educativo (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 19).

La planeación, señala el documento, es un “conjunto de supuestos fundamentados” que debe estar abierto a la reorientación y al ajuste constante, sin perder nunca de vista el logro de los aprendizajes esperados, los cuales representan un referente en la selección de actividades y del campo formativo que se trabajará y el grado de dominio que se pretende lograr. También cobra especial importancia diseñar el perfil de egreso del grupo y con ello la pertinencia de la utilización de ciertos materiales o la organización de las actividades, la selección y

búsqueda de material audiovisual o de trabajo, el interés que puede generar el tema, etc., todo lo que en conjunto arrojará como resultado acciones, secuencia, tiempo, medios, recursos y criterios de evaluación del resultado. Tomando en cuenta la diversidad de modos de lograr el objetivo o aprendizaje esperado y el papel que el educador, como mediador, asumirá durante las actividades, debe lograrse la transposición didáctica entendida como la transformación de conocimientos científicos a conocimientos escolares, por medio de la descomposición de éstos en sus partes más simples (Secretaría de Educación Pública 2011, p. 20).

Este enfoque también involucra a las familias, quienes han de tener clara la función educativa del nivel preescolar para evitar prejuicios y expectativas infundadas, como el pensar que los niños solo van a jugar al jardín de niños. Ello menosprecia los logros cognitivos de los niños o, en el caso opuesto, la expectativa de que el niño anticipe tareas que corresponden a la instrucción primaria y que, lejos de favorecer el aprendizaje y la adquisición de habilidades y competencias, siembra en los niños la frustración por no lograr lo que se les pide hacer, así como una serie de malos hábitos que los acompañarán durante toda su vida académica y personal. Se espera que una buena planeación del trabajo diario ayude a solucionar toda discrepancia de criterios entre la familia y la escuela, para lograr una acción conjunta en la que el niño aprenda dentro y fuera del salón de clases.

El Programa de Educación Preescolar (PEP) tiene un carácter integral y dinámico, el cual se basa la interacción de los factores tanto internos (biológicos y psicológicos), como externos (sociales y culturales) que influyen en el aprendizaje que constantemente se amplía y desarrolla logrando un impacto directo en el acervo cognitivo. Sin embargo, por razones analíticas y metodológicas, en el programa se distinguen diversos campos formativos en los que los niños ponen en práctica capacidades de distinto orden. Esos campos son afectivos, sociales, cognitivos y de lenguaje, físicos o motrices, mismos que al final se reforzarán entre sí.

I.7.4. Los campos formativos que conforman la instrucción preescolar

Como se ha mencionado, los aprendizajes tienen impacto en diferentes aspectos del desarrollo, pero pueden concentrarse en algún campo formativo específico, lo que justifica la organización de saberes en campos que toman su nombre de la interrelación que se da entre el desarrollo y el aprendizaje, así como la intervención docente para lograr que las actividades constituyan experiencias

educativa relevantes que hayan aportado conocimientos y experiencias en los planos del lenguaje, el pensamiento matemático, el conocimiento de mundo natural y social, etc. Ello más adelante sentará la base para aprendizajes formales que los alumnos deberán construir dentro de las disciplinas que conformarán su instrucción primaria y secundaria. Además, esta clasificación facilita a los educadores la selección de actividades que conlleven al logro de la formulación de intenciones educativas y, con ello, las competencias y aprendizajes que deben promoverse (Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, pp. 39-40).

El campo formativo del pensamiento matemático abarca actividades que incluyen números, forma, espacio y medida; el campo formativo de la exploración y conocimiento del mundo tiene que ver con conocimientos del mundo natural, la cultura y la vida social; el campo formativo del desarrollo físico y la salud trabaja con la coordinación, fuerza y equilibrio al tiempo en que aporta conocimientos básicos sobre cuidado de la salud; el campo formativo del desarrollo personal y social promueve conocimientos que conducen hacia la clara identidad personal y las relaciones interpersonales; el campo relacionado con la expresión artística y su apreciación incluye expresión y apreciación musical, corporal, de la danza, visual, dramática y teatral.

Como pudiera parecer lógico, el campo formativo que aparece en primer lugar en el documento oficial y que da origen a la presente investigación es el del Lenguaje y la Comunicación que sienta las bases para el aprendizaje oral y escrito, lo cual suena bastante simple, pero como veremos a continuación, encierra el tesoro de la interacción y el aprendizaje en cualquier terreno de la vida.

Cada campo formativo se presenta en la “guía para la Educadora” identificando información básica sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los infantes, los logros que deberán haber alcanzado antes, incluso, de su ingreso a preescolar y en función de ellos, se explica el enfoque que deberá darse al trabajo docente, destacando criterios didácticos que deben considerarse (Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, p. 40).

También se describen las competencias que corresponde desarrollar a cada campo y los aprendizajes esperados en términos de aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, pilares de la educación planteados en la obra de Jaques Delors “La Educación Encierra un Tesoro” (Delors 1994, pp. 91-103) el cual debe representar una guía del trabajo docente

para conducir los logros constatables y constituye un referente para la planeación y evaluación de las experiencias de aprendizaje, mientras ayuda a la graduación progresiva de las competencias que los niños deberán alcanzar para acceder a conocimientos más complejos. Además puede ayudar en la conformación de la guía para la observación y evaluación formativa de los alumnos entendida como la actividad sistemática y continua que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo (Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, p. 20).

El campo formativo que nos ocupa especialmente en esta tesis, como se mencionó con anterioridad, es el del Lenguaje y la Comunicación. El objetivo de esta investigación es demostrar de qué manera la adquisición de un vasto acervo lingüístico, acompañado de experiencias sensoriales que logren la formación de nociones nítidas, es el factor básico para la operación del sentido común que conduce a la solución de problemas; la puerta de entrada a las actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas, que permite el acceso al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y, finalmente, aprender infinitas cosas en la vida (Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, p. 40).

El lenguaje humano es un vehículo que permite establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer opiniones e ideas, así como valorar las de las otras personas. Él sirve para convencer, dar y obtener información. Según el programa que aquí se ha venido exponiendo, el lenguaje da la posibilidad de representar el mundo que rodea al ser humano y es pieza clave en cuanto a la organización del pensamiento, la creatividad, la imaginación y la reflexión sobre la creación discursiva e intelectual propia y de los demás (Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, p. 41). Pero es mucho más que eso según se verá en páginas posteriores del presente trabajo.

Al parecer, se está trazando un camino acertado y habrá que librar batallas incluso de índole política, más que educativa, para alcanzar mejores niveles de educación. Sin embargo, lograr ser competitivos dentro de organizaciones como la OCDE se aprecia todavía un horizonte lejano, pues es notorio que los países con mayores niveles educativos tienen poblaciones más homogéneas en los planos económico y cultural y no cuentan con historias socioeconómicas tan accidentadas como la de México. Sin embargo, será importante aportar los conocimientos de todos los actores educativos y sumarlos al esfuerzo que se está haciendo, para lograr un incremento en la calidad de la educación que requieren los mexicanos.

II. Operaciones mentales y desarrollo del lenguaje

Hablar de operaciones mentales significa penetrar a en un mundo lleno de fenómenos distintos que son responsables del comportamiento del hombre en relación con su entorno. Como lo expresa Thomas Reid (1710-1796) en el prefacio de los Ensayos sobre las Capacidades Intelectuales del Hombre de 1788 (2002), el conocimiento humano se reduce a dos grandes temas generales, que conforman los dos grandes reinos de la naturaleza que conocemos: uno, el que tiene que ver la mente principalmente humana y otro que se relaciona con los cuerpos y cosas materiales. A éste último, por consiguiente, se le ha llamado “Mundo Material” e incluye todo el sistema de cuerpos que se encuentran en el universo, de los que solo sabemos (todavía) una ínfima parte, mientras que el sistema mental completo, llamado “Mundo Intelectual”, según afirma el filósofo ilustrado escocés en el siglo XVIII, está conformado desde el creador infinito hasta la creatura más pequeña dotada de pensamiento (Reid, T., 2002. pág. 11).

La misteriosa relación entre el mundo material y el mundo intelectual está mediada por la percepción de los objetos externos, la cual representa un eslabón decisivo en el comportamiento del ser humano y comienza con la formación de la sensibilidad externa, hasta la llegada de la información recogida al sensorio común, que la integra e interpreta. Pero para lograr esto, es necesario que los objetos percibidos tengan una fuerza pregnante que impacte a cada sentido de manera particular, con el fin de lograr excitarlo significativamente y así generar el predominio de la sensación, ya sea visual, auditiva, táctil, gustativa u olfatoria y su consiguiente integración. El hacerse cargo de aquellos sentidos, es el primero y más elemental movimiento de las potencias inferiores mentales, en orden a la posesión de lo conocido, que culminará en la conciencia oral e intelectual que acoge y hace suyos tanto a la acción personal, como al objeto conocido y que debe permanecer tan nítido como sea posible, para lograr su interpretación y uso más sensato (García Hoz 1993, pp. 203-204).

Así, aparece en el hombre un discurso racional con su entorno acompañado de representaciones internas, que van desde la percepción hasta el gusto o la aversión y que pasan por la memoria, la concepción, la abstracción, el juicio y el razonamiento, lo cual quedará dentro de cada hombre y no podría formularse ni comunicarse sin el lenguaje, que le permite compartir la experiencia sensible con los otros humanos para su comparación, contraste, unificación de criterios y consecución de acciones individuales y conjuntas, que al final son responsables de todo el progreso de la humanidad.

Cuando se abordan temas del lenguaje se tiende a pensar en un sistema léxico complicado, que pudiera estar conformado por un esqueleto que bien puede ser la gramática y palabras que lo recubren, a manera de músculos y piel. Pero difícilmente se piensa en la complejidad que involucra y en la variedad de funciones que tiene esta habilidad, la cual coloca al hombre en una situación de radical diferencia con el resto de las criaturas del mundo y que le da la capacidad tanto de simbolizar y comunicar sus ideas, como de interpretar los sentimientos de otros, apreciar la belleza, conmovirse e inventar objetos.

El lenguaje es una habilidad impresionante que involucra un aparato para su producción, otro para su decodificación y otros más para la elaboración de productos a partir de él, que incluyen la interpretación de sensaciones y percepciones. También tiene que ver con la imaginación, la memoria y el razonamiento y con todas las operaciones mentales que confluyen en el sentido común, mismo que es el tema que nos ocupa, por ser una actividad mental que unifica la información recibida y procesada para luego proponer las diferentes reacciones posibles y elegir la más sensata para cada caso.

Involucrar el mayor número de operaciones mentales en una situación de aprendizaje o solución de problemas es un factor que facilita la adquisición de nuevos saberes y experiencias, por lo que resulta conveniente considerar en principio a los sentidos externos como aquellas “ventanas” que ponen al hombre en contacto con su entorno y le permiten la adquisición de nociones; los sentidos internos como generadores de conocimiento; las sensaciones, la imaginación, la memoria, la concepción, la abstracción, al juicio, al razonamiento y al gusto, para la formación de ideas complejas y finalmente al propio lenguaje hablado, con lo cual se logra la adquisición y comunicación de conocimientos de grado superior.

II.1 Las capacidades intelectuales

II.1.1. Sensación

La sensación es un proceso que contiene los elementos fisiológicos y sensoriales a partir de los cuales podrá tener lugar la percepción; en ella se marca el inicio de los procesos de los sistemas senso-perceptivos que codifican los aspectos primarios de los estímulos, como el brillo, el color o la posición de los objetos. Es la primera etapa y también una parte importante del proceso de percepción (Forgus 2010, p. 14), ya que las sensaciones son muchas veces signos, en cuanto estrictas percepciones de los objetos externos, que están influidos por la memoria y pueden convertirse en claras nociones si el reconocimiento y la identificación toman parte en el proceso (Hernández Prado, 2003, p. 43).

La estimulación sensorial favorece la formación de conexiones innatas o programas integrados, que favorecen el aprendizaje necesario para el desarrollo de las organizaciones centrales requeridas para la percepción de patrones más complejos. Como parte del proceso perceptivo, la extracción de información en la conducta adaptativa del hombre permite acceder al proceso cognoscitivo y entender la naturaleza de la recepción, adquisición, asimilación y uso del conocimiento, pues se da una combinación de conductas innatas que emanan del interior del sujeto llamadas reflejos, combinadas con la influencia del exterior en un proceso llamado “tropismo”. La mayoría de los instintos adaptativos implican patrones de reacciones en cadena en las cuales intervienen ambos tipos de procesos. La importancia de esto radica en que a medida en que se asciende en la escala filogenética, la naturaleza de las reacciones perceptivas recibe una influencia cada vez mayor del aprendizaje (Forgus 2010, p. 10).

El organismo recibe los estímulos que contienen información potencial y extrae parte de ella, lo cual causa una modificación en el organismo sintiente en un proceso de aprendizaje que manipula y combina la información recibida, con los aspectos aprendidos con anterioridad, lo cual modifica a su vez a la percepción. De esta forma, los eventos sensoriales simples se procesan por medio de programas de codificación integrados al inicio del proceso perceptivo, “transduciendo” los aspectos primarios de los estímulos (Forgus 2010, p. 14).

II.1.2. Transducción sensorial

La “transducción sensorial” es el proceso por el cual la información física se traduce en mensajes que el sistema nervioso puede entender. La mayor parte de dicha información se recibe del exterior y se concibe como “estímulos ambientales”; otra parte es resultado de los cambios en los órganos internos a los que se denomina “estímulos de estado”. Los órganos de los sentidos y los tipos específicos de energía informativa que transducen son:

- 1) Los sentidos distales o telerreceptores.
 - a. Visión, que transduce la energía luminosa.
 - b. Audición, que transduce la energía sonora
- 2) Los sentidos proximales.
 - a. Los sentidos cutáneos, que transducen los cambios en el tacto como la presión, el calor, el frío y la estimulación por dolor.
 - b. El sentido químico del gusto, que transduce los gases que llegan a la nariz. El gusto y el olfato están estrechamente relacionados; la diferencia de los matices dentro de un sabor especial requiere de la interacción de los sentidos del gusto y del olfato.
- 3) Los sentidos profundos o interceptores.
 - a) El sentido cinestésico, que transduce los cambios en la posición corporal y en el movimiento de los músculos, los tendones y las articulaciones.
 - b) El sentido estático o vestibular, que transduce los cambios en el equilibrio, la rotación y la aceleración corporal.
 - c) El sentido orgánico, que transduce los cambios relacionados con el mantenimiento de la regulación de las funciones orgánicas como la ingestión de alimentos y agua, y la actividad sexual. (Forgus 2010, p. 20)

En la etapa inicial las ocho fuentes de energía envían información a los sentidos de manera continua, la cual se utiliza para generar una conducta adaptativa. Durante ésta etapa del proceso se imponen limitaciones individuales en la habilidad para transducir ciertas dimensiones físicas del estímulo. Una vez terminada la transducción, la información permanece de 200 a 300 milisegundos para realizar el registro sensorial; de esta manera la información permanece, aunque el estímulo se haya eliminado. Una psicóloga de apellido Neisser en 1967, denominó “almacenamiento ícono” a este breve almacenamiento de la imagen visual, auditiva, olfativa, etc., que tiene importantes implicaciones en el proceso perceptivo (Forgus 2010, p. 21).

Todo lo anterior concuerda con lo escrito desde el siglo XVIII por Thomas Reid, quien señalaba que existen sensaciones biológicas, esto es, que tienen lugar dentro de la persona, de las cuales algunos animales poseen de manera episódica, lo que significa que tienen una duración, mientras que hay otras, exclusivas del hombre, como la simpatía, el odio, el gusto por el arte, etc. Éstas, se encuentran ligadas a los sentidos y por ello son trascendentes. Un ejemplo de ello es el amor de los padres hacia los hijos que, además de que dura toda la vida; trasciende generaciones.

II.1.3. Sensación *versus* percepción

Sensación y percepción son términos que podrían confundirse por su similitud en significado, pero existen discrepancias entre ellos. La sensación muestra una diferencia que no es real entre el acto y el objeto. En las proposiciones que se refieren a ella, dijo Thomas Reid, la distinción entre sujeto (quien realiza el acto) y predicado (el objeto sobre el que recae la acción) es únicamente gramatical, pero no real, mientras que en los enunciados que expresan percepciones, dicha distinción no solo es gramatical, sino también real (Hernández Prado 2003, p. 64).

El ejemplo puesto por Reid eran los enunciados “siento un dolor” y “veo un árbol”. En el primero, referido a una sensación, aquello que siento es precisamente un dolor (la distinción entre sujeto y predicado es gramatical, pero no es real), mientras que en el segundo enunciado, referente a una percepción, lo que veo es algo muy distinto a mi acción de ver. Allí la distinción entre sujeto (“yo veo”) y predicado (“un árbol”), no solamente es gramatical sino también real.

No todas las sensaciones tienen un nombre y cuando lo tienen, éste se encuentra asociado a algo más fuera de ellas. Sin embargo, las sensaciones sólo existen en la mente que siente; y únicamente mientras se les experimenta. A las sensaciones se les ha concebido inapropiadamente como meras impresiones desprovistas de materia, mientras que las percepciones siempre tienen un objeto que existe, se perciba o no, ajeno al sentido que las percibe (Hernández Prado 2003, pp. 59-64).

II.1.4. Percepción

Se puede decir que la percepción es “el proceso de extracción de información” (Forgus 2010, p. 9), lo cual suena demasiado simple, pues la percepción es un acto de la mente que involucra a los sentidos, los cuales ponen en contacto al ser humano (y en general al vivo capaz de percepción) con su entorno, para luego penetrar en el terreno de la conciencia, que tiene por función dar a conocer las operaciones de la mente a manera de signos con los que la realidad y la naturaleza se comunican con los animales y el ser humano. Percibir es “hacer algo”; es un acto en el que se toma información de la realidad y con ella se forman nociones que luego se transforman en ideas (Hernández Prado 2010, p. 44), pues mediante ella se capta el espacio, la profundidad, el movimiento, la constancia en forma y tamaño de las cosas y se unifica la información captada por los sentidos de forma organizada, en forma de ensambles de los sentidos que se encuentran bajo la influencia de las expectativas, intereses y motivos que influyen en los grados de atención de cada individuo.

La manera en que la percepción estructura y unifica las sensaciones externas es por medio de una serie de leyes como la ampliación, la organización de datos, la localización del objeto en espacio y tiempo y los errores en la percepción.

Por lo tanto, percibir significa, como se ha dicho, hacer algo con aquello que el mundo real muestra y consiste en ir activamente a recolectar información de él, por medio del quehacer de los sentidos a través del acto mental de desplegar ciertas actividades a las que usualmente se refiere en el lenguaje cotidiano mediante verbos como: ver, oír, tocar, degustar u oler. Y es justamente a través de los sentidos externos que el mundo real se convierte en las imágenes que existen en la mente llamadas tradicionalmente impresiones sensibles o sensoriales, entendidas en forma errónea, según Reid, como representaciones o imágenes. En realidad, las imágenes de los objetos en la mente incluyen sólo lo que los sentidos pueden captar. Por tanto, para que exista un acto de percepción, es necesario que los órganos de los sentidos operen en conjunción con la mente (Hernández Prado 2010, p. 44). Con ello, se obtiene información del medio y se produce una reacción adaptativa.

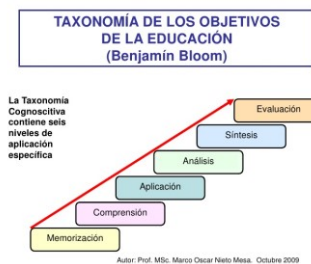
En su ensayo “An Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense”, de 1764, Reid analiza el fenómeno de la percepción a través de los cinco sentidos corporales, que en rigor describía como productores de nociones formadas por la mente a partir de entidades que pueden ser más o menos completas o más o menos adecuadas a la naturaleza de las entidades reales. Éste hecho lo condujo posteriormente al estudio de las capacidades intelectuales de la percepción, la memoria, el razonamiento en sus diferentes formas, así como la imaginación, el juicio y el gusto, en su libro de 1785, *Essays on the Intellectual Powers of Man*.

Para Reid las nociones mentales producto de la percepción en sus distintas formas, son alusiones figurativas y misteriosas de las cosas y los hechos percibidos, si bien ellas siempre se refieren a lo real. Por ello se puede decir que el conocimiento humano siempre es limitado, además de que es perfectible y que el lenguaje es el instrumento mediante el cual la naturaleza y los seres humanos se comunican entre sí (Hernández Prado 2010, pp. 47-48).

Para los psicólogos, la función básica de la percepción es informar de lo que pasa en el entorno, de manera que sea posible desplegar conductas adaptativas útiles, lo que más adelante permitirá desarrollar funciones más elaboradas como el disfrute, que no es una conducta guiada, sino solo la producción de pensamientos. La capacidad de pensar permite realizar conductas complejas como aprender, recordar y aprovechar las experiencias pasadas que han resultado útiles (Carlson 2009, p. 8).

La percepción *per se* tiene mucho de instintivo o animal, pero es el punto de partida de capacidades que pueden llegar a ser de una muy alta sofisticación en el humano, como el raciocinio consciente y el juicio racional (Hernández Prado 2010, p. 23), los cuales se describen en taxonomías que marcan el ritmo del aprendizaje. Un ejemplo de ellas es la elaborada por Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA), quien propone en primer lugar la simple **memoria**, entendida como el primer contacto entre el objeto o información y el sujeto, operación que involucra la observación y el simple recuerdo de información, como el conocimiento de fechas, eventos, lugares y reconocimiento de las ideas principales. El siguiente nivel es la **comprensión**, que implica entender la información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas y predecir las consecuencias. Le sigue la **aplicación**, que es un nivel superior, consiste en hacer uso de la información, utilizar métodos, conceptos y teorías, en situaciones nuevas y solucionar problemas usando habilidades o

conocimientos. Llevar la información a nivel de **análisis** significa descomponer la información en sus partes para encontrar patrones, organizar sus elementos, reconocer significados ocultos e identificar componentes, lo que permite formar un todo nuevo y original con todo ello. Lograr posteriormente la **síntesis** es utilizar ideas viejas para crear otras nuevas, generalizar a partir de datos suministrados, relacionar conocimientos de distintas áreas, predecir conclusiones derivadas y finalmente llegar a la **evaluación**, significa realizar una operación altamente compleja que evoca el juicio tribunalicio que mencionara Reid en sus ensayos, en el que la emisión de un juicio de valor debe ir acompañada de la plena justificación que muestre que se han recabado y ponderado evidencias que conducen a la sentencia emitida, la cual se manifiesta a través de comportamientos juiciosos, de carácter razonable y, finalmente sensatos, o lo que sencillamente se denomina “tener sentido común”, o tener la capacidad de comparar y discriminar entre ideas, dando valor a la presentación de teorías, el poder escoger basándose en argumentos razonados y ser capaz de ratificar el valor de la evidencia y reconocer la subjetividad.



Nieto Meza, M. O., 2009, Taxonomía de los Objetivos Educativos, Recuperado de es.slideshare.net/mnieto2009/tema1-contenido-3-taxonomía-de-bloom consultado el 22 de junio de 2016

II.1.4.1. La Percepción a nivel orgánico

Orgánicamente lo que ocurre en la percepción es que cada área sensorial primaria de la corteza cerebral envía la información recogida por los órganos de los sentidos a las regiones adyacentes o corteza sensorial de asociación donde se analiza la información, luego se produce la percepción y se almacenan los recuerdos.

Un ejemplo muy sencillo de lo que ocurre se da cuando la región más próxima a la corteza visual primaria analiza la información visual y almacena los recuerdos visuales. Las regiones de la corteza visual de asociación situadas lejos de las áreas sensoriales primarias reciben la información de más de un sistema sensorial, por lo que participan en varios tipos de percepciones y de memoria, lo que posibilita la integración de la información logrando una percepción unificada dentro del cuerpo calloso. Una vez hecho todo esto, la información resulta útil a la

persona, pues el hemisferio izquierdo analiza la información, extrae los elementos que conforman al estímulo mientras que el hemisferio derecho sintetiza la información, uniendo los elementos aislados que la conforman, a fin de percibirlos como un todo (Carlson 2009, pp. 89-91).

Aquello que permite el conocimiento del entorno, más allá de las percepciones originales, se consigue mediante la experiencia e interpretación de los signos de la naturaleza y la continuidad de las conexiones entre el significado y el signo, lo cual hace posible la creencia en las cosas y da origen primero a la percepción adquirida y luego a los razonamientos inductivo y analógico. Todo bajo un principio llamado inductivo, que señala que los efectos de una misma clase tienen la misma causa, lo que significa que efectos y causas corresponden a los signos y sus significados, fenómeno que los filósofos a veces llaman “asociación de ideas”. Este hecho es muy importante durante el desarrollo del niño, pues de esta forma se almacenan las ideas que lo alejan del peligro y se le conduce hacia el justo razonamiento (Hernández Prado 2003, pp. 92-95).

Así, la percepción se reconoce como un proceso central para la adquisición de conocimientos y se puede concebir como un “superconjunto” del cual tanto el aprendizaje, como la memoria, son subconjuntos incluidos en el proceso perceptivo. La misión más importante de la percepción es, entonces, recabar información por medio de la experiencia y almacenar hechos en la memoria del organismo, de manera que el resultado o aprendizaje facilite la extracción posterior de la información, pues los hechos almacenados se convierten en modelos en comparación con los cuales se juzgan las señales que conforman al pensamiento, las cuales resultan útiles para la resolver problemas (Forgus 2010, pp. 11 - 12).

II.1.5. Imaginación

La imaginación es un proceso mental por el que el cerebro extrae las características fenoménicas específicas de las imágenes de objetos que se encuentran fuera del cuerpo y las interpreta para llegar a una representación global, única y particular, que contiene componentes perceptuales y motores. Es una capacidad en cierta medida voluntaria, que da la posibilidad de representar objetos que no se encuentran presentes ante los sentidos y combinar, de manera selectiva, porciones de datos almacenados en la memoria para crear imágenes originales o eventos que no se han experimentado con anterioridad.

Esta capacidad se manifiesta en la memoria de objetos ya inexistentes o simplemente no presentes, poniendo en marcha a la intuición y al entendimiento junto con ella misma, lo que aporta las imágenes que requieren los conceptos, a

los que Kant llama “esquemas”. Estos esquemas (schematos) son tan necesarios que, sin ellos, no es posible comunicar nada ni proferir enunciados comprensibles por otras personas, pues se generan y se comparten por un gran número de entendimientos individuales (Hernández Prado, 2002, pp. 9-10).

II.1.5.1. Los esquemas

Una aproximación a los esquemas es lo que los pedagogos llaman “abstracciones” y los filósofos, nociones. Éstas tienen la función de tomar los elementos esenciales de las cosas para luego representar lo percibido por los sentidos en la imaginación a manera de una imagen, que es inclusive difícil de describir verbalmente, pero que contiene todas las características básicas conocidas por el sujeto acerca del objeto, lo que forma el concepto, todo lo cual permite a la mente utilizar dicho concepto en cualquier situación en que resulte pertinente, pues representa el conocimiento más completo que posee la mente de ese objeto en especial.

Esta idea de almacenar esquemas o abstracciones de la manera más completa posible, haciendo uso de las mejores definiciones, tiene como objeto que la persona tenga un conocimiento exhaustivo de ellas, con el que se puedan realizar el mayor número de conexiones con otras informaciones, de manera que orgánicamente se formen asambleas celulares, entendidas como ideas y pensamientos relativos a un objeto, cada vez más claras y complejas.

La imaginación requiere de la memoria de trabajo, en su acepción de capacidad de mantener y manipular información en el almacén atencional durante períodos cortos, lo cual cumple una serie de funciones ejecutivas y no ejecutivas, incluyendo el desarrollo cognitivo, la adquisición y mejora de habilidades, la conducción de comportamientos, la elaboración de teorías de las funciones de la mente, tales como la creatividad, la reducción de la ansiedad y el “escape” de la realidad (Drubach, 2007, p. 353).

Cuanto más dimensiones de significado conoce una persona, más capaz es de hacer distinciones y definiciones claras al expresar sus propios pensamientos, al tiempo en que comprende con claridad lo que otros dicen. La imaginación, en este sentido, afecta la plasticidad cerebral, pues proporciona una plataforma tan única y segura como para que el humano ensaye comportamientos previos a su desarrollo real, desde la cual se pueden probar alternativas y potenciales resultados dentro del campo de la mente (Newman, 1991, p. 258).

Se ha dicho que al narrar una historia o impartir una clase a niños de primaria menor o preescolar, es conveniente ajustar el lenguaje para hacerlo comprensible;

sin embargo, el presente trabajo trata de justificar el uso de lenguaje corriente para cualquier edad e inclusive con un cierto grado de sofisticación, para permitir a los infantes incrementar su acervo lingüístico y con ello ampliar el espectro de usos de los diferentes conceptos. Por ello, la narrativa es especialmente adecuada, pues los nuevos vocablos se aprenden y relacionan dentro de contextos que activan, al unísono, conocimientos previos, vinculándolos con la memoria y a la imaginación. Este es el escenario ideal para nuevos aprendizajes.

Junto al concepto de “esquema”, Kant expuso el término “ejemplo” que desempeña el mismo papel que los juicios de agravio y advenimiento y de desagrado o rechazo, los cuales también se encuentran ligados a la percepción, el conocimiento y la conducta moral. Los ejemplos resultan útiles en todos los casos, pues revelan particularidades imposibles de definir de otra forma, ya que toman forma en contextos muy específicos a partir de los cuales se hace posible formular juicios con un sentido definido (Hernández Prado, 2002, p. 10). Lo mismo sucede con el uso de metáforas en el lenguaje, que se describirá con mayor detalle en páginas posteriores.

Se ha dicho incluso que “Kant habló de juicios cognoscitivos y morales gracias a los esquemas de un modo análogo a como habló también de los juicios estéticos y contemplativos, fundados en los ejemplos” (Hernández Prado, 2002, p. 11). Todo ello justifica nuestra teoría de que la formación de conceptos verbalmente complejos favorece su utilización y la adquisición de nuevas nociones a partir de tales ejemplos.

Con relación a los juicios estéticos, las operaciones mentales resultan importantes pues existe un gusto natural que se centra en aquello que guarda proporción, equilibrio y armonía. Encontrar estos atributos en una noción conlleva a la utilización de las operaciones mentales descritas, mientras que de ello depende el desarrollo de un gusto artificial, que se da a partir de la percepción y el razonamiento que también se encuentran ligados a la experiencia y educación de cada persona. Ello representa el acervo de conocimientos adquiridos por experiencia o a través del aprendizaje.

II.2. Las capacidades que se tienen por medio de los sentidos internos

La conexión entre el mundo material y el intelectual se ubica en la percepción. Las capacidades de la mente, que procesan la información obtenida por medio de la percepción han sido llamadas “sentidos internos”, pues su función es integrar la información y dejar impresiones en la mente similares a aquellas que los sentidos

externos dejan en el cuerpo al percibir. En ambos casos, sus errores conducen a la formación de nociones inconsistentes.

Así, la percepción de los objetos externos deja una impresión sobre los órganos de los sentidos externos, la cual debe llegar al cerebro por medio de los nervios, como lo explicaba Thomas Reid en su ensayo *II Sobre las "Capacidades que Tenemos por medio de Nuestros Sentidos Externos"*, donde señala que los objetos deben hacer una impresión en los órganos. Éstos representan únicamente un medio por el cual se forma una impresión en el nervio, que es un medio para formar una impresión en el cerebro, donde termina la fase material del proceso a la que se ha dado por llamar –equivocamente- "impresión". Allí comienza la fase intelectual (Reid 2002, pp. 71 - 75)

Los párrafos anteriores nos permiten concluir que la percepción es un proceso de construcción activo que utiliza las señales internas y externas en aprendizajes, pensamientos y en la construcción de la memoria de manera conjunta, como partes de subconjuntos que en ella se intersectan en un proceso que va de la transducción sensorial de la energía física al registro sensorial, para luego pasar a la modificación perceptiva mediada por la estructura del almacenamiento dentro de la memoria para luego producir una respuesta perceptiva (Forgus 2010, pp. 25 -29)

II.2.1. Memoria

La memoria es la capacidad de almacenar vivencias del hombre entre las que se encuentran sensaciones, percepciones, conocimientos científicos, experiencias vitales y afectivas. Es la fuente del recuerdo, elemento indispensable para el logro de la identidad personal.

Thomas Reid opina que para que exista un razonamiento debe existir un acuerdo previo en cuanto a los llamados primeros principios, los cuales aparecen en etapas muy tempranas del desarrollo de la persona y son elementales. Los primeros principios del razonamiento se traducen en percepciones, que recibimos directamente de la naturaleza y resultan inconfundibles (Forguson, 1989, pp. 104 - 105) y (Hernández Prado, 2002).

De esta manera, Reid pone de manifiesto que todo pensamiento propio se encuentra en la conciencia y que la memoria guarda los recuerdos de hechos pasados (Forguson, 1989, pp. 104 - 108). La posibilidad de recuperar conocimientos previos da a la persona la facultad de relacionar éstos con nueva información, lo que facilita su utilización inmediata.

Por su parte, la psicología racional marca que todo aquello de lo que el individuo es consciente, existe independientemente de que lo tenga enfrente o se encuentre en la imaginación pues, en ocasiones, algunos elementos de las operaciones mentales crean figuras o sensaciones imaginarias con las que es posible formar nociones igualmente imaginarias, como es el caso de la noción de un unicornio. Aunque no es un ser real, existe una noción de él fabricada por la mente y creada a partir de conceptos y no a partir de percepciones sensoriales.

Con estas ideas en mente pensamos que la riqueza de las nociones permite a los estudiantes pequeños utilizarlas en cualquier situación, incluyendo la adquisición de conocimientos nuevos pues, al relacionar la nueva información con las nociones guardadas en la memoria, la activación del recuerdo de las sensaciones y figuras relacionadas con lo nuevo permitirá el enriquecimiento de los conocimientos previos al tiempo en que la memoria guarda la nueva noción dentro de un contexto adecuado y con todas sus características y funciones.

Con el fin de hacer posible el almacenamiento del concepto y todas sus funciones, es necesario tener una noción clara, traducida en ejemplos que permitan aprehender las particularidades indefinibles del nuevo elemento, aunada a las imágenes provistas por los esquemas mentales formados. Ello da como resultado nociones valiosas que, por su riqueza y robusta conformación en la mente, permiten su utilización en diferentes contextos.

Todo esto significa que una mayor riqueza y nitidez en las nociones que conforman el acervo conceptual de la persona redundará en una capacidad de uso más eficiente, lo que tiene un impacto inmediato en el aprendizaje al hacer la información más significativa para el sujeto, que también se convertirá en parte de su memoria de trabajo.

La memoria sigue una estructura que se da en tres fases: el registro sensorial que dura menos de un segundo, la memoria a corto plazo que va de los 15 segundos al minuto de duración y la memoria a largo plazo que es la que permanece por tiempo indefinido y depende de la intensidad de la impresión.

La memoria de corto plazo o de corto término tiene una vida muy breve que puede llegar a los 30 segundos si es que no se permite la repetición del estímulo. En el caso de que exista la repetición, ésta sugiere la existencia de un código lingüístico que hace posible el almacenamiento. Sin embargo, los niños preverbales y los animales también perciben y recuerdan, por lo que es posible el almacenamiento de imágenes. La memoria a largo plazo o a largo término emite señales de comprobación o reconocimiento que permiten la codificación de la información de

entrada, con lo cual, no solo ubica finalmente la información perceptiva procesada, sino que desarrolla una estructura cognoscitiva que posibilita a la persona el descubrimiento de la información que resulta necesaria para la interacción exitosa con el medio, pues al extraer los contenidos informativos interviene el razonamiento y la habilidad para solucionar problemas, ya que posee propiedades organizacionales (Forgus 2010, p. 23).

Los nuevos enfoques pedagógicos están basados en el desarrollo de competencias, y esto significa que es necesario aprender a través de la solución de problemas, lo que implica saber utilizar la información y aplicarla de manera pertinente y responsable para que exista congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Debe crearse un pensamiento juicioso que permita elegir la mejor acción para la solución de cualquier situación, lo que coloca al estudiante, sin importar su edad, como protagonista de su propio aprendizaje y demuestra que hay una relación directa entre el trabajo por competencias, el desarrollo de nociones nítidas a través de conceptos de calidad y la filosofía del Sentido común.

Cuando la mente despliega todas sus operaciones y se está consciente de ello, aparece la reflexión como camino para la formación de nociones justas y precisas de ellas. Otra manera es a través de la formación de analogías que permiten a la mente formar opiniones sobre ella misma y sus operaciones, lo que facilita la conceptualización de aquellas nociones que resultan difíciles de aprehender, pero que son un ejercicio placentero para la mente que sigue un instinto de conocimiento.

Sin embargo, el único objeto del conocimiento son las ideas, entendidas como formas externas inmateriales, Aristóteles no gustaba de la palabra “idea” pues seguía una tendencia hacia la materialización de la mente y sus sensaciones (Hernández Prado 2003, p. 107).

Para Reid es más importante mostrar un comportamiento sensato o tener sentido común que ser inteligentes o racionales, pues de esta manera se fomenta la intuición necesaria para argumentar e inferir; dualidad ideal del ser juicioso que se traduce en inteligencia y sentido común. Citando una analogía hecha por Hernández Prado, “la pareja andante del racional e imaginativo Don Quijote y el sencillo, pero extremadamente sensato Sancho Panza”, es algo que nunca hay que perder de vista (Hernández Prado 2010, p. 24).

II.2.2. Concepción

También llamada simple aprehensión se traduce en tener idea de algo sin que se genere ningún tipo de juicio o creencia. Es lo que en párrafos anteriores llamamos

captación simple, y por lo tanto no puede ser algo falso o verdadero. Aunque la concepción es un ingrediente de todas las operaciones de la mente a manera de “materia prima” de la cual se obtiene una simple idea que se genera por la reflexión, es la primera operación de todas las facultades y la entrada de todo conocimiento a la mente. Es una potencia plástica a través de la cual se forman imágenes personales de los objetos del pensamiento (Reid 2002, pp. 295 - 299).

La concepción, igual que la proyección o resolución es lo que los estudiosos llaman actos inmanentes de la mente que no producen nada más allá de ellos mismos; son operaciones llamadas comúnmente imágenes de un objeto en la mente. Existen concepciones que pueden llamarse fantasiosas, que no son copias de objetos reales sino que son imágenes originales de objetos no existentes a las cuales se puede nombrar y distinguir, además de que es posible razonar sobre ellas sabiendo que nunca han existido (Reid 2002, pp. 300 - 302).

El primer tipo de concepción es una imagen tomada de la realidad existente; el segundo tipo es análoga a las copias que un pintor pudiera hacer de obras previamente elaboradas o universales que pudieran existir comúnmente y a las cuales todas las personas identifican con la misma palabra. Los conceptos universales siempre se designan con palabras generales. Se pueden tener concepciones fuertes y vívidas o débiles y apáticas en toda una gama de grados. Pueden ser claras, inconfundibles y estables u oscuras, borrosas y dudosas. Entre más vívida, clara y estable sea la concepción, será más posible formar un juicio correcto sobre ella y con ello expresar los propios sentimientos con la debida claridad (Reid 2002, pp. 305 - 306).

Los lógicos dividen las operaciones del entendimiento en tres tipos, según Reid: la simple aprehensión, que no es otra cosa que la concepción, captación o sensación simple, el juicio y el razonamiento. El razonamiento se expresa a través de silogismos, el juicio a través de proposiciones y la simple aprehensión solo mediante un vocablo; esto es, mediante una o más palabras que no forman una proposición, sino solo es el sujeto y predicado de una proposición. En todo razonamiento existe una concepción, pues no es posible juzgar una proposición ni razonar sobre ella a menos que exista previamente una concepción (Reid 2002, p. 325).

II.2.2.1. De la concepción formada por combinación

Por un análisis de los objetos, se forman concepciones o conceptos a partir de atributos singulares muy básicos, los cuales penetran en la mente humana. La combinación de varios de éstos en paquetes y asignándole un nombre a cada uno se forman los conceptos generales que pueden ser complejos y al mismo tiempo

pueden poseer características inconfundibles de las que es posible enumerar los elementos simples que lo conforman. A través de su manera de combinarse, se consigue una definición que contiene la esencia completa del concepto, que puede ser concebida sin que necesariamente exista (Reid 2002, p. 373).

Cuando se observa que la naturaleza en sus producciones animales, vegetales e inanimadas ha formado muchos individuos que concuerdan en muchas cualidades y atributos, se es conducido por un instinto natural a formar conceptos, el cual indica esperar la avenencia de otras cualidades que probablemente no hayan sido percibidas. Así, un niño que se ha quemado alguna vez al poner su dedo en contacto con la flama de una vela, espera que suceda lo mismo si toca alguna otra flama, por lo que concluye que la cualidad de quemar pertenece a todas las flamas.

Esta inducción intuitiva no se justifica por las reglas de la lógica, y en ocasiones, puede conducir a errores menores que se corrigen más adelante a través de la experiencia; pero previene de la destrucción en una cantidad de peligros a los que es posible exponerse (Reid 2002, p. 374).

Cuando, por su naturaleza, un gran número de individuos son similares en sus cualidades obvias y ocultas, es posible reducirlos a clases y darles un nombre general; un nombre común que comprenda, en su significado, aquellas cualidades o atributos que solo son comunes a todos los individuos que pertenecen a dicha clase. Así aparece la intención de distribuir con toda la precisión y distinción posibles a las substancias naturales en clase, genero y especie, bajo nombres generales. Entre más correctamente se haga la división y se distinga a las especies, más confiable será el hecho de que las cualidades que se encuentran en algún individuo, se encontrarán en todos los que pertenecen a esa especie (Reid 2002, p. 375).

Cada especie de substancia natural tiene un nombre que se refiere a un atributo de muchos individuos, y es en sí mismo una combinación de más atributos simples comunes a aquellos individuos. Así, resulta que existen palabras similares en todos los idiomas, para significar combinaciones de conceptos generales, que los hombres han encontrado propios para ser unidos en un solo paquete. Hay algunos conceptos generales que más propiamente son llamados composiciones pues son cosas concebidas en la mente de un autor y no sustantivos que realmente existan y pueden ser descritos a través del lenguaje (Reid 2002, p. 375). La naturaleza le ha dado al hombre el poder de combinar los atributos simples y dar tantos nombres como considere adecuado además de que

cada combinación es considerada como un objeto del pensamiento (Reid 2002, p. 376).

Existen ciertos principios comunes de la naturaleza humana que determinan al hombre, de entre un número infinito de posibles formaciones, a formar ciertas combinaciones en lugar de otras. Hume para dar cuenta de éste fenómeno, recurrió a lo que llamó la asociación de cualidades de ideas; esto es, causa, contigüidad en tiempo, lugar y similitud. Él señalaba que “uno de los efectos más sobresalientes de la asociación de cualidades, en las ideas complejas, comunes en el pensamiento, era también la causa de que los diferentes idiomas tuvieran correspondencias entre términos. Idea con la cual concuerda Reid, quien añadió que la naturaleza hace esto no solo principalmente por la relación entre ideas simples de contigüidad, causa y semejanza, sino por la conveniencia de las combinaciones que se forman para ayudar a la concepción y para transmitirla a los otros a través de un lenguaje fácil y agradable (Reid 2002, pp. 376 - 377).

La necesidad de tener términos generales para comunicar sentimientos es obvia y requiere únicamente un nivel de entendimiento común a los hombres. Cuando se realiza un descubrimiento en las artes o la naturaleza que requiere de nuevas combinaciones y palabras para expresarse de manera correcta, la invención de ellas es fácil para las personas familiarizadas con el tema y aquellas nuevas palabras se adoptan fácilmente y reciben la aprobación pública (Reid 2002, pp. 377 - 378).

Es evidente que es el uso y no la asociación de las ideas de cualidad lo que ha conducido al hombre a formar ciertas combinaciones y a darles nombre en el lenguaje en un número infinito de combinaciones posibles, pensaba Reid. Los diferentes talentos, disposiciones y habilidades de los hombres que viven en sociedad, tienen nombres generales en todas las lenguas. En todo arte operativo, las herramientas, instrumentos, materiales, el trabajo producido y las distintas virtudes y defectos deben poseer nombres generales (Reid 2002, p. 379).

Todas las lenguas de la humanidad, los escritos, el discurso de los sabios y la conversación ordinaria están conformados casi enteramente por palabras generales, que son los signos de las concepciones generales simples y complejas. Y en todos los idiomas se encuentran términos que significan nociones, tal cual los requiere esa lengua en particular (Reid 2002, p. 380).

II.2.3. La abstracción

Cada objeto que aparece ante el ojo humano tiene varios atributos a través de los cuales se detecta su utilidad o aberración. Antes de conocer la esencia de un

objeto particular, lo único que se aprecia son atributos tales como cantidad, cualidad, relación con otros objetos, lugar, situación y movimiento. Es por dichos atributos que es posible dar a conocer a otras personas dicho objeto a través del lenguaje y es también a través de sus atributos que se regulan las expectativas y temores, además de que es posible hacer al objeto útil para fines particulares.

Los atributos de los sustantivos deben expresarse con palabras generales o sustantivos comunes. En todos los idiomas la mayor parte de los componentes son sustantivos comunes, mientras que los sustantivos propios conforman una minoría. De esta manera, se puede decir que no puede haber lenguaje sin sustantivos comunes; éstos deben conformar una mayoría en todo idioma y es a través de ellos que el lenguaje tiene la posibilidad de expresar con increíble rapidez y facilidad el tesoro de sabiduría y conocimiento humano (Reid 2002, p. 359).

En la filosofía antigua los atributos se definían con dos nombres que expresaban su naturaleza, sostuvo Reid. Uno de estos nombres era “universales”, pues era posible atribuirlos a varios sujetos, pero también se les llamaba predicables, pues todo aquello que se puede afirmar o negar de algo puede afirmarse o negarse de algo más; la única diferencia entre los dos conceptos radica en que el primero es inglés y el segundo proviene del latín (Reid 2002, p. 355).

La mayoría de los atributos pueden presentar diferentes grados y manifestaciones. Cuando una clase resulta muy extensa se divide en clases subordinadas; entre más subdivisiones existan, los nombres de las clases serán más comprensibles y menos extensos en su aplicación individual. Entre más extensivo sea un término general, menos comprensible; y al contrario, entre más comprensible y específico, menos extenso (Reid 2002, pp. 356 - 357).

Dar significado a los atributos de las cosas, como a su género y especie, no es un invento de los filósofos, sino una operación de la mente que realiza el hombre a la luz del sentido común. La extensión y comprensión representan las potencias más nobles del lenguaje, al cual sirven para expresar de manera fácil y rápida los más altos logros del conocimiento (Reid 2002, pp. 357 - 358).

Cada atributo de los que los antiguos llamaban “universal” es el conjunto de atributos de los individuos que los hace únicos. De esta manera se hace evidente que todo lo que existe posee una esencia que va más allá de la comprensión, por lo que no se pueden dividir sus propiedades o atributos a partir de su naturaleza. Es necesario conformarse con los atributos reales y tangibles, además de la

convicción general de que existe un sujeto al cual pertenecen dichos atributos (Reid 2002, pp. 361 - 363).

Existe una concepción formada a través del análisis de los objetos. Las operaciones del entendimiento por las que es posible la formación de concepciones generales parecen ser tres: la primera consiste en analizar un sujeto por sus atributos, dando un nombre a cada atributo. En segundo lugar es factible observar que uno o más atributos son comunes a varios sujetos. A lo primero la filosofía lo llama “abstracción” y a lo segundo se le puede llamar “generalización”; pero ambos son conocimientos incluidos en el término abstracción. Resulta difícil decir cual sucede primero y están conectadas tan estrechamente que ninguna de estas palabras puede reclamar prioridad. No es posible hacer generalizaciones sin un grado de abstracción; sin embargo, es posible abstraer sin generalizar. Entre más atributos se observen y distinguen en cualquier sujeto, mayores concordancias serán descubiertas entre éste y otros sujetos. Una tercera operación del entendimiento a través de la cual se forman concepciones abstractas, afirmaba Reid, es combinando en un todo un cierto número de aquellos atributos de los que se ha formado una noción abstracta y dándole nombre a esa combinación (Reid 2002, p. 365).

Existen atributos que en su naturaleza resultan absolutamente inseparables de su sujeto y otros atributos que pueden separarse en la propia concepción; una no puede existir sin la otra, pero otra puede ser concebida sin la una. La operación de generalizar no es otra cosa que observar uno o más atributos como comunes a muchos sujetos. Los nombres generales de las cualidades, así como de otros atributos son aplicables a muchos sujetos en el mismo sentido (Reid 2002, p. 366).

Los antiguos filósofos se esforzaron en reducir a cinco clases estos universales o predicables que son: género, especie, diferencia específica, propiedades y accidentes. Cada atributo común a varios individuos puede ser expresado por un término general, que es el signo de una concepción general.

Si se pregunta que tan temprano, o en que período de la vida, el hombre comienza a tener concepciones generales, reflexionaba Reid, la respuesta sería que tan pronto como el niño puede decir y entender que tiene dos hermanos o dos hermanas; esto es, tan pronto como se es capaz de utilizar el plural. Estos acuerdos conforman el fundamento de muchos atributos comunes que se encuentran en el lenguaje más ordinario (Reid 2002, p. 367).

La propensión de los seres humanos a formar concepciones generales se manifiesta en el uso de metáforas y de otras figuras del lenguaje fundamentadas

en similitudes o concordancias de los objetos, comparados en uno o más atributos; y si no hay atributo común a ambos, no hay similitud (Reid 2002, p. 368).

Las palabras y frases de algún tema nuevo o desconocido, como el lenguaje de la tecnología, que se introducen al uso cotidiano, como extranjerismos que se establecen en una nación y hacen ahí su hogar, se incorporan en último lugar y pierden su denominación de extranjeros; así, al principio se toman prestadas ciertas palabras y tienen un sentido figurado, pero por el uso constante se convierten en “ciudadanos” de ese lenguaje y pierden su denominación de figuras del lenguaje.

Reid aquí toma un ejemplo de Shakespeare, cuando el bardo de Avon escribió: “Un Daniel ha venido a juicio, sí, un Daniel”. En el discurso, un Daniel es un atributo o universal. El personaje de Daniel, como hombre de sabiduría única, se abstrae de su persona y es considerado capaz de ser atribuido a otras personas (Reid 2002, p. 369). De la misma manera sucede con vocablos como “chatear”, que significa tomar parte en una conversación a través de un dispositivo tecnológico. Muy claramente este término proviene del inglés “chat” o conversación.

A través del análisis de un objeto completo en sus diferentes atributos se alcanza la concepción de una simple abstracción. Al ser operaciones del entendimiento que no requieren instrumentos materiales o producir un cambio sobre ningún objeto externo, se les denomina análisis mental o intelectual. Algunos filósofos, con el fin de apoyar sus sistemas, afirmó Reid, han sostenido que una idea compleja puede aparecer como perfectamente simple y no retener semejanzas con cualquiera de las ideas simples que la conforman, igual que un compuesto químico puede parecer muy simple y no parecerse a ninguno de sus ingredientes. (Reid 2002, p. 370).

De todo este argumento, los filósofos han llegado a la conclusión de que las ideas de sentido combinadas adecuadamente pueden formar la idea de una mente y que todas las ideas que Locke llamaba de reflexión, solo son composiciones de las ideas que llegan a través de los 5 sentidos. De ahí que una composición adecuada de abstracciones de materia puede hacer ideas en la mente; entonces, una composición adecuada de materia por sí misma puede hacer una mente y el hombre es solo una pieza de materia peculiarmente formada (Reid 2002, p. 371).

II.2.4. Observaciones sobre los nombres dados a las nociones generales

Las abstracciones de la mente están equipadas con nociones simples y específicas. Los objetos de los sentidos aparecen de ambas formas: simples y específicos hasta que por medio de la abstracción son analizados minuciosamente; lo mismo ocurre con los objetos de la memoria y la conciencia, de manera que las nociones más complejas y específicas son aquellas formadas a través de la combinación de nociones simples, obtenidas a través de la abstracción. Resultaría imposible reducir las cosas a cualquier orden y método, dividiéndolas en géneros y especies, sin la capacidad de abstracción y generalización. Sin esta capacidad no podría haber definición, pues la definición solo puede aplicarse a los universales y ningún individuo puede ser definido sin nociones abstractas, generales, por lo que no podría haber razonamiento ni lenguaje.

Como los “brutos”, decía Reid, no muestran signos de ser capaces de distinguir los varios atributos del mismo sujeto ni de poder clasificar cosas en géneros y especies; no son capaces de definir, razonar o comunicar sus pensamientos a través de signos artificiales, como los humanos, se debe concordar con Locke en que la naturaleza ha hecho diferencias específicas entre ellos y el hombre (Reid 2002, p. 388).

II.2.4.1. Las opiniones de los filósofos modernos sobre los universales

Para Locke, se tienen ideas generales o universales formadas a través de la abstracción, lo cual representa la principal distinción en el entendimiento entre hombre y el animal. Todo lo que realmente existe es un individuo. Para él los universales no son ni actos de la mente ni imágenes de la mente. Para él no hay material en el mundo, ni tal capacidad en la mente humana, como la abstracción. Sin embargo, por otro lado, también se dice que las ideas tienen una existencia real en la mente, al menos mientras ellas se piensan (Reid 2002, pp. 391 - 393).

La imaginación, correctamente hablando, significa una concepción de la apariencia que un objeto haría al ojo, si de hecho, es visto. Un universal no es objeto de ninguno de los sentidos externos, por lo que no puede ser percibido o imaginado con toda propiedad, pero puede ser concebido de manera específica. La distinción entre concepción e imaginación es real, si bien pasada por alto, y ambas palabras se han tomado como sinónimos. Se puede concebir algo que es imposible, pero no es posible imaginar específicamente una cosa que es imposible. Se puede concebir una proposición o una demostración pero no se

puede imaginar ninguna. Se pueden concebir el entendimiento, el deseo, la virtud, el juicio y otros atributos de la mente, pero no es posible imaginarlos. De igual manera es posible concebir universales de manera específica, pero no es posible imaginarlos, ya que no puede haber imagen de un universal.

Según Reid, Locke vio claramente que la capacidad de formar concepciones abstractas y generales es una de las capacidades más distintivas de la mente humana. Ella impone diferencias específicas entre el hombre y las criaturas brutas. Pero no se dio cuenta Locke de que tal capacidad es perfectamente irreconciliable con su doctrina referente a las ideas. Sus oponentes vieron esta inconsistencia; pero, en lugar de rechazar la hipótesis de las ideas, explicaron el poder de la abstracción (Reid 2002, p. 395).

Por otro lado, el obispo Berkeley comentaba que se puede considerar a Pedro como un hombre, o como un animal, en tanto no se considere todo lo que se ha percibido. Aquí se puede observar que aquél que considere a Pedro, hasta ahora un hombre, o bien un animal, debe concebir el significado de aquellas palabras abstractas y generales, “hombre” y “animal”, de manera que aquel que conciba el significado de ellas tiene una concepción general abstracta (Reid 2002, p. 395).

De estas consideraciones uno podría concluir que el obispo de Cloyne pensaba que se puede abstraer, pero que no se puede encuadrar ideas abstractas, con lo cual es posible concordar. Si se considera la noción de generalización del obispo, él no niega que existan ideas generales, sino que solo existan ideas generales abstractas “Una idea” dice “que se considera en sí misma, como particular, llega a ser general al hacerle representar a todas las ideas y significar particularidades de la misma clase”.

Aquí se observa que cuando una idea particular se convierte en un signo para representar y significar a todos los de una clase, esto supone una distinción de las cosas en clases y especies. Ser de una clase implica tener los atributos que caracterizan a la clase y son comunes a todos los individuos que pertenecen a ella. No puede haber una clase sin atributos generales, ni puede haber una concepción de una clase sin una concepción de los atributos que lo distinguen. La concepción de una clase, por lo tanto, es una concepción general abstracta. La idea particular no puede convertirse en un signo de una cosa de la que no se tiene una concepción. Se debe entender o concebir su significado cuando se hace una representación de una idea particular de ella. De lo contrario, la idea particular representa algo, pero no se sabe qué es (Reid 2002, p. 397).

De todo lo expuesto el obispo infiere que una cosa tan difícil no puede ser necesaria para la comunicación a través del lenguaje, el cual es tan fácil y familiar para todas las personas. Puede haber algunas concepciones abstractas generales que resulten difíciles o incluso inalcanzables para las personas con entendimiento débil, pero hay innumerables que no están fuera del alcance, incluso, de los niños. Es imposible aprender un idioma sin adquirir concepciones generales, pues no puede haber una sola oración sin ellas. Es mejor creer que formarlas y ser capaces de articular los sonidos del lenguaje para expresarlas, conforma la dificultad que presentan los niños para aprender su primera lengua (Reid 2002, p. 397).

Sin embargo, se observa que dicha dificultad se supera tan temprano que no es recordada; y en éste periodo los niños ponen toda su habilidad y su esfuerzo para entender y darse a entender, lo que sin duda logran. El trabajo de formar nociones abstractas es el mismo que el de aprender a hablar y de entender lo que se habla. Las palabras de todos los idiomas, a excepción de los sustantivos propios, son palabras generales; la mente de los niños está equipada con concepciones generales en la proporción necesaria para aprender el significado de las palabras generales (Reid 2002, p. 398).

Según Reid, la mayoría de los hombres no tienen muchas nociones generales salvo aquellas que se expresan con las palabras “generales” que escucha y utiliza en conversaciones. El significado de algunas de éstas se aprende por definición, que de inmediato incluye una concepción general correcta. Durante la infancia, especialmente, el significado de las palabras generales se va recogiendo por una especie de inducción; a partir de la manera en que se les ve utilizarse en varias ocasiones por quienes los rodean y que entienden el lenguaje. De éstas, la concepción es menos específica, y puede variar según las diferentes personas que la utilizan (Reid 2002, p. 398).

En sus ensayos, Reid también menciona la postura de Hume, quien esperaba haber puesto el asunto fuera de toda controversia, pues intentaba probar a través de tres argumentos que es completamente imposible concebir cualquier cantidad o cualidad, sin formarse una noción precisa de sus grados. Lo que sea verdadero de las impresiones, es verdadero de la idea, pues ambas no difieren en nada más que en su fuerza y vivacidad (Reid 2002, pp. 399 - 400)

Cuando se ha encontrado algún parecido entre varios objetos comunes, se aplica el mismo nombre a todos, sin importar las diferencias en grado de cantidad o cualidad ni de cualquier otra diferencia que pudieran surgir entre ellas. Una vez que se ha adquirido la costumbre de esta clase, el sonido de su nombre revive la

idea de uno de éstos objetos y la forma en la imaginación con todas sus circunstancias y proporciones. Esto es en esencia lo que Hume sostenía: “algunas ideas son particulares en su naturaleza, pero generales en su representación”. Por lo tanto, hay una noción específica de parecido cuando se compara a los objetos a grosso modo, lo que los animales también pueden hacer (Reid 2002, p. 402).

Hay también una noción específica de parecido cuando se analiza un objeto, se separa cada uno de sus atributos y se les percibe como concordantes en algunos y diferentes en otros. En este caso, sólo se da nombre a los atributos que concuerdan, lo que debe ser un nombre común, pues la cosa significada por ello es común. Así, cuando se compara una sábana limpia con la nieve, se percibe que ambas coinciden en color; y cuando se aplica el nombre de blanco a las dos, éste nombre no significa ni la nieve ni la sábana limpia, sino el atributo que es común a ambas (Reid 2002, p. 403).

Los nombres propios no tienen plural; un sustantivo común o apelativo no es el nombre de un individuo, sino un término general que significa algo que puede ser común a varios individuos. Por lo tanto, los sustantivos comunes significan atributos comunes. Aplicar el mismo nombre a varios individuos por su semejanza, significa que expresan algo que es común a aquellos individuos a través de un término general, lo cual, por lo tanto, se afirma de todos ellos. De esta manera se forman las ideas individuales, siempre que se utiliza el término. La palabra hace surgir la idea individual y hace que la imaginación lo conciba con todos sus proporciones y circunstancias particulares (Reid 2002, p. 404).

II.2.5. El juicio

Para la enciclopedia Salvat (Enciclopedia Salvat Diccionario 1971, p. 1931) el juicio es “Facultad intelectual mediante la que el hombre puede distinguir lo verdadero de lo falso y lo bueno de lo malo. (Es el) estado de la sana razón”. Para los autores de la lógica, desde los tiempos más antiguos, el juicio se considera un acto de la mente por el que alguna cosa se afirma o se niega de otra (Hernández Prado 2003, p. 211) (Reid 2002, p. 406).

Reid afirma que el acto de juzgar es una operación de la mente que resulta tan familiar que difícilmente requiere de una definición. La mente humana está habituada a pronunciar sentencias respecto de aquello que es verdadero o falso, de acuerdo con la evidencia con la que cuente. Por ello Reid hace una analogía entre los tribunales de justicia y el tribunal interno de la mente. Explica que los juicios se expresan mediante proposiciones que siempre son sentencias completas y añade que el hombre sabe que una cosa es captar o concebir lo que

significa dicha proposición y otra es juzgarla falsa o verdadera (Hernández Prado 2003, pp. 214 - 215; Reid 2002) (Reid 2002, p. 407).

Cuando un juez posee evidencias adecuadas dicta una sentencia después de formular un juicio. Así, la mente determina la veracidad o falsedad de la proposición, de acuerdo con la evidencia con que cuenta. En algunos casos, no cabe duda alguna acerca de lo que constituirá la sentencia, pero en otros se deben evaluar las evidencias y ponerlas en la balanza antes de emitir un juicio o una sentencia de falso o verdadero (Reid 2002, p. 407).

Reid hizo algunas observaciones muy pertinentes acerca del juicio. Dijo primero que "el juicio es un acto de la mente específicamente diferente de la captación simple" (Hernández Prado 2003, p. 214; Reid 2002, p. 408). Este señalamiento es conveniente, pues algunos filósofos opinan de manera diferente. Reid explica que no es posible hacer un juicio sin una concepción de las cosas juzgadas; que la concepción puede ocurrir sin un juicio y añade que un juicio, al ser una proposición, es una sentencia completa, mientras que la captación simple o concepción puede expresarse con una sola palabra (Hernández Prado 2003, p. 215; Reid 2002, p. 408).

En segundo lugar, existen nociones o ideas que tienen su origen en el juicio, pues si no existiera dicha facultad resultaría imposible que penetraran en la mente (Reid 2002, p. 408), ya que el juicio en cualquier grado provee la facultad de "formar nociones diferenciadas y precisas, de manera que uno de los atributos del juicio es auxiliar en la formación de nociones claras y distintas de las cosas, lo cual resulta ser el único material indispensable para que exista un razonamiento (Hernández Prado 2003, p. 206).

Entre éstas nociones se encuentran el mismo juicio, así como las de una proposición como sujeto y predicado y las de afirmación, negación, verdadero, falso, conocimiento y creencia, incredulidad, opinión, asentimiento y evidencia. Para adquirirlas a todas éstas es necesario reflexionar sobre el juicio y la relación de las cosas conforme una clase superior de nociones e ideas, lo cual no sucede a menos que se ejercite el juicio (Böer, Paul A. Sr. 2012, pp. 111 - 112).

Así como resulta indispensable tener claro el significado de la palabra existencia, para poder afirmar que algo existe, en toda proposición debe existir por lo menos una noción general, un predicable o universal que sea la misma cosa y finalmente se debe tener claro el significado de afirmar y negar para lograr que la proposición afirme o niegue algo y con ello emitir un juicio (Hernández Prado 2003, pp. 217 - 218).

Tanto la concepción como el juicio cambian según la edad, ya que las facultades de la concepción y el juicio en los niños son débiles e indiferenciadas y van madurando según la experiencia sensible. En un principio las nociones resultan “gruesas”, además de confusas; y para que se tornen claras es necesario analizarlas separando sus diferentes partes, encontrar elementos ocultos y distinguirlos, para luego conjuntar el todo en una noción nítida, completa y útil, pues una vez que se han distinguido las cualidades sensibles de un objeto, los sentidos brindan el testimonio de ellas. Es evidente, entonces, que la experiencia juega un papel importante en la formación de nociones (Hernández Prado 2003, pp. 218 - 219).

El juicio puede ser contingente o necesario. El primero descansa sobre operaciones mentales como el sentido, la memoria, la conciencia, la creencia o testimonio basado en los sentidos, mientras que el segundo aparece cuando la afirmación de la proposición no está fundada sobre ninguna operación de los sentidos, la memoria o la conciencia, ni requiere de su concurrencia, sino que sólo se acompaña de la concepción o juicio puro. Existen muchos tipos de discurso en el lenguaje común que muestran que los sentidos, la memoria y la conciencia se consideran facultades del juicio (Böer, Paul A. Sr. 2012, p. 113)..

Una siguiente observación señala que la formación de concepciones generales y abstractas, simples o compuestas, a fin de dividir o definir y, en general, para formar concepciones claras y específicas de las cosas, resulta ser el único material adecuado para el razonamiento (Böer, Paul A. Sr. 2012, p. 114). Böer explica que la corriente de pensamientos fluye sin parar y pasa frente a la conciencia, que siempre se ocupa del presente, pero es la reflexión la que analiza las operaciones complejas; distingue, diferencia ingredientes y los combina en distintos paquetes bajo nombres distintos.

La reflexión, llamada por educadores como Piaget, “Pensamiento reflexivo” aparece hacia los 11 o 12 años de edad y marca el fin del pensamiento inmediato, centrado en el “aquí” y el “ahora”, para dar paso a la etapa de las operaciones formales en la que es posible la elaboración de teorías sobre todas las cosas, pues el joven razona y aplica entonces la lógica de proporciones (García González 2012, p. 51). De todas las potencias de la mente, la reflexión parece ser la que llega más tarde, mientras que la conciencia es una de las que aparecen primero (Böer, Paul A. Sr. 2012, p. 119).

Par Locke, la diferencia entre conciencia y reflexión no está en su naturaleza, sino en que una se utiliza para los objetos externos, mientras que la otra para los internos, pero ambas pueden, de igual manera llamarse reflexión (Böer, Paul A.

Sr. 2012, p. 119). El error de este planteamiento, según Thomas Reid, radica en que cualquier reflexión, interna o externa, forma un objeto al que las capacidades intelectuales le buscan todos los elementos que lo conforman, se forman juicios y finalmente concluyen su pertinencia y verdad (Böer, Paul A. Sr. 2012, p. 120).

Al estudiar las operaciones del pensamiento, la memoria y la razón, se percibe que debe haber algo que se piense, recuerde y razone, a lo que se le llama mente. Al estudiar cualquier cambio en la naturaleza, el juicio informa que debe existir una causa poderosa para dicho cambio, con lo que se consigue la noción de causa y efecto y su mutua relación. Al observar el cuerpo, se percibe que no podría existir sin un espacio, lo que da como resultado la noción de espacio. Así se concluye que todas las nociones y relaciones se adjudican mejor a su fuente de origen que a una potencia de la mente (Böer, Paul A. Sr. 2012, p. 121).

II.2.6. El Razonamiento

Según La Enciclopedia Salvat Diccionario, “el razonamiento es un proceso en virtud del cual partiendo de premisas, debido a la estructura formal de las mismas, se da un nuevo enunciado llamado conclusión. El razonamiento admite dos consideraciones: una psicológica, o estudio de la actividad mental que realiza este proceso, y una lógica o estudio formal del mismo” (Enciclopedia Salvat Diccionario 1971, p. 2833). De esta forma, partiendo de unos datos conocidos, a los que llamamos premisas, se llega por inferencia a otro u otros datos desconocidos, que se derivan de aquellos, a los que se llama conclusión. También recibe el nombre de argumentación formal, inferencia o demostración, cuando las conclusiones alcanzadas son el resultado de la aplicación de reglas lógicas de inferencia.

La potencia del razonamiento se encuentra estrechamente ligada a la del juicio. Con frecuencia se refiere a ambas con el nombre de razonamiento. Sin embargo, existe una diferencia entre estos conceptos, pues una vez que se ha emitido un juicio, se pasa a la operación que resulta por consecuencia, que es el raciocinio. En consecuencia, los juicios pueden resultar intuitivos, que son aquellos que no se basan en juicios previos, o discursivos, que se deducen de juicios previos y del razonamiento (Reid 2002, p. 542).

En todo razonamiento debe haber proposiciones que se infieren. Esta potencia de inferir o llegar a conclusiones es sólo otro nombre para el razonamiento. La proposición que se infiere se llama conclusión y la proposición o proposiciones de las que ella se infiere son las premisas. Sin embargo, el razonamiento puede consistir en muchos pasos; la primera conclusión es una premisa para la segunda,

esta última para la tercera y así sucesivamente, hasta que se llega a la última conclusión. Un proceso que consiste en muchos pasos de este tipo se distingue fácilmente del juicio que nunca se llama por ese nombre. Pero cuando solo hay un paso para llegar a la conclusión, la distinción es menos obvia, y el proceso a veces se llama juicio y a veces razonamiento. En la lógica, el juicio se expresa sólo con una proposición, mientras que un razonamiento requiere de dos, tres o más proposiciones. El razonamiento, igual que el juicio, debe ser falso o verdadero, válido o inválido. Ambos se fundamentan en evidencias que deben ser probables y demostrativas. Ambas se acompañan de aceptación o creencia (Reid 2002, pp. 542 - 543).

Es, sin duda, la naturaleza la que da la capacidad de razonar; y cuando ésta falta, no hay arte o educación que la supla. Dicha capacidad puede encontrarse en estado latente durante toda la vida, como la semilla de una planta, que por la falta de humedad y calor, nunca germina, lo cual debe ser el caso de algunas personas con severas deficiencias.

Aunque la capacidad sea meramente un don de la naturaleza, probablemente otorgado en grados diferentes a las diferentes personas, la potencia del razonamiento parece adquirirse por hábito. El ejercicio del razonamiento sobre diversas materias, no solo robustece la facultad, sino que nutre a la mente con los materiales almacenados (Reid 2002, pp. 543 - 544).

El talento más elevado del razonamiento es la invención de pruebas, por las que verdades lejanas a las premisas son traídas a la luz. En todo trabajo de entendimiento, la invención tiene el valor más alto, pues requiere de una visión muy completa de aquello relacionado con la materia y una rapidez especial para discernir las afinidades y relaciones que pueden subordinarse al propósito. En todas las invenciones debe haber una visión final; y la sagacidad para encontrar el camino que conduce a él, representa una concepción clara y definida que conforma la superioridad del entendimiento; lo que coloquialmente se llama "genio". La diferencia más sobresaliente del razonamiento es que algunos de sus productos pueden ser probables y otros, demostrativos. (Reid 2002, p. 544)

En cada paso del razonamiento demostrativo, la inferencia es necesaria, y se percibe como imposible que la conclusión no se siga de las premisas. En el razonamiento probable, la conexión entre las premisas y la conclusión no es necesaria, ni se percibe como imposible que la primera deba de ser verdadera y la última, falsa. El razonamiento demostrativo puede aplicarse solo a las verdades necesarias y no a las contingentes (Reid 2002, pp. 544 - 545)

El campo del razonamiento demostrativo, por lo tanto, es el de las varias relaciones que existen entre las cosas abstractas; esto es, de cosas que se conciben sin que sea necesaria su existencia. De esto se puede tener una comprensión adecuada y clara. Sus relaciones y atributos son necesarios e inmutables. Reid concordaba con los filósofos antiguos en que las ideas son el único objeto sobre el que se puede razonar de manera demostrativa. (Reid 2002, p. 545)

El razonamiento que pudiera llamarse estrictamente demostrativo puede reducirse a dos clases: el metafísico y el matemático. En el primero, el proceso es corto, se llega a la conclusión en uno o dos pasos; rara vez más que eso, desde el primer principio o axioma en que esté fundamentado y las diferentes conclusiones no dependen una de la otra. En el razonamiento matemático no existen límites, pues una proposición conduce a otra y a otra sin fin, por la naturaleza cuantitativa del objeto de las matemáticas, afirmaba Reid (Reid 2002, pp. 545 - 546).

Acerca del razonamiento probable, el escocés menciona que el campo de la demostración corresponde a la verdad necesaria, mientras que el campo del razonamiento improbable, corresponde al de la verdad contingente, pues ninguna verdad contingente es capaz de una estricta demostración, mientras que las verdades necesarias a veces pueden tener evidencias probables. Estos dos tipos de razonamiento difieren en otros aspectos. En el razonamiento demostrativo un argumento es tan bueno como mil, pero uno debe ser suficiente para demostrar veracidad. La fuerza del razonamiento probable no depende de un argumento, sino de muchos que uniendo sus fuerzas, conduzcan a una conclusión (Reid 2002, p. 555).

Todo razonamiento debe estar fundado sobre verdades que se conocen sin necesidad de un razonamiento. Debe haber primeros principios de las verdades necesarias y primeros principios de las verdades contingentes. El razonamiento demostrativo está fundamentado sobre los primeros principios de las verdades necesarias y el razonamiento probable, sobre los primeros principios de las verdades contingentes (Reid 2002, p. 556).

Los filósofos consideran evidencia probable a aquella evidencia llamada demostración. La evidencia demostrativa no tiene grados; pero la evidencia probable tomada en su sentido filosófico, tiene todos los grados, desde el más pequeño hasta el más grande, al que llamamos certeza. En la mayoría de los casos se miden los grados de evidencia por el efecto que tienen sobre un entendimiento claro; cuando se comprenden claramente y sin prejuicios. Las creencias se mezclan con la duda, más o menos hasta que se llega al grado más

alto de evidencia, cuando toda duda se desvanece y la creencia es firme e inamovible. Este grado de evidencia, el más alto que pueden alcanzar las facultades humanas, se llama certeza. (Reid 2002, p. 557)

La primera clase de evidencia probable es el testimonio humano, sobre el cual se construye el conocimiento. Gran parte del trabajo de un juez consiste en entretejer y sopesar esta clase de evidencia. Ningún hombre puede actuar con prudencia común en eventos de la vida diaria sin tener un juicio competente de dichas evidencias (Reid 2002, pp. 557 - 558).

La segunda clase de evidencia probable es el testimonio de alguna autoridad que tenga los conocimientos necesarios para juzgar los puntos en cuestión. En los asuntos comunes de la vida, generalmente se confía en el juicio de otros, sobre puntos en los que uno mismo no tiene suficientes conocimientos.

Una tercera clase de evidencia probable es aquella por la que se reconoce la identidad de las cosas y las personas conocidas. Esta evidencia es de la que dependen los asuntos más importantes de la vida y por esta evidencia, la identidad de las personas y de las cosas se determina en las cortes de justicia.

Una cuarta clase de evidencia probable, es aquella que se tiene de las acciones y conductas futuras de los hombres; de los principios generales de las acciones del hombre o del conocimiento de los individuos. Se espera que los hombres cuiden de sí mismos, de su familia, de sus amigos y de su reputación. Que no dañen a otros sin ninguna razón; que serán agradecidos por los favores recibidos y sentirán resentimiento por las ofensas. Estas máximas con respecto a la conducta humana son el fundamento del razonamiento político y de la prudencia común en la conducción de la vida, decía Reid. Esta evidencia es altamente probable pero no puede ser demostrativa (Reid 2002, p. 559).

La siguiente clase de evidencia probable es la que los matemáticos llaman probabilidad. La doctrina de la casualidad ha aportado al campo del razonamiento demostrativo de manera importante (Reid 2002, p. 559).

La última clase de evidencia probable es aquella por la que las leyes naturales conocidas han sido descubiertas, los efectos que han producido anteriormente o que se pueden esperar de ellas en el futuro. Se deduce de ellas no solo hechos que caen dentro de la observación o han sido atestiguados correctamente por aquellos que los han observado. Los conocimientos que los filósofos obtienen de las leyes de la naturaleza son diferentes a los de la gente común, no en los primeros principios en que se fundan sino en la amplitud y exactitud de ellos. (Reid 2002, pp. 560 - 561)

II.2.7. El gusto (no sensorial o estético)

La capacidad de la mente por la que es posible discernir y saborear las bellezas de la naturaleza, y de todo aquello que es excelente en las bellas artes, explicaba Reid, se llama gusto. El sentido externo del gusto, por el que se distinguen y saborean los distintos tipos de alimentos, ha dado ocasión a la aplicación metafórica de su nombre a la potencia interna de la mente, por la que se percibe lo que es bello y lo que es feo o defectuoso en los objetos que se contemplan. Esta potencia actúa bajo la influencia de los hábitos, las asociaciones y la propia opinión (Reid 2002, pp. 573 - 574).

Así, el gusto es la potencia de discernir lo que es hermoso con placer y lo que es feo o defectuoso, según su clase, con disgusto. Reid enumera algunas observaciones, primero sobre su naturaleza y posteriormente, sobre sus objetos.

El sentido externo del gusto conduce, a través de la razón y la reflexión, a la distinción entre las sensaciones agradables que se perciben y la cualidad del objeto que las ocasiona. La potencia interna del gusto sostiene una gran analogía con respecto al sentido externo. E igual que en el sentido externo, existe una cualidad en los objetos que causa una emoción agradable o desagradable. Así, hay una cualidad en el objeto y un sentimiento dentro de quien lo percibe. Por ejemplo, una melodía, es (puede ser) hermosa en sí misma y el placer que proporciona se encuentra dentro de aquél que la escucha (Reid 2002, pp. 573 - 574).

Todos los objetos del sentido interno del gusto pueden ser hermosos, desagradables o indiferentes; sin embargo, en la belleza existe una gran diversidad, no solo en grado, sino en estilo. La belleza de una demostración, de un poema, de un monumento, de una pieza musical, incluso de una mujer y muchas más que podrían mencionarse, son diferentes tipos de belleza, aunque no existen nombres específicos para distinguirlas; solo se cuenta con aquellos que las designan. Existen bellezas morales, así como bellezas naturales, belleza en los objetos de los sentidos y en los objetos intelectuales; en las obras de los hombres y en la obra de Dios; en los objetos inanimados, en los animales, en los seres racionales, en la construcción del cuerpo humano y en la constitución de su mente, proponía el gran filósofo de Aberdeen (Reid 2002, p. 575).

El sabor del paladar se considera el más justo y perfecto, de manera que cuando se prueba un alimento que resulta bueno para el cuerpo, se experimenta placer y cuando se saborea algo nocivo, el cuerpo siente disgusto. Todos los objetos que

juzgamos excelentes tienen una belleza y encanto reales que los hacen agradables a aquellos que tienen la facultad de discernir su belleza. Esta facultad es la que generalmente se llama “buen gusto” (Reid 2002, pp. 575 - 576).

Existen, entonces, tanto un gusto justo y racional como gusto corrupto y depravado, ya que es evidente que una mala educación, los malos hábitos y las asociaciones incorrectas, forman hombres que disfrutan de actitudes groseras que los vuelven “malcriados” y que los hacen adoptar conductas indeseables. La fuerza de la costumbre, la moda y las asociaciones casuales ejercen una influencia importante, tanto sobre el gusto “interno”, como sobre el “externo” (Reid 2002, p. 576).

Se puede esperar que el gusto sea corrompido en asuntos como la belleza y la deformidad, más que en juicios sobre la verdad y el error. Estricta y correctamente hablando, se encuentra que en la operación del gusto, el juicio se encuentra estrechamente implicado, lo que conlleva una relación con la cultura, situación social y grado educativo. Esto resulta más notorio de lo que pudiera pensarse en las diferentes manifestaciones cotidianas que luego se antojan difíciles de entender.

No se puede definir el gusto de mejor manera que diciendo que es una afirmación o negación de una cosa con respecto a otra, en la que se encuentra implicada en cada percepción de los sentidos externos. Existe una convicción y creencia inmediata de la existencia y cualidad percibida, ya sea en color, sonido o figura y lo mismo se puede decir sobre la percepción de la belleza y la deformidad. La belleza, como el color, no se encuentra propiamente en el objeto, sino que es un sentimiento que nace en la persona que la percibe. La belleza o fealdad de un objeto es el resultado de su naturaleza o estructura. Así, para percibir la belleza se debe percibir también la naturaleza o estructura que resultan de ella. Es imposible percibir la belleza de un objeto sin percibir o por lo menos concebir al objeto (Reid 2002, pp. 577 - 578)

Los objetos del gusto son aquellas cualidades y atributos de las cosas que se adaptan para complacer al buen gusto, la grandeza o la belleza (Reid 2002, p. 579). La vida humana es una escena complicada en la que el hombre debe estar haciendo algo bueno o malo, trivial o importante, utilizando sus facultades de manera variada, pues de lo contrario su ejercicio se vuelve “flojo” y el placer que obtiene, se daña. Las nociones de actividad y ejercicio se relacionan estrechamente con la sabiduría de la naturaleza, por lo que deben ir de la mano y las primeras deben guiar a las segundas (Reid 2002, p. 581).

El placer derivado de las novedades, en muchos casos, es el resultado de una sensación de mayor rango que distingue al hombre de lo vulgar. Cuando una novedad se encuentra totalmente separada de la concepción de valor y utilidad, produce una impresión muy ligera sobre el gusto correcto. Reid señala que cada descubrimiento de la naturaleza, tanto en las artes como en la ciencia, tiene un valor real y le produce un placer racional al buen gusto. Pero en el caso de aquello que no tiene nada que aportar, más que el hecho de ser una novedad, sólo resulta bueno para entretener a los niños o aquellos que sufren de vacuidad en su pensamiento (Reid 2002, p. 581).

Para Thomas Reid, existe una excelencia real en algunas cosas sin importar lo que provoquen a los sentimientos, pues su excelencia emana de su constitución y no de aquél que lo percibe. A aquello que amerita admiración se le llama “grande”. En la contemplación de la excelencia poco común, la mente siente un entusiasmo noble que lo predispone a la imitación de aquello que admira; normalmente, una obra excelsa de gran poder, gran sabiduría o gran bondad, bien concebida y para un fin importante (Reid 2002, pp. 584 - 587).

De esta forma, los apelativos de grande o sublime, así como sus opuestos de minúsculo o baladí, son tomados prestados de las dimensiones del cuerpo y debe reconocerse que muchas cosas son realmente grandes y sublimes; para ellas no es posible asignar dimensiones de altura o extensión. (Reid 2002, p. 589).

En la descripción presentada de las operaciones de la mente es posible distinguir la manera en que se vuelven cada vez más sofisticadas a medida en que la educación y la cultura van ganando importancia, lo que indica que enriquecer los estímulos y experiencias tiene, un impacto importante en la manera de razonar de las personas, por lo que favorecer a las operaciones mentales es garantía de un mejor desempeño juicioso y sensato de la persona, quien logra actuaciones adecuadas a cada situación y con ello la óptima integración sensorial y operativa al servicio de la humanidad.

II.3. El lenguaje

Pasemos ahora a este tema tan importante de la presente tesis. Entre las criaturas que habitan el mundo, el hombre se distingue por varias características que lo hacen único; una de ellas, la más importante, es el complejo lenguaje de que es capaz. Se trata de un sistema extraordinario que permite comunicar cualquier mensaje sobre asuntos presentes o ausentes e inclusive inexistente. También resulta excepcional el hecho de que el lenguaje, con sus sonidos rápidos y precisos, tenga más similitud con el canto de las aves, que con las señales

vocales de los simios, quienes se consideran el grupo de especies más parecidas a la humana (Aitchison 2000, pp. 3 - 4).

II.3.1. El lenguaje natural

Recurriendo una vez más a Thomas Reid, el lenguaje natural o los signos naturalmente expresivos del pensamiento pueden identificarse como modulaciones de la voz, gestos y muecas, que lo hacen útil en contextos salvajes, dónde puede existir una comunicación muy simple, pero en la que no es posible conversar, comunicar pensamientos, pedir, rechazar, afirmar, negar, suplicar o llegar a acuerdos ni promesas. Hay signos del lenguaje natural que se entienden inmediatamente, como las lágrimas, la sonrisa o el peligro que representa el fuego, pues son signos que no necesitan pasar por el razonamiento para comprender su significatividad (Hernández Prado 2003, pp. 37-38).

Los signos naturales son los que dan fuerza y energía al lenguaje; se pueden presentar en un estado “natural y perfecto”, que inspira inclusive a las bellas artes. “No existe mayor impedimento para el avance del conocimiento que la ambigüedad de las palabras”. Tal era la frase con la que Reid comenzaba sus Ensayos sobre las capacidades intelectuales del hombre, de 1785. El lenguaje artificial, definido como el conjunto de símbolos que los humanos utilizan para comunicar sus pensamientos, intenciones, propósitos, deseos y conocimientos, se desarrolla a partir del propio lenguaje humano. John Locke, en su Ensayo sobre el entendimiento humano, de 1690, mostraba ya que el lenguaje artificial es limitado para transmitir información acerca de las sensaciones y emociones humanas y que también resulta pobre para transmitir información acerca de los sentimientos. Es por ello que debe complementarse con las aportaciones del lenguaje natural (Aitchison 2000, pp. 16-19).

El conjunto de símbolos puede incluir a los artificiales, que sólo ostentan el significado que se les ha asignado por acuerdo de sus usuarios, o naturales, que conforman todas las manifestaciones corporales y faciales que se entienden por los principios mismos de su naturaleza humana. En los signos artificiales o palabras es muy claro que no existe una relación directa entre el signo y el objeto significado, por lo que el hábito es la herramienta que permite que se relacionen. Pero los signos naturales también son muy misteriosos y arbitrarios. ¿Por qué las lágrimas expresan tristeza, por ejemplo, o la risa, gran alegría? Únicamente por los caminos que la naturaleza quiso tomar en ese sentido.

Bajo esta premisa constatamos que lenguaje y pensamiento son cosas distintas, pues el pensamiento tiene una existencia propia, separada de su forma oral o escrita y es por ello que se hace necesario transformar el pensamiento en

símbolos artificiales pertenecientes al grupo y cultura en que se vive (Newman 1991, p. 256). De esta manera vemos que el lenguaje humano es la capacidad que hace posible la conducta social, la evolución cultural, e inclusive la acumulación de conocimientos de los seres humanos y el paso de éstos de generación en generación, lo cual sirve también para lograr cambios en la conducta de otros, a través del simple contacto social (Carlson 2009, p. 532).

Desde el principio de la vida el ser humano tiene la capacidad de producir sonidos que resultan extraños para el mundo animal y que son parte del lenguaje natural que cuenta con “llamadas integradas”, como los sonidos que emiten los bebés, los cuales muestran intencionalidad y son distintos cuando comunican sensaciones de dolor o de hambre. Sin embargo, el lenguaje artificial, en sí mismo, debe aprenderse y complementarse con el natural que existe desde el nacimiento en cada persona.

Los humanos comparten este doble sistema, por ejemplo, con los pájaros; esto es, un sistema que se encuentra presente desde el nacimiento y otro que se adquiere a través del aprendizaje más tarde. En ambos casos los segmentos de sonido son adaptados a patrones de ritmo y entonación y ambos son controlados por el hemisferio cerebral izquierdo (Aitchison 2000, pp. 7-8). Aunque claro que el lenguaje de las aves no es creador de signos y de símbolos, ni es estrictamente tan complejo; él no puede dar lugar a los numerosísimos idiomas que hablan los humanos, por ejemplo.

El desarrollo del lenguaje sigue un “instinto guía”, que es un tipo de aprendizaje dirigido por la información que es parte intrínseca de la conformación genética humana. El marco de referencia ya se encuentra formado, así como el esquema de aprendizaje. Sin embargo, los puntos más finos deben llenarse con experiencias, lo cual explica las diferencias entre nuestros idiomas (Aitchison 2000, p. 36).

El lenguaje es una herramienta especialmente buena para promover la interacción entre las personas. El antropólogo Bronislaw Malinowski se pronunció contra la falsa concepción del lenguaje como medio de decantar ideas de la cabeza de un locutor hacia la de su interlocutor y enfatizó la importancia social de hablar por el gusto de hablar, acción a la que etiquetó como “comunidad fática” entendida como “comunidad asertiva” (Aitchison 2000, p. 21).

Estas ideas se ven reflejadas claramente en la interacción convencional entre amigos, donde se proporciona un mínimo de información, pero un máximo de charla afectiva; la cual, con frecuencia, toma la forma de repeticiones, auto-

repeticiones y parafraseo, en donde algunas palabras insignificantes o malinterpretadas mantienen el progreso de una conversación (Aitchison 2000, p. 22).

Una función importante del lenguaje es ejercer influencia sobre otras personas, pues es una manera muy eficiente de cambiar el comportamiento de otros. Se trata de una herramienta importante en las luchas de poder, pues su fuerza persuasiva en privado y en público han sido habilidades reconocidas a través de los tiempos. La habilidad de mentir, aunque no es moralmente deseable, es intelectualmente muy valiosa, pues involucra el reemplazo de referencias de eventos ausentes o inexistentes. Solo los humanos somos capaces de mentir.

Recientemente, el poder de la persuasión se ha hecho obvio en la publicidad y el lenguaje político. De acuerdo con el escritor George Orwell, el lenguaje humano está diseñado para hacer que las mentiras suenen verdaderas, el crimen respetable, así como para darle “una apariencia de solidez al aire puro” (Orwell 1946, p. 156) (Aitchison 2000, pp. 23-24).

II.3.2. Historia del lenguaje humano

Proporcionemos algunas notas históricas sobre el origen y desarrollo del lenguaje humano. La naturaleza dicta los acentos, lloridos y lamentaciones característicos de la comunicación, por lo que Rousseau especuló “que las primeras lenguas fueron melodiosas y apasionadas, antes de convertirse en simples y metódicas” “el discurso del hombre primitivo era más apasionado y agitado que el nuestro, más como música o canto” (Aitchison 2000, p. 13).

El lenguaje natural humano, desde el principio de la historia, cuando sólo era un conjunto de señas, aportó el cimiento para el desarrollo mismo del lenguaje, pues los humanos, con el dispositivo manual que le aporta la flexibilidad y habilidad para construir herramientas, idearon un sistema de gesticulaciones, antes de que el tracto vocal pudiera manejar un rango grande de sonidos. Así los movimientos manuales se convirtieron en sonidos vocales. Estos gestos se fueron acompañando de sonidos, que el lenguaje mismo suponía (Aitchison 2000, p. 70).

Los humanos primitivos no sospechaban que la voz humana pudiera ser modulada y articulada de tantas diferentes maneras a los gritos naturales, por lo que optaron tal vez por un lenguaje con acción que era más fácil y más natural que el lenguaje fonético. A la larga, los sonidos se volvieron más importantes que las señas. Los modernos estudiosos que proponen la teoría “gestural” del lenguaje humano, enfatizan cuatro puntos: el primero es que el lenguaje no es hablado inevitablemente; el segundo que los gestos son universales y obvios (si bien esto

es una idea equivocada); tercero, los signos son más fáciles de adquirir que un idioma completo y cuarto, el lenguaje y los gestos pueden estar ligados en el cerebro (Aitchison 2000, p. 71).

La producción oral o lenguaje artificial, en la mayoría de los casos, va acompañada de gesticulaciones del lenguaje natural. Los gestos son considerados el eslabón perdido, pues fueron adoptados antes de que los humanos tuvieran la capacidad de hacer un alto rango de sonidos vocales, ya que los símbolos se aprenden más fácilmente (Aitchison 2000, pp. 72-73).

El lenguaje es un fenómeno de muchas capas e hilos, en el que cada una de las capas o hebras pueden tener diferente antigüedad y origen. El lenguaje humano debe haber evolucionado por lo menos desde hace 50,000 años y la mayoría de sus investigadores proponen su aparición desde hace por lo menos 100,000 años.

Alguna vez se dijo que el chino fue el lenguaje que dio origen a todos los demás idiomas. Por lo menos esta era la opinión del escritor del siglo XVII, John Webb, en su texto denominado “Un Ensayo Histórico Buscando la Probabilidad de que el Lenguaje del Imperio de China Sea la Lengua Primitiva” (Aitchison 2000, p. 4). Por supuesto que esta propuesta no pasaba de ser una especulación acaso plausible.

Los migrantes originalmente pudieron haber hablado dialectos del mismo idioma o quizás de idiomas relacionados. En la Eurasia del Noreste, por lo tanto, tuvieron origen las que serían las lenguas del Nuevo Mundo. La primitiva lengua china se debe haber establecido hace alrededor de entre 20,000 o 40,000 años (Aitchison 2000, pp. 164-166).

Las piezas que conforman el rompecabezas del lenguaje incluyen arqueología, psicología, teoría de la evolución, etología, anatomía y fisiología, teoría lingüística y antropología. Estas piezas son de dos tipos: externas (no-lingüísticas) e internas (lingüísticas), lo que significa que hay elementos ajenos al lenguaje por un lado y por otro, información obtenida de otras lenguas (Aitchison 2000, p. 11).

Es probable que un tipo muy simple de lenguaje haya emergido por lo menos hace 250,000 años y que las bases se hayan colocado poco a poco en su lugar. En algún momento hace entre 100,000 y 75,000 años, quizás el lenguaje alcanzó un estado crítico de inicio de su sofisticación y apareció una chispa que detonó un desarrollo rápido y dramático. Hace alrededor de 50,000 años comenzó a estabilizarse y alcanzar una etapa de resplandor que coincide con la aparición de la cultura humana. No se considera que el lenguaje haya surgido hasta que hubo por lo menos una gramática primitiva (Aitchison 2000, pp. 60-61).

El origen de los humanos y el lenguaje humano sucedió en África; luego vino un período de expansión en el que los humanos colonizaron áreas dentro de Europa, Asia, Australia y América, ésta última hace aproximadamente 30,000 años. La tercera etapa involucró el levantamiento de sociedades complejas y economías de gran escala (Aitchison 2000, p. 171).

Hoy en día no se sabe exactamente cuántos idiomas hay en el mundo, en parte por la dificultad de distinguir entre un idioma, un sub-idioma y dialectos subyacentes; pero aquellos que han tratado de contar generalmente acaban con un número cercano a 6000. Algunos investigadores han dicho que los idiomas pueden variar entre ellos y de manera impredecible (Aitchison 2000, p. 26).

El uso eficaz del lenguaje involucra dos habilidades principales: la transferencia de imágenes a símbolos verbales llamados palabras, que implica la producción fonética de ellas y luego una organización gramatical de dichas palabras en frases que conserven el sentido original del pensamiento (Newman 1991, p. 257). Estas conexiones entre signos y cosas significadas propias del lenguaje artificial dieron origen a las lenguas y muchos otros elementos de la naturaleza y cultura humanas.

La primera parte del proceso tiene que ver con el desarrollo de la semántica o del significado de las palabras, que requiere de un complejo sistema de clasificación que las agrupe por categorías, lo cual se lleva a cabo mediante un proceso de comparación en el que los vocablos se agrupan según la semejanza de sus significados (Newman 1991, p. 258).

II.3.3. Anatomía del lenguaje humano

El lenguaje es un tipo de comportamiento controlado biológicamente; un comportamiento que se desarrolla naturalmente siempre que los niños sean expuestos al discurso. Existe una secuencia regular en el aprendizaje, que se da en los niños sin mayores anomalías mentales, la cual sigue un “instinto guía”, en donde el marco de referencia y el mecanismo de aprendizaje son dados por la naturaleza y los detalles se llenan con la experiencia (Aitchison 2000, pp. 36-37).

Según Noam Chomsky, los humanos se encuentran dotados de una facultad innata para la adquisición del lenguaje. Sin embargo, es irreal hablar de un “órgano” del lenguaje, porque el lenguaje utiliza muchas partes diferentes del cerebro, por lo que hablar de circuitos del lenguaje puede resultar más apropiado, como lo señalan los neurólogos actuales (Aitchison 2000, p. 45 y 59).

La capacidad de producir lenguaje con significado implica tener algo que decir; por ejemplo, describir percepciones, lo que ocurre a cada momento, o bien recuerdos, cosas que no han ocurrido aún o que implican utilizar la imaginación. Todo esto, más la predisposición de los humanos a cuidar unos de otros, así como la habilidad de adivinar el estado anímico de los demás, son propiedades que subyacen al desarrollo del lenguaje, pues éste es especialmente efectivo para fomentar la interacción con los otros y ejercer una influencia en ellos, poniendo en marcha mecanismos cerebrales situados en los lóbulos occipital, temporal y parietal (Aitchison 2000, p. 65).

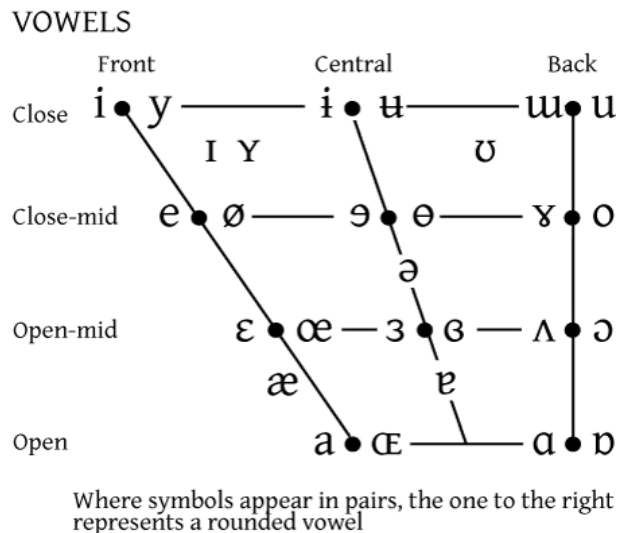
Los humanos saben quién está hablando y también el humor de la persona a la que escuchan hablar, así como si está enojado, triste, etc. Pero también pueden hacer esto los primates. Tales habilidades son aparentemente manejadas por diferentes áreas del cerebro (Aitchison 2000, p. 80). La complejidad del lenguaje y las adaptaciones interconectadas de boca, laringe y cerebro hacen poco probable que el lenguaje pueda haberse desarrollado como un subproducto accidental (Aitchison 2000, p. 75).

El lenguaje utiliza principalmente aire exhalado, por lo que los pulmones deben expulsar viento, lo que conforma el componente respiratorio. Se requiere también de una lengua musculosa, dientes de tamaño regular y labios poderosos para lograr el amplio rango de sonidos, lo cual conforma el componente articulatorio (Aitchison 2000, p. 80).

La caja de voz o laringe es un elemento antiguo en la anatomía del hombre. Contiene los pliegues vocales o cuerdas vocales, que son finas hebras de membrana que se encuentran en la parte profunda de la garganta. Los zumbidos se hacen cuando estos pliegues apenas se tocan unos con otros y vibran mientras el aire es empujado a través de ellos. La vibración puede sentirse si se coloca un dedo en el cuello (en la llamada manzana de Adán) mientras se hace “uuuummmm” (Aitchison 2000, p. 81). No está claro, por ejemplo, que los hombres de Neardenthal hayan tenido una laringe adecuada para poder hablar como lo hacen los humanos.

Las vocales se hacen alterando el flujo de aire de los pulmones, vía distintas posiciones de la lengua. Los humanos tienen dos grandes ventajas: primero, tienen una lengua musculosa de la cual tienen control y, segundo, pueden producir vocales a través de la boca. La laringe, que en el humano adulto tiene forma de “L” causada por una laringe baja con respecto a otras criaturas, permite al hombre sellar la cavidad nasal levantando el paladar suave o la parte trasera del techo de la boca.

Estas ventajas permiten al ser humano producir tres vocales fuertes, que son la “i”, “a” y “u”. La “i” es muy importante, porque se produce con la lengua hacia delante, con la parte de enfrente levantada, lo que se llama una “vocal frontal alta” y se contrapone a la “u”, una “vocal alta trasera”, en la que la lengua se retrae. La última del trío, la “a”, se produce con la boca abierta y la lengua baja en posición central. Solo los humanos pueden articular estas vocales (Aitchison 2000, pp. 82-83).



(International Phonetic Association 1999, p. 202)

Los músculos de la cara y labios son necesarios para la interacción, pues permiten un rango más amplio de expresiones faciales, especialmente la sonrisa. Probablemente, en el desarrollo del lenguaje, el efecto fue acumulativo y cada función ayudó a desarrollar otras. Todos los músculos permitieron una velocidad de entrega, lo cual facilita la memoria al emitir los mensajes correctos. Sin embargo, el lenguaje humano no solo consta de sonidos, pues el discurso cuenta con ritmo y entonación también, lo cual forma un andamiaje para la formación de sílabas.

Finalmente, se requiere de un sistema de control total para coordinar la emisión de palabras, aun de aquellas que cuentan con una sola sílaba, pues la producción de vocablos requiere de coordinación de tiempo y espacio sobre los 70 músculos, varias partes del cuerpo, que van desde el diafragma hasta los labios, que están involucrados en el proceso (Aitchison 2000, p. 84).

Lo curioso de los humanos, comparado con los primates, es que puede permanecer en silencio cuando así lo desean, pues la emisión de sonidos se encuentra bajo control consciente. Algunas acciones reflejas no logran controlarse,

pero la supresión de respuestas semi-automáticas es importante para el desarrollo y control del lenguaje (Aitchison 2000, p. 88).

Para lograr el correcto funcionamiento de la producción oral, el cerebro humano se divide en dos hemisferios, cada uno de los cuales desempeña diferentes tareas. El hemisferio izquierdo controla los movimientos del lado derecho del cuerpo y en la mayoría de los humanos, también el lenguaje. Una gran ventaja es que el daño en un hemisferio no significa inevitablemente la pérdida de facultades en el otro (Aitchison 2000, pp. 85-86).

Para convertir en lenguaje las percepciones, los recuerdos y los pensamientos, son necesarios los mecanismos situados en los lóbulos frontales. En su momento, se hizo posible el uso de un cerebro más grande y evolucionado para desarrollar un dispositivo de manipulación: el lenguaje, que permite al humano discutir sobre las personas y los eventos separándolos de su tiempo y lugar. Esta propiedad de desplazamiento es una de las características más valiosas del lenguaje (Aitchison 2000, p. 70).

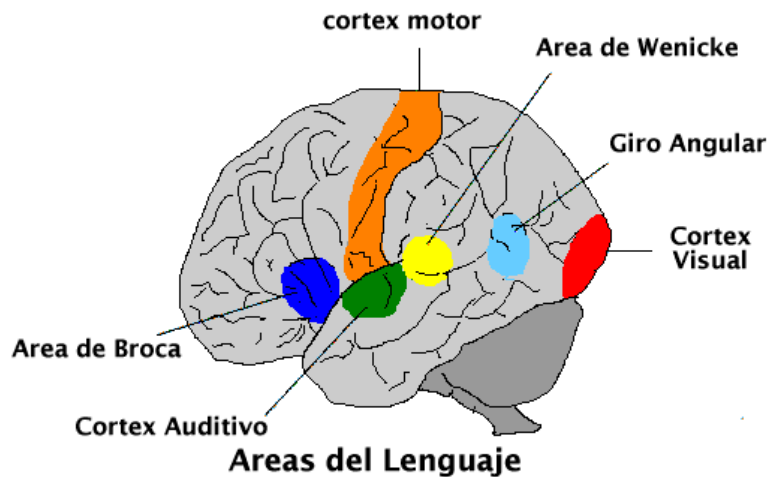
La producción del lenguaje se procesa en un inicio en la porción anterior del hemisferio izquierdo, área en que en los humanos y animales se controlan los movimientos voluntarios. La comprensión se procesa básicamente en la parte posterior, pues ésta es el área que tiene que ver con las impresiones entrantes. Tradicionalmente, la zona anterior o de producción es llamada área de Broca y la de recepción o posterior, área de Wernicke, ambas llamadas así en honor a los neurólogos del siglo diecinueve quienes identificaron su importancia (Aitchison 2000, p. 89).

El área de Broca es responsable de la capacidad de pronunciar palabras y hablar de manera fluida, pues contiene memorias motoras que guardan secuencias de movimientos musculares, necesarios para articular las palabras. Hablar implica movimientos rápidos y hábiles de la lengua, los labios y la mandíbula, los cuales deben coordinarse con los movimientos de las cuerdas vocales, algo que resulta muy complejo. También esta área es responsable de la “gramaticidad” u orden de las palabras, el uso de palabras funcionales o terminaciones para dar sentido a las frases pronunciadas (Carlson 2009, p. 537).

El área de Wernicke, localizada en la parte media y posterior de la circunvolución temporal superior del hemisferio izquierdo, se encarga de la comprensión del habla que comienza en el sistema auditivo, el cual detecta y analiza los sonidos. Ella reconoce la palabra a través de los recuerdos de las secuencias de los

sonidos que constituyen una palabra y es sensible a la expresión facial y el tono de la voz.

Los sonidos de las palabras se reconocen en la corteza auditiva de asociación de la circunvolución temporal superior. Esta área está implicada en el aprendizaje pues su función consiste en el reconocimiento de las palabras habladas, la comprensión del significado de las palabras y la capacidad para convertir los pensamientos en palabras (Carlson 2009, pp. 538-540).



Boeree, G., Psicología General, La corteza cerebral, Universidad de Shippensburg, Traductor: Nacho Madrid. Rescatado desde http://www.psicologia-online.com/ebooks/genral/corteza_cerebral.htm consultado el 22 de junio de 2016

Más hacia adelante en el cerebro se encuentra el área que controla el orden secuencial; esto es, el acomodo de las palabras, una detrás de otra. Y más adelante todavía se encuentra otra zona de conexión condicional, que permite diálogos mentales del tipo “si no tomo el tren, tendré que caminar”. Finalmente se encuentra otra zona que se encarga de la asociación entre palabras. Estas tres áreas en los humanos han incrementado sus funciones, pues la operación lingüística ha utilizado circuitos corticales que han evolucionado y ahora involucran muy distintos propósitos (Aitchison 2000, pp. 90-91).

Las células nerviosas secretan sustancias químicas que pasan energía de un lugar a otro, dejando paquetes eléctricos conforme llegan a su destino. La coordinación de todas estas acciones es acaso clave del lenguaje humano.

Reconocer una palabra es una tarea perceptiva, mientras que comprenderla implica la recuperación de información adicional, partiendo de la memoria del “diccionario personal” en el que la palabra se define por los recuerdos asociados

con ella, los cuales no se almacenan necesariamente en el área del lenguaje, pero que se activan y enlazan al escucharse la palabra. De esta manera, el lenguaje implica una comunicación constante entre el área de Broca y la de Wernicke, con la colaboración de la región hipocámpal, que es la que relaciona todos los recuerdos. Las asambleas celulares de las diferentes áreas cerebrales se ponen en marcha y quedan listas para desarrollar interconexiones. Y este proceso se da a la inversa cuando se describe con palabras un pensamiento o percepción (Carlson 2009, pp. 542-544).

Hablamos de un proceso que perdura durante toda la vida, pues una persona sigue adquiriendo dimensiones de significado siempre que escuche las palabras en el contexto correcto y entienda su definición de manera suficiente, para después añadir el vocablo a su propio acervo lingüístico. El proceso de expansión semántica ocurre siempre que aparecen nuevas palabras y se realiza un reajuste en el sistema de categorización de significados. Para que la comunicación sea eficaz, es necesario encontrar la etiqueta verbal correspondiente a cada pensamiento (Newman 1991, p. 258)

La especie humana puede haber alcanzado este grado de desarrollo y coordinación entre pensamiento y lenguaje por su infancia extendida, que se conoce como “*neotenia*” del griego “extensión de la juventud”, pues comparados con otros animales, los bebés humanos crecen muy lentamente; nacen en un estado de indefensión completa y les lleva más tiempo alcanzar la madurez; pareciera que llegan al mundo demasiado temprano.

Asimismo, el mayor desarrollo del cerebro tiene lugar después del nacimiento. El cerebro de un recién nacido pesa solo una cuarta parte de su peso final total. Por lo tanto, retiene su flexibilidad inicial por mucho más tiempo y permite a los humanos aprender más de lo que de otra manera lograrían. En segundo lugar, los indefensos recién nacidos deben permanecer junto a su madre. “El cerebro de un infante humano, por lo tanto, experimenta la mayor parte de su formación durante un intervalo prolongado de estimulación social intensa. Es difícil pensar en una situación de crecimiento que tuviera un efecto tan favorable para el desarrollo de la capacidad lingüística” (Aitchison 2000, p. 91).

II.4. El desarrollo del lenguaje y el sentido común en los niños pequeños

El análisis del sentido común en los niños resulta complicado, dado el nivel de desarrollo del lenguaje por el que pasan, pues es justamente a través de éste desarrollo que se hacen evidentes los conceptos cognitivos formados por

combinaciones lingüísticas, los cuales permiten comprobar el nivel de nitidez de las nociones. La escasez infantil de vocabulario y su falta de dominio de los tiempos gramaticales, que son los que proporcionan la calidad a la noción, afectan de manera importante a la formación de conceptos puntuales.

Se han hecho estudios en los que la observación de los niños se da en contextos naturalistas en los que las competencias cognitivas se muestran de manera espontánea. Existen muchas controversias acerca del desarrollo cognitivo y la aparición de algunas habilidades cognitivas. Sin embargo, a partir de los dos años, es posible describir cada vez con mayor certeza la aparición de conceptos que permiten deducir el nivel en el que los infantes hacen uso del sentido común, pues no se tiene certeza del momento en el que aparece la habilidad metarrepresentacional (Forguson 1989, p. 48), entendida como la capacidad de lograr la representación de otra representación; esto es, una representación de orden superior, que contenga una representación de orden inferior, o un pensamiento de un pensamiento, pensamientos de enunciados, enunciados de pensamientos o enunciados de enunciados.

John Locke afirmó en el siglo XVII que la mente del recién nacido es una *tabula rasa*, que únicamente sigue una tendencia natural para asociar experiencias similares; y que se organiza y estructura a través de estímulos experienciales que construyen el conocimiento. William James señalaba a finales del siglo XIX que al nacer, la mente del recién nacido se encontraba en estado de confusión. Sin embargo, hoy se sabe que la mente de un bebé se encuentra altamente organizada, lo que le permite procesar de manera muy sofisticada los estímulos sensoriales. Esto le hace posible diferenciar figuras, a pesar de que las imágenes que se forman en su retina sean muy variables.

De igual manera que las ranas mugidoras responden a las ranas mugidoras, los bebés humanos pueden reconocer la voz humana con facilidad y desde las doce horas de haber nacido, de acuerdo con el reporte "A Precursor of Language Acquisition in young infants, Cognition" de Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, B-Gertoncini y Amiel-Tison de 1988. A este fenómeno se le ha llamado "percepción categórica" (Aitchison 2000, p. 79).

Se sabe que los bebés son capaces de reconocer el rostro de su madre, así como su voz. Por ello pueden representarse aspectos de su ambiente, aunque esto sólo sean respuestas al estímulo del mismo ambiente. Por supuesto, no existen evidencias de que generen situaciones hipotéticas.

La manera de expresarse del infante pasa por una serie de etapas que van desde la aparentemente simple emisión de ruidos, hasta el discurso más sofisticado del adulto culto. En algunas etapas no aparecen habilidades nuevas, sino que la evolución de las formas de expresión que van madurando, marcan momentos significativos en la cronología del desarrollo del lenguaje. Los humanos adquieren el lenguaje de manera exitosa durante un “periodo sensitivo” que se da en los primeros años de vida (Aitchison 2000, p. 8).

El habla comienza con la emisión de sonidos orgánicos elementales en los primeros meses de vida, sobre los cuales el bebé va ejerciendo una progresiva modulación a través de vocalizaciones, balbuceos y gorjeos que no se cansa de producir, en virtud de que le producen placer y reciben un reconocimiento social que los favorece hasta el año de edad. La laringe de los adultos se encuentra más arriba que la garganta de los niños; esta posición le permite a los bebés alimentarse y respirar al mismo tiempo. La laringe desciende a su lugar final después de algunos meses del nacimiento (Secadas Marcos, 2005, p. 147).

A los 4 meses los niños manipulan objetos inanimados simulando controlarlos y se puede decir que en los primeros meses el bebé únicamente emite sonidos básicos guturales y labiales. El balbuceo producido por los bebés humanos de solo algunos meses de edad se produce de manera repetitiva y experimental, dando como resultado vocablos como babababa, mamamama. El niño de seis meses se enfrenta a tener que descubrir en que consiste hablar, pues no saben que los sonidos que salen de la boca humana pueden ser el nombre de las cosas (Aitchison 2000, p. 8 y 94).

Los niños normalmente pasan por esta etapa en la que producen secuencias de sonidos como mamamamama o babababa, por lo que los padres felizmente asumen que su niño se refiere a ellos. Es por ello también que palabras como “mamá” y “papá” se encuentran en todo el mundo, para referirse a los padres de manera cariñosa. De hecho, el niño en esta etapa está ejercitando instintivamente sus órganos vocales de una manera gozosa y no significativa, pero todos estos ejercicios contribuyen al hábito de hacer sonidos vocales en los cuales los adultos participan, haciendo de esto una ocasión para interactuar y jugar con los niños de manera que se refuerce la experiencia (Aitchison 2000, p. 96 y 101)

Diferentes actitudes emocionales pueden ser expresadas y la sensibilidad para ello se desarrolla en una fase temprana. Alrededor de los seis meses, los niños reaccionan positivamente al lenguaje melodiosos que expresa aprobación; y de manera negativa ante aquellas que expresan desaprobación, lo cual parece ser similar en muchos idiomas. Alrededor de los 8 meses el niño, ejercitando su

lenguaje en una habitación contigua, suena como si estuvieran manteniendo una conversación real con el mismo. Pero de hecho, está imitando la tonada del discurso humano.

Los bebés de diez meses en ocasiones producen sonidos, al tiempo en que apuntan hacia un objeto, lo cual activa un área del cerebro utilizada para palabras aisladas. A pesar de estar apuntando al objeto y produciendo un sonido, los niños no están nombrando todavía a las cosas. Entre los 9 y los 12 meses comienzan a observarse comportamientos que permiten pensar en descripciones metarrepresentacionales. Sin embargo, es común caer en consideraciones exageradas, en las que se asigne una intencionalidad más desarrollada a comportamientos de origen más instintivo que racional, lo cual es común cuando se trata de explicar comportamientos de animales a los que se les asignan intenciones humanas al aplicar conocimientos, creencias y valores adultos, para comportamientos instintivos (Forguson 1989, pp. 48-49). La incógnita permanece en cuanto al momento en el que aparece la metarrepresentación.

A los 9 meses el niño comienza a utilizar juguetes como objeto de juegos sociales con otras personas y comienzan a prestar atención a aquello que mira su madre, lo que representa la capacidad de compartir referentes de la atención. A esto lo consideró Bruner como la capacidad de unir la acción al diálogo.

Entre los 9 y los 12 meses los niños siguen lo que los adultos señalan y señalan objetos ellos mismos; obedecen a peticiones simples hechas de manera verbal o gesticular y comienzan a gesticular para obtener objetos. Todo esto representa una evidencia de comunicación intencional y de que el niño cobra conciencia de que todo mensaje debe tener un receptor. Ya existe en él una teoría de la mente implícita (Forguson 1989, p. 50).

A los 11 meses los infantes comienzan a utilizar palabras que aluden a sensaciones internas que se refieren a causas y consecuencias de estados anímicos propios y los de otros; sin embargo, estas palabras no pueden interpretarse más que como reportes de situaciones físicas aparentes (Forguson 1989, p. 51).

En este punto no se puede atribuir a un niño ninguna conciencia o deseo de producir un efecto intencional o creencia a sus acciones. Tampoco se puede pensar que reflexionan acerca de su estado mental. Aunque se puede observar que el niño si atribuye un tipo de representación mental a su interlocutor y cuando comienzan a hablar utilizan la voz activa.

Alrededor del año de edad, el niño ha desarrollado un sistema de comunicación mimético, que se traduce en interacciones físicas. En esta etapa esto resulta muy rudimentario y consiste en chillidos, toses; él dice “no” con la cabeza, responde con un dedito que tiene un año y dice adiós, lo cual perdura hasta la aparición de la primera palabra, momento en el que la comunicación vocal cobra importancia (Secadas Marcos 2005, p. 129). Durante el primer año de vida el niño cuenta con un vocabulario de alrededor de diez palabras solamente. Al año y medio hace acopio de su vocabulario, además de que nombra y llama a las personas que conoce.

Los niños primero reconocen las palabras que típicamente producen a esta edad y con frecuencia están ligadas a una situación completa, en lugar de a un elemento individual. La interiorización del nombramiento de los objetos acotando a un solo objeto tarda en desarrollarse y es un gran salto hacia la metarrepresentación. El darse cuenta de que las cosas tienen nombre llega a los niños en diferentes momentos, pero generalmente antes de los dieciocho meses (Aitchison, 2000, p. 95).

A los dos años de edad el lenguaje del niño se vuelve nominativo, pues se transforma en simbólico e intencional, lo que significa que la palabra comienza a reemplazar al objeto en la esfera semántica. Esto representa un cambio importante pues “el lenguaje cambia de simbólico a semántico, cuando en vez de designar la cosa percibida denota la imagen o la idea contenida en la palabra” (Secadas Marcos 2005, pp. 130-131). A esta edad ya cuenta con un vocabulario de cerca de trescientas palabras.

Entre los dos y los tres años puede observarse como comienza a tomar forma el sentido común en varios aspectos, pues a los dos años los niños comienzan a expresar intenciones de manera lingüística, por medio de expresiones como: “voy a” o “tengo que”; poco tiempo después comienzan a preguntar “¿por qué?”, lo que refleja su habilidad de referirse a intenciones propias y ajenas, además de que son capaces de contrastar acciones realizadas por ellos mismos y por otros. A los dos años y medio el lenguaje se convierte en un modo de expresión simbólico habitual.

A los tres años los niños hacen comentarios que demuestran la interpretación que hacen sobre sus estados mentales y los de otros. A esta edad, no sólo entienden la diferencia entre resultados de acciones intencionales y no intencionales; sino que tienen conciencia de la moral implícita en ellas, lo que significa que pueden realizar juicios morales y es por esto que existen investigadores que asignan a los niños de esta edad un sentido común que tiene un marco psicológico ya semejante al de los adultos (Forguson 1989, p. 55).

A los 3 años, el niño distingue entre lo real y los sueños, tanto como los elementos imaginarios y los elementos simulados bajo tres diferentes criterios: cosas reales, pero no simplemente elementos mentales, que son aquellos que se pueden percibir y pueden ser manipulados; cosas que son públicamente percibidas y cosas que tienen existencia consistente en el tiempo; esto es, que existen aunque no se esté pensando en ellos. También es a esta edad que los pequeños comienzan a comunicarse utilizando sintaxis y aprenden formas de dicción que copian del medio; preguntan de todo a los adultos con quienes tienen contacto y personalizan el lenguaje que utilizan al referirlo a sus propios actos y actitudes. Comienzan a producir monólogos y participan en las conversaciones de la gente que los rodea (Secadas Marcos 2005, p. 153).

Entre los tres y los tres años y medio se produce un cambio importante en el habla del niño, pues aparece la diferenciación con el contexto del juego. A los 4 años el niño es capaz de utilizar reglas gramaticales que aún no puede verbalizar. Chomsky le atribuye un conocimiento procedimental de gramática, teoría que relaciona patrones de sonido y significado a todo aquél comportamiento que demuestre competencia en el uso del lenguaje. Los pequeños tienen entonces un vocabulario que llega a las mil palabras, que son capaces de ordenar correctamente.

En estos tres años que van desde el año de edad y hasta los cuatro, “los niños aprenden casi todo lo que se necesita para convertir pensamientos en palabras; a organizar sus pensamientos si se quieren transmitir y transmitir la comunicación de tal manera que resulte comprensible” (Newman 1991, p. 257).

A los cinco años cuenta sucesos de memoria y relata secuencias argumentales; gusta de jugar a las adivinanzas y pasa de la sintaxis coloquial a la semántica, lo cual marca el inicio de la formación de secuencias narrativas y descriptivas mucho más complejas (Secadas Marcos 2005, p. 149).

II.4.1. Estructura del lenguaje humano

Todos los idiomas son iguales en que todos expresan cualquier cosa que quieran expresar y tienen las mismas características, así que no hay duda de que no es un recurso primitivo. Sin embargo, los sonidos han cambiado radicalmente con los siglos (Aitchison 2000, p. 172).

No existen idiomas sin dos componentes principales: los sustantivos y los verbos. El hecho de colocar palabras juntas bajo reglas pudiera haber ocurrido de manera lenta. Hay dos rutas por las que los sustantivos y los verbos pudieron haberse combinado: las construcciones por un lado y el análisis por el otro. La ruta de la

construcción asume que un número grande de palabras aisladas entre las que hay cosas y acciones, eventualmente se acomodan reproduciendo frases escuchadas.

La ruta del análisis asume que las palabras, principalmente sustantivos, ya se combinaban, pero que a veces podría haber varias interpretaciones. Ambas rutas pueden haber sido útiles en el nacimiento del lenguaje. Y hay una tercera que habla de la predisposición de los humanos a pensar sobre algunas cosas en secuencias particulares (Aitchison, 2000, p. 112).

El lenguaje sigue una de dos rutas. Algunos autores subdividen los verbos entre los que tienen que ver con eventos como golpear o comer, y aquellos que tienen que ver con estado como sentir o ser. Algunos verbos incluyen partículas adjuntas como el tiempo, que especifica el momento en que se lleva a cabo una acción; el modo expresa la actitud hacia un evento y el aspecto conlleva información acerca del entorno de una acción. Así, el sistema verbal está conformado por tres elementos (TMA), que son Tiempo, que puede ser anterior o no anterior (antes o no antes); el Modo que puede ser real o no real; y el Aspecto que puede ser puntual o no puntual (repentino o no repentino). El tiempo es quizás el más directo de los adjuntos verbales. Los idiomas generalmente especifican si la acción del verbo sucedió en el pasado. La conclusión conlleva anterioridad; y marcar la más temprana de dos acciones muestra el verdadero tiempo pasado. (Aitchison, 2000, pp. 132-137).

Mucha gente cree que el lenguaje humano opera en un sistema de tres vertientes, en que el tiempo se divide en pasado, presente y futuro. Esto ocurre con claridad en el latín. Pero no es común en todas las lenguas. Muchos idiomas, en lugar de esto distinguen entre hechos y probabilidades. Un marcador no-real o *irrealis* expresa algo que podría pasar, en vez de algo que debiera pasar. A la larga, los marcadores de irrealidad pueden convertirse en el tiempo futuro. El modelo TMA, de tiempo-modo-aspecto, muestra que el lenguaje se desarrolla germinando opciones, luego acotándolas y finalmente, refinándolas.

Por otra parte, los idiomas no se crean de la nada ni desaparecen, pero pueden recomenzar: Tienen que remendarse y expandir lo que ya existe en ellos. El lenguaje tiene posibilidades infinitas, que se re-utilizan de manera perpetua. Pero igual que en el pensamiento, la infinidad de combinaciones nunca termina (Aitchison, 2000, pp. 139-147).

Algunos estudiosos del lenguaje han buscado cosas en común en todos los lenguajes y han encontrado algunos datos recurrentes en distintas lenguas, con lo que han conformado un listado que contiene los elementos universales del

lenguaje, en el sentido de elementos que se encuentran en todos los idiomas. Éstos son extraordinariamente escasos. Resulta muy difícil encontrar tales elementos y el asunto ha sido tema de discusión entre lingüistas por mucho tiempo (Aitchison 2000, pp. 175-179).

Una lista de los posibles elementos universales de todos los idiomas es la siguiente:

1. Que tiene vocales y consonantes
2. Que combina sonidos dentro de unidades mayores
3. Que tienen sustantivos: palabras para nombrar a la gente y a los objetos
4. Que tiene verbos o palabras que expresan acción
5. Que pueden combinar palabras
6. Que pueden describir quien hizo que o a quién
7. Que pueden negar afirmaciones
8. Que pueden formular preguntas
9. Que pueden incluir dependencia entre las estructuras
10. Que pueden incluir recursividad, la cual remite a la generatividad de las lenguas humanas

Chomsky ha sugerido que los lingüistas que buscan los principios del lenguaje son como los físicos que tratan de entender las reacciones termonucleares, las cuales se esconden en el interior del sol (Aitchison 2000, p. 181).

II.4.2. Generatividad del lenguaje

La escuela de Port Royal, un grupo de fundadores de escuelas religiosas, produjo una gramática que tenía como postulado principal la maravillosa invención por la que es posible construir con veinticinco o treinta sonidos, una infinidad de expresiones.

El lenguaje posee esta propiedad generativa; el uso de un número finito de partes elementales para producir un número potencialmente infinito de formas y oraciones. La generatividad puede ser una propiedad básica de la mente humana. “la naturaleza generativa del lenguaje es probablemente un elemento adjunto a la generatividad natural de la cognición humana” (Aitchison 2000, p. 148).

La generatividad del lenguaje está basada en el uso de recursos finitos para producir una variedad infinita de enunciados, reutilizando sus propias estructuras

para que no haya un límite al tamaño de un enunciado y se desarrollen enunciados que subyacen a otros enunciados. Esto se logra reutilizando palabras que ya se han utilizado en enunciados simples. Y de igual manera se forman palabras a partir de palabras (Aitchison 2000, p. 157).

El lenguaje, no es la única habilidad humana que resulta generativa; esto se encuentra también en las matemáticas. Algunos investigadores sugieren que la generatividad surgió primero en el lenguaje y luego se extendió a otros dominios. Otros, quizás la mayoría, asumen que la habilidad humana para manejar las matemáticas surgió independientemente, pero hizo uso de algunas de las mismas capacidades básicas del lenguaje (Aitchison 2000, p. 149).

El lenguaje humano hace uso de una inmensa variedad de dispositivos. Cualquier enunciado tiene una estructura interna que tiene que ser comprendida subconscientemente. La distinción entre sustantivos y verbos pudiera ser un prerrequisito, pero la dependencia de la estructura requiere más que esto; también se necesita la conciencia de la estructura jerárquica (Aitchison 2000, p. 150).

III. Definición de sentido común

El sentido común es un fenómeno de la mente experimentado por todos los seres humanos que cuentan con un desarrollo normal y completo de las facultades mentales.

Se sabe que toda la información que llega al cerebro se recibe a través de los sentidos externos (vista, oído, olfato, gusto y tacto), los cuales se unen para dar identidad a lo percibido a través de otros sentidos que han sido llamados “internos” descritos por pensadores tan antiguos como Santo Tomás de Aquino. Estos “sentidos internos”, según Santo Tomás, son el sentido común, la imaginación, la memoria y la facultad cogitativa.

Así, Hannah Arendt explicó en el siglo XX el *sensus communis*, desde la tradición antigua y medieval aristotelista como “una especie de sexto sentido, necesario para mantener los cinco sentidos externos juntos y garantizar que es el mismo objeto el que veo, toco, degusto, huelo y escucho”. Esto rescata de la *Summa Theológica*, parte 1, cuestión 1, artículo 3, solución 2. La autora añadía que este sexto sentido no puede localizarse en un órgano corporal específico, sino que él ubica a las sensaciones de los sentidos en un mundo que es compartido con los demás (Arendt 1978, p. 50).

El sentido de realidad que significa el sentido común es el resultado de la propiedad humana de unificar la información recibida por los sentidos externos. Surge un sentido de realidad que se relaciona con el contexto en el que aparecen objetos aislados y aquél en el que aparece el sujeto como criatura aparente, lo que Arendt toma de nuevo de la *Summa Theológica*, parte 1 cuestión 78, artículo 4, solución 1. Añade así que el sentido común enseña a la persona a situarse en el mundo fenomenológico y a descubrir las verdades dentro de él (Hernández Prado 2002, p. 58).

La autora parte de la distinción entre razón e intelecto, asociada con la distinción entre apariencia y realidad. Retomando ideas kantianas, explica que son actividades mentales diferentes; que la razón corresponde al pensamiento y va más allá de los límites de lo cognoscible o comprobable. El intelecto, por su parte, “aprehende lo que le es dado a los sentidos, y la razón y su pensamiento se abocan a entender el significado de dichas concepciones” (Hernández Prado 2002, p. 59).

Es justamente el sentido común el elemento clave para dar sentido a la información percibida y pensada; que hace posible la experimentación positiva, en

la que se descartan errores y acumulan “veracidades” que finalmente conformarán la verdad comprobable.

Es de esta forma que Arendt se pronunció diciendo que “la verdad es el criterio último del conocimiento y su evidencia procura fortalecerse a partir de argumentos que, en última instancia, apelan a los sentidos, incluido el común” (Hernández Prado 2002, p. 59)

Los enigmas acerca de la operación de los sentidos internos, en particular el sentido común, han generado diferentes maneras de considerarlo. Para Santo Tomás representa el hábito, gusto y modo de sentir y hablar; para Seneca representa una idea que la filosofía debiera desarrollar; Vico dice que es un juicio que carece de reflexión individual, sentido por un grupo de personas que tienen algo en común; para la escuela escocesa inaugurada por Thomas Reid, el sentido común es “el criterio último del juicio y el principio que dirige todas las dudas filosóficas”; Dewey lo concibe como el conjunto de tradiciones, ocupaciones, intereses e instituciones de un grupo; y Kant dijo que es la “facultad sentimiento para juzgar acerca de los objetos en general o el significado de la expresión del lenguaje corriente” (Garza Treviño 1997) y para la gente común. El sentido común es, sencillamente, tener como atributos de la persona la lucidez, la serenidad y el sano juicio.

De todas estas reflexiones son muy pertinentes las de Thomas Reid, quien explicó que el sentido común es una capacidad mental inherente al hombre, que existe en potencia en todos los seres maduros, mismos que lo desarrollan independientemente de la época y cultura en que hayan existido, la cual afecta su manera de percibir, actuar, razonar y pensar, pues se identifica con la capacidad de juicio que gobierna las acciones, percepciones sensibles y reflexiones relacionándolas con sus propios razonamientos, recuerdos, imágenes y percepciones (Hernández Prado 2003, p. 6).

Para lograr la activación del sentido común humano es necesario echar mano de la memoria, el razonamiento y la imaginación, facultades que se desarrollan independientemente. Es sorprendente el hecho de que Thomas Reid le dedicara un estudio tan profundo y completo al sentido común, cuando los conocimientos sobre el funcionamiento de la mente se encontraban en una etapa tan incipiente.

Thomas Reid opinaba que el sentido común es un conjunto de creencias, generalmente implícitas, compartidas por la especie humana, que subyacen a la habilidad de sostener relaciones interpersonales pues, para que exista un razonamiento, debe existir un acuerdo previo en cuanto a los llamados primeros

principios del sentido común, los cuales aparecen en etapas muy tempranas del desarrollo de la persona y se traducen en percepciones que recibimos directamente de la naturaleza, las cuales no son opcionales y se relacionan directamente con la facultad de razonar, que según nuestro autor, también es un don de la naturaleza (Reid 2003, pp. 6-7).

Reid puntualiza que todo pensamiento propio se encuentra en la conciencia y que la memoria guarda los recuerdos de hechos pasados. Ésta juega un papel importante, pues guarda la identidad del individuo, la cual permanece mientras lo haga la memoria y añade que todo lo que se percibe a través de los sentidos, realmente existe en el mundo material (Forguson 1989, pp. 104 - 108).

Hoy se sabe que, efectivamente existe un proceso orgánico que asemeja mucho a lo descrito por Reid en sus ensayos del siglo XVIII. Donald Hebb, en su libro “La organización del comportamiento”, de 1949, escribió que cuando el ser humano recibe un estímulo sensorial, o una percepción, a través, incluso, del lenguaje (pues éste impacta al oído), se detonan una serie de conexiones sinápticas en lo que científicamente él llamó convenciones celulares o neuronales.

III.1. El Principio de Hebb

Tales redes o convenciones que se activan al mismo tiempo ocasionan la formación de nociones referentes al estímulo. Un ejemplo de ello pudiera ser cuando alguien menciona el nombre de una persona muy querida o de una máquina. En el momento en el que se decodifica la palabra, se perciben los sentimientos guardados hacia esa persona; sus características físicas y de personalidad; las razones por las que se le estima y probablemente, experiencias vividas en la convivencia mutua. En el caso de la máquina, se evocan su apariencia y características mecánicas básicas o más específicas, si es que se les conoce, tanto como la utilidad que tiene.

El aprendizaje consiste en el reforzamiento de conexiones o alteraciones sinápticas. Existen diversos tipos de éstas conexiones sinápticas relacionadas con el aprendizaje. A partir de diversas investigaciones Donald Hebb planteó una serie de conjeturas teóricas, como heurística básica de la psicobiología cognoscitiva, partiendo de que la sinapsis es el lugar donde la neurona establece la conexión con otra en una especie de punto “conmutador” en donde se decide la dirección que el “mensaje” nervioso debe tomar.

Algunas barreras sinápticas son difíciles de pasar; otras resultan fáciles y a menudo se da la posibilidad de elección, esta dificultad de atravesar cualquier sinapsis cambia con el aprendizaje. Aprender significa un cambio en la dirección

de los mensajes del Sistema Nervioso Central (SNC), a consecuencia de un principio denominado de “todo o nada”, que significa que una vez iniciada una excitación en un axón, ésta ha de recorrer todas sus ramas. La desviación no es posible durante el trayecto a lo largo de la fibra nerviosa; por consiguiente, cualquier cambio ha de tener lugar en la sinapsis, lo cual da lugar a una respuesta. O si se decide suprimir la respuesta, utilizar las neuronas inhibitorias que provocan que la neurona del otro lado de la sinapsis resulte temporalmente difícil de excitar.

Un estímulo repetido en receptores específicos conduce lentamente a la formación de una “asamblea” de células en su área de asociación, la cual puede actuar como un pequeño sistema cerrado. La manera en que esta asamblea celular sea establecida, puede prolongar el tiempo durante el cual los cambios estructurales del aprendizaje pueden ocurrir y constituye la instancia más simple del proceso de representación de una imagen o idea, algo que tiene repercusión en la permanencia y claridad en la memoria. Asimismo, un sistema neuronal puede ser excitado por otro sistema neuronal, en lugar de ser excitado por su propia estimulación sensorial (Hebb 1949, p. 60).

Hebb en su libro “La Organización del Comportamiento” (1949), señala que el proceso de crecimiento acompaña a la actividad sináptica, lo cual facilita la transmisión, pues una célula dispara solo por la actividad simultánea de dos o más fibras aferentes llamadas fibras internunciales, cuya función es llevar información al SNC para que sea procesada y luego dar una respuesta regulada y adaptada (Hebb 1949, pp. 60-61).

Hebb propone como el postulado más probable referente a la manera en que una célula podría llegar a incrementar su capacidad de disparar a otra, que los botones sinápticos se desarrollen y aumenten el área de contacto, lo que puede causar cambios metabólicos o estructurales incluyendo la llamada “neurobiotaxis”, concepto que concretó todo un argumento con la proposición de que, mientras ciertas células responden a unos estímulos, se desarrollan nuevos procesos, nuevas conexiones y nuevos contactos entre las células activas, lo cual tiene incidencia directa en el almacenamiento de la experiencia (Hebb 1949, pp. 62-63).

Cuando una célula insiste repetidamente en disparar hacia otra, el axón de la primera célula desarrolla nudos sinápticos; o si ya existen, incrementa el tamaño de ellos por el contacto con el soma de la segunda célula. Esto parece el mecanismo más probable de un efecto duradero de acción reverberatoria que se da cuando una excitación activa ingresa a A, A excita a B y esta a su vez vuelve a excitar a A, y así sucesivamente. La excitación que sigue una secuencia giratoria puede ser transmitida a diferentes órganos vía C (Hebb 1949, p. 63).

La tarea de una asamblea neuronal consiste teóricamente en la percepción y ésta continúa en actividad después de que la estimulación sensorial ha cesado. La actividad de las asambleas celulares se traduce en imaginación o producción de ideas o proceso mediador en el caso de que sea excitado por otra asamblea de células, y no sensorialmente. Por ejemplo, cuando un niño ve el rostro de su madre o escucha sus pasos, se produce la excitación repetida de ciertos grupos de neuronas en la corteza o, mejor dicho, un núcleo común de ellas se ve excitado simultáneamente, produciendo una noción. Así, al existir una mayor claridad en la diferenciación de la percepción, se establecen los cimientos de la producción de ideas y por consecuencia del aprendizaje conceptual que, en este ejemplo, evoca bienestar o satisfacción de ciertas necesidades.

El crecimiento de botones, con o sin neurobiotaxis, es la base del intercambio de una célula en otra. Así se demostró que la sola contigüidad permite la excitación de una célula cercana. Un axón que pasa cerca de las dendritas o cuerpo de una segunda célula sería capaz de ayudar a dispararla, cuando la segunda célula está también expuesta a otro estímulo en el mismo punto (Hebb 1949, p. 65).

Cuando la coincidencia celular no ocurre y la fibra activa, que se encuentra simplemente cerca del soma de otra célula, añade una excitación local en ella, la acción articulada tiende a producir un engrosamiento de la fibra formando un botón sináptico o añade al engrosamiento de la fibra ya presente, lo cual indica que siempre que hay contigüidad hay una reacción en las células.

El botón es, con frecuencia, un engrosamiento irregular en la parte no mielinizada de un axón cerca de sus terminales, donde la célula está "hilvanando" su paso a través de una maraña de dendritas y cuerpos celulares. El punto en el axón donde ocurre el engrosamiento no parece estar determinado por la estructura de la célula de la cual es una parte, sino de algo externo a ella y relacionado con la presencia de una segunda célula. El número y tamaño de los botones formados por una célula en contacto con una segunda célula varía dependiendo del tipo y fuerza de la estimulación (Hebb 1949, pp. 65-66).

Todo lo anterior describe la adquisición del acervo de conocimientos guardados en la mente, lo cual hace posible tanto el reconocimiento de la noción como la memoria de los datos que se conocen de ella, lo que también explica la originalidad de las acciones de cada persona, pues son el resultado de la manera en que se cree que es el mundo y la manera en que se desea que sea, por lo que se puede decir que las acciones corresponden a creencias y no necesariamente a la manera en que realmente es la realidad, a menos que la representación sea totalmente apegada a ella. Hay quien dice que las representaciones mentales son

declaraciones del lenguaje natural del individuo y que son de naturaleza puramente lingüística; este tema se abordará más adelante en el presente estudio (Forguson 1989, pp. 28 - 31).

El sentido común, descrito por Reid, opera de manera muy similar a las “asambleas celulares” de Hebb, pues parte de unos “primeros principios”, que son captados por los sentidos externos de la misma forma por todos los individuos de la especie humana, sin importar cultura o momento histórico en que vivieron, como tampoco el lenguaje. Ellos se asemejan a las conexiones más básicas establecidas por las neuronas.

III.2. Los primeros principios y el sentido común “común”

Los primeros principios de todo razonamiento acerca de la existencia de las cosas y los hechos son las percepciones. Están dados por la naturaleza y tienen igual autoridad que la facultad de razonar (Forguson 1989, p. 105), lo que parece indicar que son los accidentes de los objetos o situaciones que resultan perceptibles para todos a través de los sentidos externos. No hay necesidad de realizar ningún esfuerzo para obtenerlos, pues se perciben directamente de la realidad y dan origen a lo que siguiendo a Hernández Prado, se puede llamar el sentido común “común”.

El sentido común “común” se traduce en la forma de percibir el mundo, por lo que al fortalecerse o madurar permite al individuo descartar pseudoprimeros principios, entendidos como “falsos principios” y preferir a los primeros principios que conducen al sujeto al logro de la sensatez (Hernández Prado 2002, p. 2).

Los primeros principios, entonces, dan origen al sentido común “común” que también se encuentra presente en la mayoría de las personas (es común a todos los seres humanos adecuadamente madurados y sanos). Cuando el sentido común “común” madura, se vuelve sensato y si se nutre de más información, da lugar al juicio.

III.3. El sentido común “sensato”

El sentido común sensato, equivalente a la sensatez que se puede lograr en todo ser humano gracias a que posee sentido común “común”, tiene un periodo de maduración que se extiende hasta la adolescencia, pues es el momento evolutivo en el que aparece el pensamiento reflexivo como resultado de haber conquistado la etapa operacional concreta que permite a los niños realizar tareas que involucran razonamiento lógico y la utilización de símbolos y representaciones mentales, las cuales dan como resultado la posibilidad de distinguir la realidad de

la fantasía y se logra comprender el punto de vista de los demás (Papalia 1997, p. 288).

El sentido común sensato es una evolución del sentido común “común”, pues se encuentra libre de engaños y resulta instructivo. Es una cualidad madura y habitual que permite a las personas realizar juicios de tipo “tribunalicio”, es decir, en cuanto a sentencias o veredictos de un juicio y no, simplemente, proposiciones, enunciados o juicios formulados. El juicio, tal y como su nombre lo dice, elabora valoraciones de las nociones percibidas por los sentidos, junto con los recuerdos y pensamientos rescatados de la memoria, produciendo las sentencias que demuestran que se ha logrado conquistar la sensatez.

El sentido común sensato o buen sentido es el estado ideal de la persona, pues permite un comportamiento acorde a cada circunstancia y con ello un rendimiento cognitivo óptimo. Para lograr este proceso es preciso haber logrado la metarrepresentación; prerequisite para el desarrollo del sentido común visto desde la óptica descrita por la “teoreta” planteada por Lynd Forguson, lo cual es un elemento indispensable para suscribir la visión del sentido común.

Se sabe que el sentido común no se encuentra desarrollado en los niños por lo menos hasta antes de los 6 años de edad, pero se va gestando a partir de la adquisición de la metarrepresentación y se fortalece a través de toda la vida.

III.4. Metarrepresentación

La metarrepresentación es una habilidad cognitiva que permite representar los pensamientos y representaciones propios, comprometiendo al individuo en representaciones mentales de segundo orden que serán las que le permitan acceder a la visión del mundo del sentido común, pues es necesario tener la habilidad de volver sobre los propios pensamientos, deseos y creencias para considerar que las demás personas también tienen los suyos y que son los que rigen su actuación (Forguson 1989, p. 36).

Existen varias habilidades representacionales como la de distinguir entre la realidad y lo aparente. La diversidad representacional permite admitir que se puede no tener representaciones que otras personas si poseen o que otras personas representan de manera diferente el mismo objeto que uno está representándose, pues ellas ven lo mismo, pero desde una perspectiva diferente o con habilidades perceptivas en diferentes condiciones, lo que significa que lo que otro sostiene como conocimiento también representa una creencia para él. Esta habilidad implica también el reconocimiento de que la percepción de otra persona puede ser mejor que la propia e inclusive aceptar que las propias

representaciones se actualizan constantemente a la luz de nuevos conocimientos y experiencias, mientras que las representaciones obsoletas son desechadas. Implica también que las habilidades representacionales se encuentran incrustadas en el corazón de la visión del mundo del sentido común (Forguson 1989).

El hecho de que los humanos sean las únicas criaturas que poseen sentido común y con ello la capacidad de carácter metarrepresentacional, que le permite tener representaciones sobre sí mismos y sobre la mente de los demás, para así atribuir creencias y predecir o anticipar las conductas ajenas, significa que la mente humana está diseñada para pensar acerca de la mente misma y desarrollar inferencias mentalistas en las que se emplean “representaciones sobre representaciones” de otras mentes o de sí misma, también conocidas como representaciones de segundo orden o metarrepresentaciones.

La capacidad automática de las personas “normales” para juzgar estados mentales, permite especular y comprender cómo la conducta está causada por estados mentales, que se pueden manipular. Esto se traduce en la capacidad de involucrarse en ideas imaginativas, de interpretar sentimientos y de comprender las intenciones escondidas detrás del significado literal del habla.

Para que la metarrepresentación surja deben cumplirse prerequisites evolutivos que se manifiestan en los primeros años de vida y que dan lugar a su desarrollo. Éstos son la capacidad de atención conjunta o compartida, que se comienza a manifestar al final del primer año de edad y que consiste básicamente en señalar algo con el fin de compartir un interés con otra persona. Esto supone la capacidad de considerar al otro como un sujeto, con un mundo interno, que puede ser compartido, lo que significa que el niño ha desarrollado la llamada intersubjetividad secundaria.

En el segundo año de vida, los niños empiezan a desarrollar los juegos de ficción, que suponen la capacidad de fantasear y simular, lo que implica una especie de “desdoblamiento de las representaciones primarias”, que en realidad significa que se va configurando un mundo de representaciones ficticias en el cual se distorsionan deliberadamente las relaciones de referencia, verdad y existencia que tienen con respecto a la realidad las representaciones verídicas de las cosas. Los juegos de ficción dependen cognitivamente de metarrepresentaciones, que permiten la constitución de un mundo simbólico y al mismo tiempo, la atribución simbólica de estados mentales a otras personas (Chavez Castaño 2007).

El desarrollo de la metarrepresentación hace posible que llegue a formarse finalmente una teoría de la mente completamente elaborada a la edad de cinco

años, aproximadamente. Una vez lograda la metarrepresentación es posible comenzar a describir en qué consiste la visión del sentido común, siguiendo la “teoreta” sugerida por Forguson.

III.5. La óptica o perspectiva del sentido común

El punto de vista del mundo desde la óptica del sentido común, desarrollado por el filósofo canadiense Lynd Forguson, considera que todas las personas tienen una red de creencias interconectadas acerca del mundo, las cuales guían todo comportamiento. Por una parte, se encuentra el Realismo del Sentido común y por el otro la psicología racional. Esas son las dos grandes porciones de la visión del mundo del sentido común. El primero parte del reino subjetivo e interno de las sensaciones, emociones, etc. Es el punto de vista filosófico que incluye a la ontología y a la epistemología que se encarga de las relaciones entre uno mismo y todo lo demás, incluyendo la diferenciación entre lo que es uno mismo y lo que no lo es. En esencia propone que existe una realidad objetiva, que existe independientemente de que se tenga o no conciencia de ella.

Por otra parte, la psicología racional observa el comportamiento humano animado e inanimado y sus razones. Es el reino objetivo de estados, procesos y sucesos ubicados fuera de la mente humana y que incluye estados desiderativos y epistémicos. Propone básicamente que las personas actúan debido a motivos o razones, que entienden y establecen a partir de su comprensión del mundo.

Ambas perspectivas se unen para formar el concepto de “centro de control unitario”, que se encarga de recibir, evaluar, manipular inteligentemente y guardar la información del medio ambiente en el que se plantean metas a la luz de la información. Con dicho “centro de control” se diseñan las estrategias para alcanzar esas metas y se dirigen las acciones cenestésicas por medio de las cuales se ejecutan los actos que persiguen realizar esas metas (Forguson 1989, p. 22).

La explicación del comportamiento propio y de otros pone en evidencia la deliberación y consideración de alternativas posibles, en las que se manifiesta la valoración de los pros y contras de cada una de ellas; la consideración de políticas y principios normativos involucrados y la decisión de actuar de tal o cual manera, como consecuencia de un razonamiento en el que se llegó a una determinación específica (Forguson 1989, p. 22).

III.5.1. La psicología racional

Según la psicología racional existen dos estados mentales que explican el comportamiento humano, a saber: los estados desiderativos que dan origen a los deseos, antojos, querer, preferencias y cualquier actitud que mueve la voluntad

del individuo a corto, mediano o largo plazo y de manera débil, moderada o fuerte, hacia el objeto deseado en cualquier momento, y los estados epistémicos, que se refieren a las situaciones que reconoce el sentido común humano.

Por su parte, los estado epistémicos son creencias, conocimientos, esperanzas, convicciones, conjeturas e hipótesis relacionadas con los deseos, lo cual incorpora a los prejuicios, literalmente hablando. Dichos estados incluyen los planes e intenciones del individuo, que se ven afectados por las necesidades y capacidades cognitivas que se presentan en el plano individual o a nivel grupal.

Es así que las acciones resultan el producto de la manera de pensar y percibir el mundo y la manera en que se le ve como un ideal, pues dependen de las representaciones propias de cada persona y el concepto formado por su mente.

Forguson funde todos estos conceptos en lo que denomina la “teoreta” del sentido común y explica que la llama así porque no se trata de una teoría que contenga todos los elementos que deben estar presentes en una de tipo formal u ortodoxa. En lugar de ser una teoría intelectualmente desarrollada, es una teoría biológicamente heredada que ayuda a comprender el hecho de que la psicología racional y el realismo del sentido común son indispensables para desenvolverse en el mundo. Ellos no son teorías tampoco, sino las partes de la teoreta del sentido común tienen alcances explicativos muy interesantes en la descripción de la manera de operar de su visión del mundo.

Forguson en su libro “Common Sense”, de 1989, dedica toda una larga sección a la descripción del desarrollo del sentido común en los niños pequeños y explica que no es algo que nazca de la noche a la mañana, sino que representa un fenómeno que va surgiendo conforme se adquieren funciones mentales. El sentido común y su teoreta que incorpora el realismo epistemológico y a la psicología racional madura el cerebro del humano y se manifiesta hacia los 5 ó 6 años de edad, si bien él requiere de estímulo constante y de calidad, a través de la educación, para el logro de su desarrollo óptimo.

III.5.2. La “teoreta” del sentido común

La “teoreta” del sentido común representa la forma específicamente humana de ver y entender el mundo. Es una teoría explicativa que se desarrolla siguiendo el mismo patrón y en los mismos tiempos en todos los niños de la especie humana. También se puede afirmar que es un fenómeno que ha acompañado al hombre siempre, desde la aparición del *homo sapiens sapiens*. Como se dijo en líneas anteriores, es una teoría limitada y no desarrollada, pero que tiene alcances importantes de tipo explicativo.

Esta “teoreta” resulta diferente a otras teorías, porque una teoría de tipo formal, primero categoriza ontológicamente los fenómenos para que puedan ser sistematizados y luego se jerarquizan los estados de las cosas o elementos en principios básicos, elementos primarios, etc. La “teoreta” de la psicología racional y el realismo del sentido común produce una noción mental de las posibles entidades del mundo; se ocupa de cómo es éste realmente y como lo perciben las personas y determina el contraste entre el modo en que el mundo es y la forma en que la persona piensa que es (Hernández Prado 2003, p. 88).

En la representación sensorial se comienza a manifestar el problema de la distinción entre apariencia y realidad. Existen un sinnúmero de ejemplos de esto en el arte, especialmente en el uso de la perspectiva por parte de los artistas, quienes “juegan” con la mente de los espectadores de sus obras y crean ilusiones que hacen percibir realidades ficticias, con el fin de provocar sensaciones y así transmitir sentimientos o mensajes que se transforman en obras únicas, las cuales se comunican con quienes activan sus sentidos frente a ellas.

Así se llega al conflicto filosófico de la búsqueda de la verdad y la hipótesis empirista que dice que nuestra única fuente de conocimiento se encuentra en la experiencia sensible, que como hemos mencionado, no refleja la realidad completa en los múltiples casos de obtención de información sensorial (Hernández Prado 2003, p. 89). Conforme se avanza en la escala filogenética, la naturaleza de las reacciones perceptivas recibe una influencia cada vez mayor por parte del aprendizaje, el cual se vuelve más sofisticado conforme avanzan el conocimiento, el desarrollo, la experiencia y la variedad de estímulos sensoriales que recibe todo individuo (Forgus 2010, pp. 9 - 10).

III.6. El aprendizaje como logro del sentido común

“El aprendizaje es un proceso mediante el cual se adquiere la información a través de la experiencia y se convierte en parte del almacenamiento de hechos en la memoria del organismo” (Forgus 2010, p. 11). Si la persona sufre una carencia de estímulos, pierde conexiones innatas y entorpece el proceso que favorece el desarrollo de las organizaciones celulares que se requieren para la percepción de patrones cada vez más complejos.

Así se constata que la percepción se encuentra directamente relacionada con los procesos de desarrollo cognitivo, pues ella incide de forma definitiva en la recepción, adquisición, asimilación y uso del conocimiento. La percepción contiene, a manera de elementos que le subyacen al aprendizaje, a la memoria y al conocimiento (Forgus 2010, p. 11), los cuales pasan por las etapas de primeros principios o meras sensaciones de los sentidos externos, para luego formar

asambleas celulares y ser unificados por el sentido común, que primero es “común”, pero que al fortalecerse se hace sensato y finalmente juiciosos, todo como resultado de haber seguido una secuencia mental reforzadora y enriquecedora.

Hebb propone como premisa básica el hecho de que a través de la experiencia y la estimulación sensorial, todos los elementos presentes en dicha estimulación se combinan en asociaciones de células, las cuales, a través de la experiencia asociativa, constituyen asociaciones superordenadas, denominadas secuencias de fase. “Una secuencia de fase es una serie ideativa con sus elementos motores” (Hebb 1949, p. 98)

Según Gibson, otro estudioso del aprendizaje humano, la actividad del organismo durante el aprendizaje perceptivo es crucial, pues ésta consiste en la detección de rasgos, entendida como el hecho de que el estímulo se convierta en algo cada vez más específico y diferenciado. Por su lado, Fantz, señala que la información perceptiva es dirigida por las capacidades orgánicas de selección y la adquisición de conocimiento ocurre independientemente de los cambios específicos en la repuesta. Kagan, por su parte, opina que el desarrollo perceptivo contribuye a la formación de esquemas, término utilizado para referirse a la representación interna de la identidad del estímulo (Forgus 2010, p. 318). Todo esto, aunque sea dicho con otras palabras por los autores mencionados puede explicarse desde la óptica del sentido común y el principio de Hebb.

Las representaciones mentales, a las que todos los estudiosos recién citados se refieren, funcionan mediante la percepción, que, como ya se dijo, se define psicológicamente, como “el proceso mediante el cual un organismo recibe o extrae cierta información acerca del medio” (Forgus 2010, p. 11).

Existen ciertas estructuras perceptivas innatas que proporcionan una base elemental a la percepción, las cuales son flexibles y cambian con la experiencia. Este hecho juega un papel importante en el aprendizaje, pues es la experiencia la responsable del desarrollo de una mejor discriminación y filtrado de la información. La percepción ayuda a distinguir y ordenar con precisión los diferentes contextos y a discriminar los estímulos recibidos por los sentidos externos, lo cual da como resultado nociones más específicas y originales. Esto se traduce en una conducta adaptativa que mejora día a día, a través de la experiencia (Forgus 1989, p. 344).

Hoy en día las ciencias cognoscitivas interesan mucho en los ámbitos de la psicología, la cibernética, la pedagogía, la comunicación, la biología y en la propia filosofía. Se busca el desarrollo de habilidades intelectuales como un proceso de

aprendizaje que comienza con la percepción y con la relación de ésta con una gran cantidad de variables importantes, que van desde la edad hasta el contexto cultural en que se desenvuelve la persona, la escolaridad, etc., incluyendo la manera en que ésta despliega sus habilidades de pensamiento y sensatez (Epíndola Castro 1998, p. 12).

Los estudios de Piaget describieron a la inteligencia en función de procesos de acomodación y asimilación, pues él realizó estudios profundos sobre la percepción y la concepción simbólica en el niño, destacando la diferencia entre la lógica y las operaciones mentales. Todo ello lo llevó a proponer el “construccionismo” en la educación, el cual ha sentado las bases de la investigación educativa hasta el día de hoy (Epíndola Castro 1998, 13). Sin embargo, Piaget no llegó a incorporar elementos que se han venido aclarando en épocas posteriores y que pudieran complementar mucho sus propuestas.

El aprendizaje representa la manipulación de los conocimientos adquiridos con anterioridad y conduce al pensamiento y la reflexión, lo cual tiene que ver con la determinación y uso de referencias que incrementan el poder de observar y visualizar objetivamente las distintas situaciones que se presentan (Epíndola Castro 1998, 31).

El pensamiento, por su parte, tiene un comportamiento cíclico en el que se modifica al organismo mediante la intervención de un nuevo aprendizaje, el cual modifica la percepción de nuevas situaciones o estímulos. Este ciclo es el que ayuda en la solución de problemas, pues al volverse sobre el asunto con percepciones modificadas, se va aclarando la comprensión y con ello se colocan todos los aspectos que conforman la situación en una perspectiva apropiada, lo cual conduce al encuentro de las soluciones más adecuadas (Forgus 2010, p. 13). Esto se puede explicar utilizando el principio de Hebb y la formación de ensamblajes citológicas cada vez más robustas y complejas, que permiten al individuo el manejo de un mayor número de variables y complejidades que hacen a sus operaciones mentales cada vez más sofisticadas.

El aprendizaje integrado se produce cuando la información almacenada durante años proporciona una base para la adquisición de nuevos conocimientos, lo cual ya fue detectado por Piaget al decir que existe una dependencia bien establecida entre la solución de problemas y la habilidad conceptual. Él añadió asimismo que la conducta e interacción social dependen de la acción integrada del proceso cognoscitivo, el cual surge en etapas y edades específicas. Sin embargo, otros investigadores han logrado demostrar que la experiencia enriquecida logra acelerar la aparición de habilidades cognoscitivas en edades más tempranas, lo

que pone énfasis en que lo importante no es el momento en que se adquieran las habilidades, sino cuánto se aprende, pues los niños son capaces de generar inferencias cada vez más complejas, dependiendo de los estímulos a que son expuestos (Forgus 2010, p. 15).

III.6.1. Un vez más, la memoria

Reid dijo que los pensamientos de los que se está consciente son pensamientos propios. Aquellas cosas que sucedieron y se recuerdan con claridad son “memoria”, la cual sigue la fórmula “sucedió + lo recuerdo”. La identidad personal y la existencia continua se aseguran de que la cosa es susceptible de ser recordada (Forguson 1989, p. 107) y forma parte de la memoria declarativa, entendida como la que puede ser expresada verbalmente y cuyo origen está en la percepción, en las experiencias estímulo-respuesta o en experiencias motoras que se requiere permanezcan disponibles para el recuerdo deliberado de hechos, acontecimientos o estímulos específicos.

La memoria, por definición es el registro de la experiencia que subyace al aprendizaje, siendo éste último un proceso de adaptación del comportamiento a la experiencia. La memoria se refiere a los registros permanentes que subyacen en esta adaptación producto del cambio (Anderson 2001, pp. 5-6).

Descartes jugueteaba con la hipótesis de que existía intermitentemente; esto es, que solo se existía mientras se pensaba. Reid lo refutó diciendo que se es persona existente continuamente y que este es un principio del sentido común. Uno parecido al de que las cosas que percibimos con nuestros sentidos existen realmente y son algo que percibimos, lo que constituye la base del realismo del sentido común. Reid se declaraba, pues, contrario a lo que pensaban Descartes, Berkley y Hume, quienes pensaban que lo que percibimos con nuestros sentidos no es realmente lo que es (Forguson 1989, p. 111). Hoy la percepción puede hallar una explicación a través del principio de metarrepresentación que dice que otras personas representan de manera diferente el mismo objeto, pues ven lo mismo, pero desde perspectivas diferentes o con habilidades perceptivas situadas en diferentes condiciones.

III.7. Sentido Común e inteligencia

Las facultades que nos permiten distinguir la verdad del error no son una falacia, afirmaba Reid, estableciendo otro primer principio del sentido común. Asimismo hay vida e inteligencia en todos los sujetos con quienes las personas nos relacionamos, aunque su manera de pensar sea distinta de la nuestra, dependiendo de los estímulos a los que ha sido expuesto cada sujeto, pero se

puede pensar en un modo lógico de percibir el mundo y que es común a todos los humanos, que comparten este y otros primeros principios de su sentido común.

Algunas gesticulaciones y sonidos indican ciertos pensamientos y disposiciones de la mente. Muchas acciones humanas son predecibles, pues se sabe que el futuro será semejante al pasado. En materia de desarrollo, estas expresiones son la manera más primaria de comunicación y aparecen con el Ser humano mismo, pues representan su primera forma de comunicación.

En defensa del sentido común, Reid dijo que todo aquel argumento o conclusión que contradiga al Sentido Común debe estar fundamentado en una o más premisas falsas o en un error en el razonamiento. La verdad siempre va a ser consistente con ella misma. El sentido común y el poder de razonar son dones de la naturaleza, sin embargo, la facultad de percibir puede ser imperfecta por deficiencias congénitas. (Forguson 1989, pp. 109-110).

El punto de vista que se desprende de la óptica del sentido común fue desarrollado por Lynd Forguson, quien muestra que, por una parte, está el punto de vista filosófico que incluye a la ontología y a la epistemología encargadas de las relaciones entre uno mismo y todo lo demás, incluyendo la diferenciación entre lo que es uno mismo y lo que no lo es. Por otra parte, el sentido común y su teoreta incluyen al comportamiento dotado de razones, la psicología racional, y ambas perspectivas se unen para formar el concepto de un centro de control unitario que se encarga de recibir, evaluar, manipular inteligentemente y guardar la información del medio ambiente. Como ya se dijo, allí se plantean y diseñan, a la luz de la información, las estrategias para alcanzarlas y se dirigen las acciones cenestésicas necesarias por medio de las cuales se ejecutan esas acciones (Forguson 1989, p. 22).

El sentido común sensato debe tener un periodo de maduración que llega hasta el momento en que aparece el pensamiento abstracto, lo que significa que la persona puede metarrepresentar y es capaz de pensar acerca de sus propios pensamientos. Esta habilidad permite llegar a procesos mentales tales como la síntesis, que significa extraer los datos verdaderamente importantes de cualquier cuestión y luego llegar a evaluación, que no es otra cosa que tener un pensamiento sensato producto de la emisión de juicios de valor que muestren como objetivo sustentar la decisión de pensar u obrar de una manera u otra o inclusive de ponderar las nociones como benéficas o no para la persona.

En el caso de los procesos de aprendizaje, resulta de gran valor el logro de la ponderación de las nociones, pues éstas deben resultar útiles en todos los

aspectos posibles, con el fin de optimizar los conocimientos tanto declarativos o verbales, como los procedimentales que permiten a la persona seguir secuencias de procesos e igualmente los actitudinales, que le aportan un estado anímico al aprendizaje y con ello lograr nociones nítidas y completas que produzcan respuestas inteligentes y sensatas a cada problema o situación planteada. En síntesis, el aprendizaje puede hacer a los niños inteligentes, pero más importante que ser inteligente es, en rigor, ser sensatos.

IV. La interpretación del lenguaje humano

Resulta muy interesante analizar la manera en que el fenómeno del lenguaje sucede al tiempo en que el sentido común se nutre de él para operar de manera sensata en las personas. Por una parte analizaremos la funcionalidad del lenguaje humano, la manera en que se decodifican los mensajes a través de sintagmas y luego enfocaremos nuestra atención en la operación del sentido común, por medio de la percepción y formación de nociones, para finalmente describir la relación de estos dos elementos del pensamiento humano.

Explicar la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje resulta una tarea complicada, ya que existen teorías que dicen que el lenguaje transforma el pensamiento, mientras que otras sugieren que el lenguaje es únicamente una herramienta de expresión del pensamiento. Ambas son premisas válidas y fácilmente defendibles; sin embargo, se requiere de un conocimiento minucioso del proceso de la interpretación del lenguaje en sus formas natural y artificial para comprender de qué manera, más convincente, es que la mente comprende los mensajes que recibe del exterior a través del lenguaje.

Existen dos diferencias principales entre la capacidad lingüística de los seres humanos y la de las otras especies vivientes: la primera es la capacidad de los primeros para abarcar un gran número de signos consensuales y la posibilidad de crear nuevos; y la segunda es la capacidad recursiva del lenguaje humano, lo que significa que es posible hacer girar el lenguaje sobre sí mismo; esto es, hablar sobre el habla misma (Echeverría 1998, p. 53).

IV.1. El Lenguaje como elemento indispensable para la vida social humana

El humano, por definición, es un ser social. Esta característica resulta fundamental en su vida, pues de ella emanan una serie de elementos que hacen posible su subsistencia y crecimiento personal y como especie. El lenguaje nace como consecuencia de la interacción social del hombre y le permite también relacionarse con el mundo que lo rodea. Así, se crean símbolos que definen todo el entorno y se establecen relaciones de aprecio y rechazo entre los individuos y su mundo.

El lenguaje, asimismo, es un elemento de la vida humana que resulta determinante, pues está ligado al pensamiento. No se sabe a ciencia cierta cual domina, pero lo que si se sabe es que juntos mueven al mundo, literalmente hablando.

La definición de cada objeto o persona permite al ser humano construir una noción de ello, que a su vez le inclina a tomar una postura con respecto a lo que conoce,

por lo que tanto objetos como sujetos se transforman en percepciones que tienen un nombre y representan elementos útiles, inútiles, peligrosos, convenientes, deseables, etcétera.

La capacidad del hombre para crear signos, símbolos y significados es impresionante y, probablemente, lo más sorprendente de ello sea que esta capacidad es la que da origen al razonamiento, pues éste tiene su fundamento en la habilidad lingüística única en el ser humano. Es así que para nosotros, el lenguaje representa un patrimonio invaluable para la humanidad.

Toda acción humana se encuentra regida tanto por la interpretación de conceptos, como por la producción de ellos, que además revisten una muy grande influencia en la conducción de los actos, pues tienen la capacidad de funcionar en la homeostasis, tanto física como emocional, con lo que es posible emitir juicios de valor sensatos, en el mejor de los casos, o un poco menos en la mayoría de los mismos. Lenguaje y pensamiento conforman la personalidad, mientras eligen preferencias singulares para cada persona, dado el impacto de las experiencias vividas por cada ser único e irrepetible.

Como se mencionó anteriormente, la experiencia sensorial pone al ser humano en contacto con su entorno. De esa manera conoce las sensaciones visuales, táctiles, gustativas, auditivas y olfativas, pero, curiosamente, cada sensación crea en la mente una noción completa que indica apreciación, rechazo, utilidad y toda una serie de datos que permiten a cada individuo interactuar con los elementos que emiten dicha sensación. Nadie pondría en tela de juicio que cada persona ha vivido de manera distinta su infancia, escolaridad, su vida sentimental y sus relaciones interpersonales.

Es por esto que sostenemos que la capacidad lingüística humana sirve como base o fundamento a la operación del sentido común. Toda percepción genera la excitación de las asambleas neuronales que se traducen en nociones, entendidas como interpretaciones complejas de lo percibido en la mente, a manera de información útil. Entre más completa sea una noción, más útil resultará como elemento del razonamiento.

IV.2. Lenguaje y sentido común

La riqueza del lenguaje incluye la manera de percibir de mejor o peor manera cada objeto a partir de estímulos, lo cual se constata cuando un mismo evento impacta de manera diferente a cada persona y, aunque exista concordancia en la opinión general, cada quien extrae elementos distintos de su percepción, lo que a veces da pie tanto a conversaciones enriquecedoras, como a las más polémicas

discusiones, en las que no se llega a ningún consenso. Esto hace del estudio del lenguaje un campo que ayuda a psicólogos, médicos, profesores y un larguísimo etcétera de profesionales, pues no existe actividad humana que no esté fundamentada tanto en el intercambio de ideas, como en la interpretación de ellas.

Es un hecho, entonces, que entre más estímulos existan, mayor será la producción de nociones nuevas y con ello una mayor variedad de recursos para la solución de cualquier problema. Por lo que sostenemos que “a mayor cantidad de nociones, mayor cantidad de recursos cognitivos útiles para enfrentar cualquier situación” y es justamente este postulado el que nos lleva a defender la teoría de que existe una asociación muy estrecha entre la capacidad lingüística humana y la eficiencia unificadora del sentido común como generador de ideas.

El sentido común alimentado por los conceptos lingüísticos ofrece al hombre distintas opciones de acción positiva o negativa, de manera que es una decisión de cada quien obrar bien o mal. De acuerdo con lo que John Searle (2010) llama *the gap*, la brecha o el hueco que existe entre los hechos reales y las posibilidades de hechos que puede concebir el muy rico lenguaje humano, el libre albedrío existe, lo cual se relaciona con la sensatez entendida como las elecciones basadas en juicios de tipo tribunalicio, que pueden ser justificadas plenamente. Aquí también figuran los llamados juicios de valor, que están ligados estrechamente a la moralidad, lo cual, dicho sea de paso, es una operación mental muy elevada llamada “evaluación”, de la que sólo los seres humanos somos capaces.

Se habla de nociones vinculadas a estímulos recogidos de manera sensorial; sin embargo, existen también nociones abstractas provenientes de estímulos imaginarios o de combinaciones de vocablos, fruto del consenso que se da a través de la interacción social y que tienen gran importancia en la vida y el desarrollo del hombre, pues dan origen a los acuerdos, juicios y reflexiones.

De esta manera, es claro que los usos y costumbres de los diferentes grupos humanos y la riqueza conceptual, o nocional según Thomas Reid, tiene un impacto fuerte y directo en el desarrollo de las diferentes culturas, pues es evidente que la riqueza y abundancia de todas las experiencias, buenas y malas de un pueblo, tienen repercusiones en sus creencias y habilidades, así como en su creatividad, disciplina, manera de vivir y modo de organizar sus sistemas sociales y educativos, lo cual se hace evidente a cada persona cuando viaja, pues al visitar diferentes lugares del mundo, se experimenta la riqueza y diversidad que hay en la manera de concebir las cosas en las distintas sociedades y culturas.

Se dice que los seres humanos habitan en el lenguaje. Esta idea que nos recuerda que nunca se ha encontrado una tribu o grupo de personas mudas. Como mencionamos en líneas anteriores, el lenguaje nace de la interacción social como fenómeno que permite el dominio consensual, el cual justamente se constituye a través de la interacción en un espacio social donde es factible describir la realidad existentes y crear realidades que, al momento de interiorizarlas, se convierten en lingüísticas. Su significado forma un núcleo básico cuyos componentes son la persona, el lenguaje y la acción, dentro del cual se conforma la identidad personal, elemento que juega un papel importante en esta triada y es, en sí mismo, un fenómeno eminentemente lingüístico (Echeverría 1998, pp. 35 - 50).

El lenguaje, según John R. Searle, representa una institución de carácter humano que posibilita a nuestra especie para formar hechos institucionales, entendidos como creaciones declaradas lingüísticamente que, a su vez, representan proposiciones que hacen realidad ciertos acuerdos sociales. Estos hechos solo pueden ser creados por seres que poseen un lenguaje significador y simbolizador o algún tipo de sistema de representación similar al lenguaje humano, pues el elemento lingüístico es una parte constitutiva del hecho institucional o social-humano (Searle 1995, p. 27 y 37), de manera que se constata que los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico que hemos creado, aunque dicho mundo no se limita a nuestro lenguaje (Echeverría 1998, p. 51)

En contraste, la falta de un acervo lingüístico rico es una carencia importante que nubla al pensamiento humano. Cuando ello ocurre, éste no logra interpretar lo que recibe a través de sensaciones y percepciones, por lo que tampoco es posible que conceptualice correctamente ni emita juicios sensatos, lo cual deja a la persona en estadios de desarrollo básicos y, por consiguiente, la convierte en un ser limitado en cuanto a las posibilidades de solución de los problemas que la vida diaria le plantea. Con ello se coloca a la persona en una muy seria desventaja.

IV.2.1. El sentido común como unificador de las operaciones mentales

Es importante recordar que a través del sentido común se da sentido a la forma de ver el mundo, la cual abarca tres dimensiones: una desde el punto de vista filosófico, que se ocupa de las relaciones ontológicas y epistemológicas que incluyen la diferenciación entre lo que es y lo que no es; una segunda dimensión que se ocupa de analizar el comportamiento al momento de explicar el propio y el de las otras personas; en donde se lleva a cabo la deliberación y se ponen a consideración las distintas alternativas sopesando los pros y contras, considerando políticas, principios normativos, opciones de acción y finalmente, las

decisiones, como elementos de un razonamiento apoyado en la determinación de la acción que se llevará a cabo; y una tercera dimensión que representa la intersección de las otras dos, en la que se considera a la mente como centro de control unitario en el que se recibe, evalúa, manipula inteligentemente y se almacena la información del medio ambiente y en la que se formulan metas personales a la luz de la información que se tiene, al tiempo en que se buscan maneras de alcanzarlas y se programan las acciones que conducirán a su ejecución y logro (Forguson 1989, p. 24).

Tampoco debe olvidarse que en la manera de utilizar el lenguaje subyace la propia teoría tanto de la materia como de la causalidad, según explica Stephen Pinker en su libro “El Mundo de las Palabras”, esto incluye la manera de ser personal con ideas propias, intimidad e idea de poder y justicia. Asimismo, el lenguaje encierra los conceptos de divinidad, degradación y peligro, arraigados en la lengua materna, al lado del concepto de bienestar y libre albedrío. El psicólogo canadiense-norteamericano añade que existen variaciones entre una lengua y otra, pero la lógica general que siguen todas coincide, ya que sus raíces son profundas, además de que se encuentran entrelazadas con lo que sientan las bases para la interpretación de las sensaciones; de aquello en lo que se cree y de la propia interacción social. De este modo, las charlas, bromas, disputas y hasta los nombres para designar a las personas se ven afectados por la lengua que usamos a fin de informar, convencer, prometer, seducir y jurar. La manera de conducirse lingüísticamente refleja la manera en que se capta la realidad y la propia imagen que se intenta proyectar, de igual manera que los vínculos personales y nivel educativo y cultural. El lenguaje y la vida humana se encuentran íntimamente entrelazados. (Pinker 2007, p. 13).

IV.3. Los actos del habla

Cada vez que un sujeto emite un mensaje que contiene una intención y otro lo recibe y lo comprende, se generan cambios en la manera de pensar o actuar en el receptor y en su entorno. Esto constituye un acto del habla. Según John Searle (2010, pp. 68-69) existen cuando menos cinco tipos de actos del habla o cinco formas de utilizar el lenguaje: los actos asertivos, los directivos, los comisivos, los expresivos y los declarativos. Los actos del habla asertivos son aquellos que se emplean para decir qué hay y cómo es lo que hay; los directivos son los que se emplean para dar órdenes; los comisivos son los que expresan algún tipo de compromiso, como hacer promesas, por ejemplo; los expresivos, tal cual, muestran lingüísticamente las emociones y finalmente, los declarativos o las declaraciones lingüísticas crean nuevas realidades sociales, como cuando un juez declara “marido y mujer” a una pareja o un gobierno declara la guerra a otro, lo

cual da lugar a los hechos institucionales. Thomas Reid mencionaba, por su parte, a los actos inquisitivos o interrogativos, que dan lugar a las preguntas que generan el intercambio de saberes (Hernández Prado 2014, pp. 61-62).

Los actos del habla asertivos pueden ser verdaderos o falsos, si es que constituyen o no una representación adecuada de aquello que ocurre en el mundo. Ellos por cierto, según Searle, “van de la palabra al mundo” porque de lo que se trata en ellos es de decir cuanto es el caso en el mundo; los actos directivos y comisivos, por su parte tratan de cambiar al mundo, como lo mencionamos anteriormente, y quieren lograr que se ajuste a la palabra, por lo que van “del mundo a la palabra” y pueden ser verdaderos o adecuados cuando se cumple en el mundo lo dicho por la palabra. Por último, los actos declarativos combinan ambas formas de conformidad o ajuste entre el lenguaje y el mundo, pues van “de la palabra al mundo y del mundo a la palabra”, al tiempo en que describen el modo en que él es y debe ser. Así, la realidad institucional de los seres humanos, esto es, la civilización misma que crean éstos, descansa en los actos del habla declarativos que establecen funciones sociales, desde ubicaciones específicas en la sociedad. La realidad institucional es aceptada por los seres humanos mediante buenas razones, o de manera coercitiva, pero cuando ello ocurre; cuando tiene lugar esa aceptación, se dice que la realidad institucional y sus hechos son legítimos (Hernández Prado 2014, pp. 62-63).

IV.3.1. El lenguaje como generador de instituciones humanas

Los actos declarativos del habla humana dan origen a los hechos institucionales y únicamente el hombre puede crear hechos institucionales, entonces. Unos de los elementos del lenguaje humano que resultan esenciales para su constitución son los dispositivos simbólicos, como las palabras que por acuerdo significan, representan o simbolizan algo que va más allá de ellas mismas. Así, existe un lenguaje dependiente del pensamiento y uno independiente de él. El dependiente es aquél que requiere de palabras para formularse y el pensamiento independiente es aquél que puede tener lugar en cualquier animal, por ejemplo, pues no requiere de palabras para pensarse, sino tan sólo de imágenes sensoriales o perceptuales posibles (Searle 1995, pp. 61-62).

Los actos declarativos dan lugar a instituciones dotadas de reglas que al combinarse, crean realidades institucionales aceptadas socialmente. Las declaraciones de funciones ubicadas representan la piedra angular de la realidad institucional, según Searle, y en aquellas subyace la fórmula “X cuenta como Y en C”. Un sujeto o individuo X, cuenta como la entidad funcional Y, en el contexto

social C. Prácticamente todos los hechos institucionales de los seres humanos pueden entenderse con ésta fórmula (Hernández Prado 2014, p. 63).

Dentro de los hechos institucionales existen ciertos rasgos como la intención colectiva, la asignación de funciones, las reglas constitutivas, las capacidades deónticas y las razones independientes de los deseos (Searle 2010, pp. 23-24). Las capacidades deónticas implican los derechos, deberes, responsabilidades, autorizaciones, compromisos, sanciones, etcétera; todo lo que acarrea el deber ser, pues lo óntico hace referencia al ser y lo deóntico al deber ser. Por ello la realidad institucional es óntica y deóntica a la vez. Además, de que a todo esto se le suman el contexto y los antecedentes de la operación de las declaraciones de funciones ubicadas, con un carácter deóntico además de óntico (Hernández Prado 2014, pp. 64-69).

Otro factor importante a considerar dentro de los hechos institucionales es el tema de la libertad humana, el cual Reid considera la base del comportamiento moral. Searle llama a esta libertad o libre albedrío, *the gap*, lo que otorga a las personas la capacidad de actuar movidos por deberes, haciendo uso de una intencionalidad que puede ser colectiva o individual (Hernández Prado 2014, p. 66).

La comunicación humana es significadora y significativa; es posible crear signos en forma abundante y cada uno tiene un significado propio que nace a partir de “figuraciones” mentales. De manera se hacen posibles las promesas; se pueden emitir órdenes, pedir disculpas y agradecer acciones y cosas, lo cual implica generar compromisos morales que se encuentran inmersos en los hechos sociales de los seres humanos (Hernández Prado 2014, pp. 84-97).

Los humanos constituimos una realidad social a partir de hechos institucionales que se traducen en un mundo complejo de obligaciones morales, deseos, responsabilidades, etcétera. En él nacen la propiedad económicas, la institución matrimonial, las sociedades políticas y se adquieren los compromisos deontológicos basados en declaraciones hechas en contextos sociales que se resumen en la fórmula “X cuenta como Y en C “ (Hernández Prado 2014, p. 99).

Para el autor norteamericano contemporáneo, toda entidad institucional se constituye formalmente y se mantiene de manera lingüística a través de los actos declarativos. Existen hechos institucionales “no lingüísticos”, tales como los edificios de las secretarías de Estado o los billetes que circulan en el mercado, pero ellos están basados en realidades institucionales, como el juramento presidencial o la emisión oficial de un nuevo billete (Hernández Prado 2014, p. 107).

Para crear una entidad institucional es necesario que los que lo hagan sean seres humanos con capacidades intelectuales similares, tales como la intencionalidad colectiva que asigna las funciones o lenguaje que posibilite actos del habla declarativos con “doble dirección de ajuste”, eso es, de las palabras a las cosas y de las cosas a las palabras, dado que sólo un lenguaje como el humano es constitutivo de la realidad institucional (Hernández Prado 2014, p. 117).

Las entidades institucionales coinciden con la racionalidad pues, las primeras intervienen en las razones para realizar la acción y la segunda abarca a la razón teórica, que es argumentativa e inferencial o bien lógica, de manera que se hace evidente que el deseo es el fundamento de la razón, y la razón práctica es la que se orienta hacia la acción o lo que se ha de hacer. Thomas Reid consideró en sus ensayos de 1785 que el sentido común daba origen a la razón y luego venía la racionalidad inferencial, que Searle divide en la “cognitiva razón teórica” y la “activa razón práctica”. Para el escocés ilustrado la razón humana está conformada por una parte que “se da cuenta” de lo que es el caso y que se resume en el sentido común o la sensatez y otra que razona, segmenta y calcula para establecer fines y medios para la acción humana (Hernández Prado 2014, p. 128).

IV.4. Fuerza e Intención de las locuciones

Darwin dijo en 1871, en su libro *El origen del Hombre*, que el lenguaje es un instinto o es instintivo, lo cual se puede constatar al observar a cualquier niño, quien comienza a balbucear sin responder a ninguna orden o por el dato mencionado más arriba, acerca de que jamás se ha encontrado a una tribu humana cuya característica sea que sus miembros no hablen (Pinker 2012, p. 18). Pero las preguntas que de este tema se desprenden tienen que ver con la utilidad de esa habilidad, la manera en que se produce y la forma en que se comprende un mensaje, a fin de dar como resultado interacciones que pueden alcanzar altos grados de sofisticación. El asunto, además pone “sobre la mesa” la manera en que la mente humana decodifica la información que recibe y forma nociones que luego utiliza para la solución de problemas, o bien para seguir prácticas sociales, entendidas como maneras de enfrentar la vida de una comunidad en especial y con las que los individuos dan sentido a su vida a través de los relatos propios y de los otros (Echeverría 1998, p. 56).

Searle enfatiza que desde que los humanos comparten un lenguaje significativo y significador, se efectúa el primer “contrato social”, ya que todas las instituciones humanas son esencialmente lingüísticas. Él continúa describiendo los componentes básicos del lenguaje humano, que son la fonología, la sintaxis, la

semántica y la pragmática. La fonología es la forma de pronunciar los términos del lenguaje; la sintaxis es la forma de acomodar esos términos; la semántica se relaciona con los significados de las palabras y la pragmática es el componente encargado de los modos posibles del uso del lenguaje, para que sea operativo y exista un intercambio eficaz entre las personas (Hernández Prado 2014, p. 75).

Entre estos componentes el más importante es la sintaxis, que tiene tres rasgos esenciales: la singularidad, que otorga un vocablo a cada unidad, de manera que cada término mantiene su relación entre significado y significante; la composicionalidad, que da significado no solo a las palabras, sino a las combinaciones de palabras, según el orden en que se presentan y la generatividad, que consiste en “que las reglas de aquella sintaxis den lugar a una infinidad de variantes” (Hernández Prado 2014, p. 76). Ésta es la característica más impresionante del lenguaje humano.

De esta manera, el lenguaje exclusivamente humano cumple funciones como la comunicación, que puede ser expresiva o significativa e incluir la representación o figuración mental, que Reid prefiere llamar creación de nociones, la significación y la simbolización. Searle explica que comunicar es “poner algo en otra u otras mentes” y expresar es, “poner en otras mentes un estado mental” y añade que existe un orden o una sintaxis en las percepciones, inclusive de otras especies no humanas. Las percepciones, como lo afirmó Reid desde el siglo XVIII, son como los signos que configuran un auténtico lenguaje con el que la naturaleza le habla a los seres humanos y otros animales percipientes (Hernández Prado 2014, pp. 79-81).

Con todo lo dicho previamente, se hace evidente que palabras y pensamiento mantienen una relación muy estrecha a través de la semántica. En ella, las palabras señalan objetos y con ello provocan sentimientos que los convierten en mágicos o en tabúes, en pecados, en bendiciones, etc., al darles un sentido, además de que marcan el tipo de relaciones que se ocurren entre las personas, al conectar sus propios mundos del pensamiento, la realidad, la comunidad y los sentimientos (Pinker 2007, p. 18).

La semántica conceptual o lenguaje del pensamiento permite encuadrar una situación y verla desde distintas perspectivas, además de que hace posible centrar la atención en determinados aspectos de ella e ignorar otros. Con esto, dicha semántica se convierte en importante generadora de la riqueza de la vida intelectual, pues con estas funciones proporciona los materiales necesarios para la creatividad humana, que se traduce en ciencia, literatura, humor y drama dentro de la vida social (Pinker 2012, p. 19).

IV.5 Incremento del acervo lingüístico y el uso de metáforas

La adquisición de vocablos opera cambios en el cerebro humano. Algunos se aprenden mediante la búsqueda de su significado. Ellos conforman una minoría. La mayor parte de las palabras se aprenden mediante su propio uso dentro de un contexto, o en presencia de referentes que aportan información al cerebro. Así se define y resume en una palabra concreta cierto significado, acompañado de una imagen significativa y, en ocasiones hasta de una metáfora.

Un rasgo curioso del lenguaje humano es el excesivo uso de metáforas, en las que las palabras se encuentran amarradas a la realidad y los significados de éstas se definen desde la perspectiva de las que la acompañan. De este modo, las palabras se encuentran ligadas a la realidad cuando el hablante se halla comprometido con su significado y con la verdad al mismo tiempo, entretejiendo lo que Pinker denomina una estructura causal del mundo (Pinker 2012, p. 25).

La relación que existe entre un sonido y su significado es arbitraria. La acuñación, por así llamarla (metafóricamente), de una palabra, normalmente se basa en una metáfora que evoca algo similar en la mente de los oyentes, lo cual permite caer en la cuenta de aquello a lo que la palabra nueva se refiere. Más adelante esto se convierte en algo endémico dentro del grupo y se suma a un banco de metáforas, evidentes dentro de la lengua de la comunidad. Finalmente se deja de lado el capítulo metafórico del origen y la nueva palabra persiste en el lenguaje como un concepto completo y claro (Pinker 2012, p. 316).

Pinker señala que la inteligencia humana, capaz de pensar tantas cosas a la vez, evolucionó con el fin de enfrentarse exitosamente a un mundo físico y social y es capaz de crecer y abarcar nuevos dominios a través de la abstracción metafórica, que aporta la clave para entender el pensamiento humano (Pinker 2012, p. 317).

La capacidad humana para discrepar de sus semejantes se encuentra íntimamente ligada a la manera de enmarcar los problemas con metáforas distintas. Por otro lado, la capacidad de coincidir y enriquecer una idea se funda en la coincidencia en la interpretación de la metáfora, lo que comúnmente se llama compartir un punto de vista o, lo que es lo mismo, “captar la metáfora de la metáfora” (Pinker 2012, p. 317).

En algunas frases metafóricas que se utilizan cotidianamente subyacen imágenes literalmente ridículas. Algunos ejemplos de estas serían: “cría cuervos y te sacarán los ojos”; “la letra con sangre entra”; “no hay rosa sin espinas”; “poderoso caballero es don dinero”; “ojo por ojo y diente por diente”; “muerto el perro se acabó la rabia”; “el maestro ciruela, que no sabe leer y pone escuela”, etc.

El uso de metáforas en el lenguaje cotidiano lo hace rico en implicaciones, pues dan cabida a una inmensa cantidad de figuras del habla dentro de una imagen que, no se menciona nunca, pero que tácitamente debe ser transparente, dada la cantidad de usuarios que ha tenido en el tiempo (Pinker 2007, p. 319).

Existen varios tipos de metáforas, como las metáforas literarias, apegadas al lenguaje y originalmente escritas; las conceptuales, en las que se enfrentan dos conceptos para favorecer el significado de uno de ellos y metáforas generativas, que facilitan la formación de tropos nuevos a través de la disección, que pone al descubierto las conexiones entre aquello a lo que alude. Lo más importante de todas es que las metáforas son un fenómeno del lenguaje y una pista clara de la constitución cognitiva (Pinker 2007, p. 320).

El lenguaje metafórico apunta hacia una manera que resulta obvia de aprender y razonar sobre conceptos nuevos y abstractos, ya que las metáforas marcan un paralelismo entre el ámbito doméstico, que ya se entiende, y un ámbito conceptual que aún no se comprende. Esto es esencial para los niños, dado que ilustra la forma en que ellos aprenden ideas difíciles. Sin embargo, a cualquier edad operan inteligentes dispositivos pedagógicos utilizados como mecanismos para entender conceptos que de otra forma serán inaccesibles y en los que la metáfora “hunde sus raíces a una profundidad mayor” (Pinker 2007, p. 321). Muestra de ello es el razonamiento abstracto utilizado en el ajedrez, la política, la física y la literatura.

IV.6. Operaciones mentales derivadas del lenguaje

La utilidad del lenguaje parece muy obvia, pero al estudiarla aparecen datos muy interesantes, comenzando por el hecho de que es la capacidad sorprendente y única del ser humano que le permite reflexionar, lo cual, a su vez, permite especular y entablar conversaciones con uno mismo y con los otros. También hace posible el lenguaje emitir mensajes para formar ideas en la mente de otros con gran precisión y que, como consecuencia, se generen nuevas combinaciones que marcan diferencias entre los mismos humanos provenientes de distintas culturas y que vinculan diferentes discursos históricos (Echeverría 1998, p. 61). Esta habilidad tan compleja y desarrollada se forma de manera espontánea en los niños de todas las comunidades, sin que ellos ni nadie se dé cuenta de que existe una lógica subyacente.

Al tratarse de un hecho tan complejo y sorprendente, los científicos cognitivos se han dado a la tarea de estudiar al lenguaje humano como fenómeno y le han definido como una facultad psicológica, órgano mental, sistema neural e inclusive módulo computacional. Al parecer, se trata de una “adaptación biológica para

comunicar información”, pero es también un escultor del pensamiento y lo que seguramente si es, es una ventana que permite la vida social.

Resulta interesante observar el comportamiento de las personas al encontrarse en presencia de alguien que es sordo o mudo dentro de un grupo. Pareciera que la falta de alguna de estas capacidades lingüísticas marcará una barrera entre las personas que tienen o no dificultades para comunicarse.

Es así que se reconoce la importancia de la comunicación a través del lenguaje hablado y se deja atrás la idea de que es únicamente un acto de imitación de los hijos hacia los padres. Steven Pinker señala que el “lenguaje complejo es universal y se reinventa generación tras generación, no porque se enseñe o resulte útil, sino sencillamente porque los niños no pueden evitarlo” (Pinker 2012, p. 30).

El psicólogo canadiense-norteamericano explica que, de esta forma, cuando en un grupo existe gente que habla distintas lenguas, pero comparte la necesidad de intercambiar mensajes, se desarrollan dialectos llamados “macarrónicos”, que se conforman como cadenas inconexas de palabras prestadas de distintos idiomas, lo cual, en caso de llegarse a generalizar, puede convertirse en una *lingua franca* entre esos hablantes e irse volviendo más compleja. Existen lenguajes híbridos en los que este hibridismo es voluntario y consciente. En todo idioma “macarrónico”, el hibridismo resulta una fórmula literaria producto de una convención de eruditos, lo que lo opone a las creaciones espontáneas del pueblo, lo que ocurre con el jiddish y el papiamento.

Derek Bickerton, un connotado lingüista reunió pruebas de que cuando se expone a un grupo de niños al dialecto macarrónico, éste se convierte de un solo golpe en una lengua completa, llamada “lengua criolla” (Pinker 2012, p. 31). Aunque el dialecto macarrónico carezca de los recursos gramaticales normales, ni tenga un orden de palabras estable, con prefijos ni sufijos verbales o marcadores lógicos, funciona como una lengua provechosa para sus usuarios (Pinker 2012, p. 35).

Asimismo, se observa que aun cuando un niño está muy pobremente estimulado, aprende a hablar reafirmando que el lenguaje es un instinto que se desarrolla como necesidad innata de comunicación y que independientemente del idioma que él hable, la persona razonará utilizando un lenguaje universal interior que consiste en combinar conocimientos nuevos con partes de conocimientos antiguos, los cuales forman representaciones entendidas como objetos cuyas partes y organización corresponden, punto por punto, a un determinado conjunto

de ideas o hechos. Esto refuerza nuestra premisa sobre las asambleas neuronales que propuso Hebb.

IV.7. Interpretación del lenguaje humano, nuevamente

Se debe tener en cuenta la arbitrariedad del signo, esto es, que las palabras no son más que signos en los que se da una relación entre los sonidos de éstas y sus correspondientes significados. Es muy válido aquello que dijera Wilhelm von Humboldt, acerca de que el lenguaje “hace un uso infinito de medios finitos”. Pinker (Pinker 2012, p. 86) resume esto diciendo que la mente humana utiliza un código para traducir combinaciones de ideas a combinaciones de palabras, el cual es un conjunto de reglas que se denomina “gramática generativa” que es muy distinta a la gramática pedagógica.

Esto significa que “en un sistema combinatorio discreto como el lenguaje, puede darse un número ilimitado de combinaciones completamente distintas, con un rango infinito de propiedades”. Pinker ilustra su idea comparando al lenguaje con las secuencias de ADN, que contienen “letras y signos de puntuación”. Éstas, a su vez, pueden ser “palindrómicas”, “carentes de significado” o “sinónimas” y presentan la posibilidad de ser traducidas o ser almacenadas en “bibliotecas”. Por ello, continúa el lingüista, no parece ser una coincidencia que los dos sistemas más impresionantes por su carácter abierto y diseño complejo, como son la vida y la mente, se presenten a manera de sistemas combinatorios discretos (Pinker 2012, p. 87).

Pinker explica que para el buen funcionamiento del sistema del lenguaje el cerebro requiere solo de dos ingredientes, a saber: palabras, que llamaremos un “diccionario mental” y un conjunto de reglas, que llamaremos una “gramática mental”. Ambos elementos, al unirse, hacen posible el uso infinito de medios finitos por medio de un código *autónomo* con respecto a las demás capacidades cognitivas, mismo que establece la manera de combinar palabras para expresar significados (Pinker 2012, pp. 87-89).

Esta explicación desacredita teorías como el “Modelo de Markov”, que presenta encadenamientos de palabras que se eligen a partir de columnas que contienen vocablos que pudieran ocupar un lugar en una frase, a manera de tablas de sustitución. Asimismo, algunos psicólogos consideran al lenguaje como cadenas interminables de palabras almacenadas en el cerebro, que funcionan a manera de un sistema de estímulo-respuesta. Esto es, la producción de una palabra genera otra como respuesta, lo cual ha sido desmentido por los modernos estudios de lingüística.

Según lo mencionado en líneas anteriores, la generatividad, característica notable del lenguaje humano, es la clave del carácter significador y simbolizador o multiplicador de signos y símbolos que utiliza el mismo lenguaje. La propia libertad conductual y moral de los seres humanos obedece a esto mismo, de manera que queda claro que el lenguaje humano es un elemento mucho más sofisticado que un simple encadenamiento de palabras.

Esto nos lleva a constatar que es justamente la “sintaxis de la percepción sensorial” la que obra el milagro del lenguaje y permite generar y autentificar el propio pensamiento, así como poner en la mente de otro u otros un estado mental que tiene su origen en una mente capaz de comunicar. El orden de las palabras según su categoría sigue un plan implícito en la frase, en el que cada palabra tiene un lugar determinado.

IV.8. La materia de que está hecho el lenguaje humano: los sintagmas

En la gramática humana, las palabras se agrupan en sintagmas, que es, sin duda alguna, la materia de que está hecho el lenguaje. Un sintagma es una secuencia formada por dos o más palabras que, conjuntamente, desempeñan una función sintáctica. Cada sintagma tiene un nombre o símbolo mental y los sintagmas más pequeños se pueden unir para formar otros mayores (Pinker 2012, p. 101).

Los sintagmas se ilustran a manera de árboles invertidos describibles utilizando unos cuantos símbolos, de los cuales los más importantes son: →, que significa “consta de”; O significa oración; () elementos opcionales; *, tantos elementos como se quiera; SP, sintagma preposicional; SN, sintagma nominal y SV, sintagma verbal (Pinker 2012, p. 101 y 106).

“El nombre principal del sintagma se denomina ‘núcleo’ del sintagma y la información archivada en la memoria de dicho núcleo ‘se filtra’ hasta el nudo más alto del sintagma, donde se usa para interpretar el sintagma como un todo” de manera que para construir el significado de los sintagmas a partir de las palabras que lo forman, es preciso identificar a la palabra que actúa como ‘núcleo’” (Pinker 2012, p. 110).

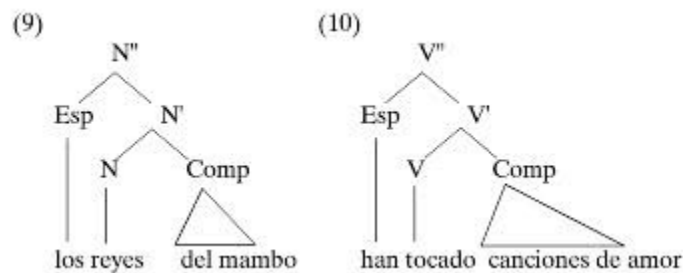
Existen cuatro principios para construir los significados de los sintagmas. El primero es el significado de las palabras que lo forman; el segundo, permite a los sintagmas referirse a objetos o acciones individuales y a conjuntos de entidades que interactúan unas con otras y en los que se utilizan “argumentos”, que representan a cualquier participante en una relación y que se denominan subsintagmas (sintagmas más pequeños); el tercero lo conforman los “adjuntos”,

que son uno o más participantes o modificadores llamados “argumentos” y “adjuntos” en el lenguaje gramatical, en el que el participante se coloca más cerca del “núcleo” que el modificador y el cuarto principio es el “especificador”, que es una posición reservada al sujeto que es el agente causal de la acción. (Pinker 2012, pp. 110-113).

Se requiere de un diccionario mental que asigne las categorías gramaticales a las palabras; así a N pertenece cualquier sustantivo o palabra que designa a una persona animal o cosa y abarca prácticamente todas las categorías de significado, tales como acciones, direcciones, medidas espaciales, medidas de tiempo, preguntas, clases o categorías, sucesos, conceptos abstractos o frases sin significado real; a V pertenecen las palabras que describen acciones, estados mentales, relaciones de posesión y relaciones abstractas de ideas. Sin embargo, dado que la mente humana tiene el poder de representar la realidad de formas muy diversas, los nombres y los verbos no se restringen a estos usos y, finalmente a A pertenecen las palabras que describen cualidades o adjetivos. Cada categoría gramatical se define como una clase de símbolos que se rigen según ciertas reglas formales y no como una clase de significados (Pinker 2012, pp. 102 - 109).

Una oración consta de un sintagma nominal seguido de un sintagma verbal.

O → SN SV

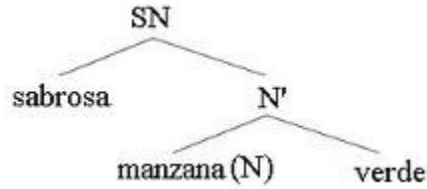


Un sintagma verbal consta de un verbo seguido de un sintagma nominal (Pinker 2012, p. 101 y 102)

SV → V SN

EL SINTAGMA NOMINAL (SN). Su núcleo es un sustantivo y normalmente consta de:

SN → (Det) + N + (Ady) + (CN)

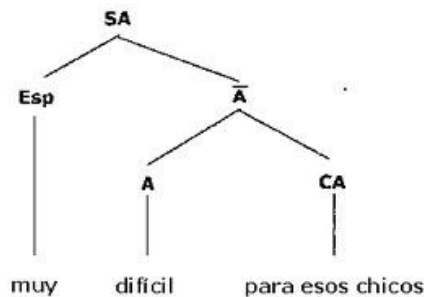


El Adyacente (Ady) es un complemento del sintagma nominal. Se trata de aquel adjetivo que aparece siempre unido a un sustantivo indicando de él una cualidad que completa y matiza su significado. Es un simple modificador o acompañante del sustantivo y realiza la misma función sintáctica que él. Concuerta, además, en género y en número con él. Un sintagma nominal consta de un determinante opcional, seguido de un nombre, que a su vez va precedido o seguido de un número indeterminado de adjetivos (Pinker 2012, p. 101)

El Complemento del Nombre (CN) es también un complemento del sintagma nominal. Adopta siempre la forma de un sintagma preposicional, generalmente introducido por la preposición “de” y Matiza o perfecciona el significado del sustantivo que lleva inmediatamente antepuesto.

EL SINTAGMA ADJETIVAL (S. Adj.). Su núcleo es un adjetivo. Normalmente consta de:

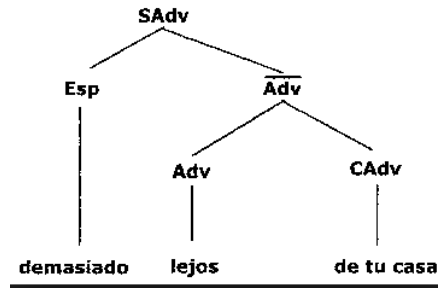
S. Adj. → (Cuant.) + N + (Ady.) + (C. Adj.)



Cuantificador. Desempeñan esta función los adverbios de intensidad (tan, muy, poco, bastante, demasiado, algo, nada, más, menos, medio, casi) y los adverbios acabados en mente (excesivamente, visiblemente, escasamente, extremadamente, particularmente...).

EL SINTAGMA ADVERBIAL (S. Adv.). Su núcleo es un adverbio. Consta de.

S. Adv. →(Cuant.) + N+ (Ady) + (C. Adv.)



Demasiado lejos de tu casa

EL SINTAGMA PREPOSICIONAL (S. Prep.). Es aquél SN que comienza por una preposición. Consta de:

S. Prep. → E (Enlace) + T (Término)



Desempeñan la función de enlace las preposiciones y las locuciones prepositivas (al lado de, a través de, a la espera de, a causa de, gracias a, en orden a, con objeto de...)

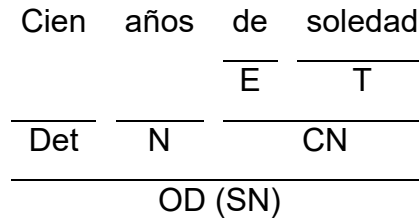
Por lo general, el término de la preposición es un sustantivo o sintagma nominal.

SINTAGMA VERBAL (SV). Su núcleo es un verbo y desempeña la función de predicado de la oración. Consta de:

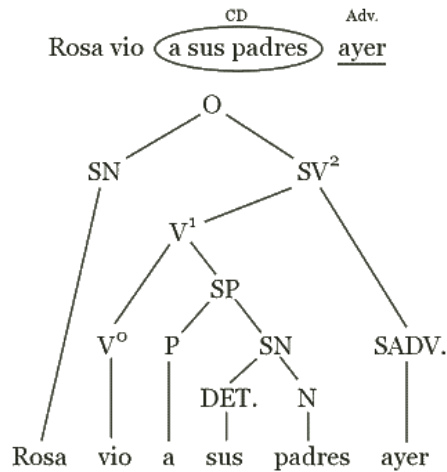
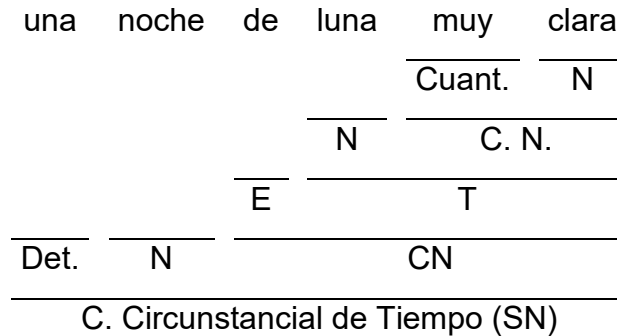
S.V. → N+ (OD) + (OI) + (CC) + (Atrib.) + (Pvo.) + (C. Prep.) + (C. Ag.)

EL SINTAGMA NOMINAL.

Ejemplo 1. *García Márquez* escribió "Cien años de soledad".



Ejemplo 2. *El accidente ocurrió una noche de luna muy clara.*



“Un conjunto de reglas como el que constituye una ‘gramática de estructura sintagmática’ sirve para definir cualquier oración o conectar oraciones bien formadas con sus significados, a base de adjuntar palabras a las ramas de un árbol invertido” y las pautas de conexión entre las palabras reflejan relaciones que hay entre las ideas. A esto Pinker lo llama “mentalés” lenguaje de la mente, mismo que provee de una solución de ingeniería al problema de cómo seleccionar una trama de ideas contenidas en la mente y codificarlas de manera tal que salgan por la boca de una en una. (Pinker 2012, p. 102 y 105).

Existe una gran similitud entre los sintagmas nominales y los verbales, pues en ambos es el núcleo lo que da nombre al sintagma. En ambos casos hay participantes o argumentos agrupados con el núcleo en subsintagmas y también pueden tener modificadores u otros elementos en el mismo. Asimismo, los sintagmas preposicionales y los sintagmas de adjetivo comparten el mismo diseño, por lo que no se necesitan muchas reglas para explicar cómo está representada la estructura del lenguaje en la mente.

Los lingüistas también han diseñado unas cuantas “super-reglas” generales y una variable “X” que representa a las diferentes categorías de palabras. Es así que llaman “sintagma X” a cualquiera, pues la sustantividad del núcleo nombra lo mismo que la humanidad del concepto por él representado y cualquier otra información relevante del sintagma en cuestión. Él se filtra hasta arriba para caracterizar el sintagma entero, de manera que para definir a todos los tipos de sintagmas, se ha diseñado la “teoría llamada de la X-con-barra” y que se define de la siguiente manera:

$$S \bar{X} \rightarrow (\text{ESP})\text{XSY}$$

Un sintagma consta de un especificador opcional seguido de un subsintagma X-barra, seguido de cualquier número de modificadores.

$$\bar{X} \rightarrow \text{XSZ}$$

“Un subsintagma X-barra consta de una palabra núcleo seguida de cualquier número de argumentos” (Pinker 2012, p. 115).

Las lenguas que muestran una estructura como la de las lenguas occidentales siguen una estructura sintágmica a manera de imágenes especulares o invertidas, lo que se traduce en conjuntos de propiedades asociadas, que caracterizan a un grupo de lenguas.

Algo digno de mencionarse es que los modernos estudios de lingüística han descubierto que al parecer todos los sintagmas de todas las lenguas tienen la misma anatomía y que las “super-reglas” de la estructura del lenguaje sirven para explicarlas, haciendo ligeras modificaciones en el orden de la secuencia de sus elementos o “parámetro”, por lo que toda esta teoría, propuesta originalmente por Noam Chomsky, se denomina “teoría de principios y parámetros” (Pinker 2012, p. 110 y 115).

Chomsky sostiene la teoría de que los niños nacen sabiendo las “super-reglas” y lo único que tiene que descubrir es si el núcleo va al principio, para lo que sólo debe fijarse en si el verbo sigue o precede al objeto en las frases que escucha de sus padres, lo cual le permite acceder a segmentos amplios de la gramática. De esta manera, los pequeños únicamente accionan un “interruptor” en una u otra posición, lo cual fija el valor de unos cuantos parámetros mentales y accede a segmentos muy amplios de gramática compleja (Pinker 2012, p. 116).

También es importante tener en cuenta que uno de los pocos elementos que el niño pequeño deberá tener en cuenta es el verbo, pues es el que marca la pauta en muchos aspectos dentro de un sintagma; por ejemplo, existen verbos transitivos, que requieren de un objeto que reciba la acción; e intransitivos que no lo requieren y que deben marcar si el actor es el sujeto. Sin embargo, la posición que ocupa éste en el sintagma deja de ser importante, pues aun cambiando su posición, el significado de la frase no varía, pues los marcadores de caso que conforman un sintagma nominal lo etiquetan de manera tal, que el oyente asocia mentalmente los componentes en un procedimiento llamado “concordancia”, que resulta otro elemento ingenieril que ayuda a codificar la maraña de pensamientos interrelacionados, a manera de una cadena ordenada de palabras (Pinker 2012, p. 120).

“Las etiquetas de caso se emplean para emparejar cada sintagma nominal con el papel que el verbo ha decretado para él” y los sintagmas nominales deben “someterse”, por así decirlo, al papel que el sintagma verbal les asigne y desempeñar su función en todo momento (Pinker 2012, p. 121).

IV. 9. Intencionalidad del lenguaje

Se sabe que la pragmática es aquella parte del lenguaje humano que se ocupa del intercambio efectivo de mensajes en una conversación. Pero hay un elemento importante que subyace a los mensajes, que les da sentido y los convierte en significativos o triviales. Este elemento conecta a las palabras con los sentimientos, de manera que una simple secuencia de vocablos tiene el poder de hacer que quien la escucha rompa en llanto, detone una escena de ira o pánico, o en el mejor de los casos, haga que alguien caiga rendido de amor ante quien las pronuncia. De manera curiosa, las palabras pasan a un segundo término y es el mensaje el que asume el papel protagónico en el juego de la comunicación humana en el que toda persona participa.

Un mensaje cualquiera debería ser lo más directo posible; sin embargo, quienes hablan sin rodeos ni vaguedades suelen sonar torpes o “mal educados”, pues todo el mundo está acostumbrado a un lenguaje que reviste características que

cumplen con ciertas reglas de cortesía, mismas que suavizan los mensajes para lograr su objetivo, sin “molestar” a las demás personas. Esto no parece el escenario ideal, pero es demasiado común como para ignorarlo. El psicólogo Stephen Pinker opina que “tal hipocresía es un universal humano” (Pinker 2007, p. 494).

Habiendo mencionado, en líneas anteriores, el poder de las metáforas, esto se constata al abordar el tema de la intencionalidad ya que, con el fin de opacar la parte indeseable de un mensaje, es posible utilizar una metáfora que lo haga claro para el que lo recibe. Tal es el caso de frases utilizadas en actos delictivos o insinuaciones de tipo sexual, como “no quisieras que tu familia tuviera problemas” o “¿te gustaría subir a ver mi colección de discos?”; mensajes que ocultan las verdaderas intenciones en diversas formas de cortesía o evasión o en eufemismos.

Una amenaza o un soborno velados son estereotipos de artilugios dramáticos conocidos por todos. Por otra parte, las solicitudes generalmente se formulan de muchas maneras, todas exageradamente comedidas, pues se considera de mal gusto un directo “no acapares la sal” en una mesa donde reina un ambiente cordial.

No existe un principio oculto para este fenómeno, pero los detalles que lo conforman se ajustan con gran precisión a las peculiaridades de aquellos que participan en la conversación y del contexto en el que se da. Al parecer, sin embargo, si hay una lógica oculta que los produce, la cual se encarga de salvaguardar las relaciones entre las personas, por sobre el contenido de los mensajes (Pinker 2007, p. 495).

En documentos de crítica se pueden encontrar las frases más sarcásticas para describir eventos desafortunados, al igual que complementos por demás exagerados y hasta ridículos para alabar a personas o actos que resultan agradables.

En 1975 Paul Grice introdujo sus cuatro máximas conversacionales, a fin de describir el principio cooperativo de la interacción. Para Pinker esas máximas representan los mandamientos que las personas deberían respetar para lograr una conversación eficiente; básicamente son:

- Cantidad. Decir ni más ni menos de lo que la conversación requiere
- Cualidad. No decir aquello que se considera falso ni cosas de las que no se tengan pruebas

- Estilo. No ser ni oscuro ni ambiguo. Ser breve y ordenado
- Pertinencia. Simplemente que el comentario esté relacionado con el tema que se trata (Pinker 2007, pp. 497-498)

Lo que cada quien dice y como lo dice refleja lo que la persona es, lo cual incluye su manera de pensar, personalidad y tipo de carácter: hermético, oscuro, caballeroso, afable, humilde, extrovertido, etc. De esta manera, al recibir un mensaje, cada quien se forma un criterio sobre quien lo emite, pues al leer entre líneas, se logra eliminar las ambigüedades no intencionales, así como unir puntos que lo conforman o aquellos que lo originan o que le otorgan un fin, lo cual se hace siguiendo una adhesión a las máximas mencionada y que el mismo Grice llamaba “implicaturas convencionales”. Éstas impulsan la comprensión del habla no literal (Pinker 2007, p. 499).

Algo que preocupa a todos es la impresión que causan en los demás, con lo que los mensajes se cargan de implicaturas que tienen dos significados posibles: el de la frase misma y el verdadero significado, que puede ser positivo, negativo o neutral, con lo cual, a veces una crítica expresada con sarcasmo es mejor aceptada que una crítica directa pues muestra a la persona que la emite como alguien con mayor control de sí misma (Pinker 2007, p. 500).

Las interacciones sociales siempre van salpicadas de fórmulas verbales que las suavizan y que resguardan tanto a la relación entre las personas, como su propia reputación. En ellas subyace un profundo deseo de aprobación o de no ser obstaculizado en el caso de un mensaje negativo, lo cual conforma una dualidad característica de la vida social en la que existen: la solidaridad, el estatus, la autonomía, la comunión, la conexión, la intimidad, el poder, los niveles de autoridad y los deseos de compartir (Pinker 2007, p. 501).

Cualquier conversación coloca a los participantes en situaciones que comprometen su atención y tiempo, mientras que si se emite un imperativo, se pone en entredicho el estatus o la autonomía del receptor y lo coloca en la disyuntiva de rehusar o aceptar, lo que va acompañado de la generación de una opinión sobre éste, ante quien emite el mensaje. El decirle algo a alguien implica que se le considere ignorante del hecho y las críticas, alardes, interrupciones, exabruptos, las noticias o temas decisivos tienen el potencial de herir al oyente. Por ello, curiosamente, al dirigirse a un extraño, se acostumbra comenzar con palabras como “perdón”. Así, cuando quien habla debe corregir a alguien más, lo hace con palabras agradables que demuestran su preocupación por los

sentimientos de aquél que está siendo objeto de la observación (Pinker 2007, p. 502).

La intencionalidad del lenguaje cobra especial importancia en la proximidad entre las personas, de manera tal que la cortesía es una forma de comprensión y una forma de “benevolencia ficticia”, que acompaña a las interacciones sociales y las llena de deseos fingidos, como cuando se dice, hasta sin pensar al despedirse, “suerte” o “que te vaya bien”. También está el típico “que tenga una excelente tarde” de las personas a cargo de centros de servicio telefónico, el clásico “¿cómo estás?”, cuya única respuesta correcta es “bien gracias”, pues algo diferente suele resultar extraño a quien saluda. También es destacable el “¡cuídate!”, que no es más que una recomendación sistemática de padres a hijos, la cual, si fuera más explícita, llegaría a originar serias rupturas familiares, dice Pinker pero que en su forma convencional resulta inocua y lo que parece trivial pero que logra “romper el hielo” entre desconocidos, es el siempre exitoso comentario sobre el clima (Pinker 2007, p. 502).

La cortesía verbal cuenta con una muy larga historia que incluye la complicada formulación de peticiones en donde la adulación es un ingrediente básico, especialmente cuando hay diferencias de estatus o poder. Pinker incluye en su libro “El Mundo del Lenguaje” ejemplos de formas de implicación, según el grado de amenaza para el oyente (Pinker 2007, p. 504).

Una vez que el emisor capta la atención del receptor deber tener especial cuidado con lo que haga con ella y de la manera en que establecerá la relación entre los dos. En muchos idiomas existen fórmulas que marcan diferencias o distancia entre las personas. El idioma español es uno de ellos. El hablar de “tu” o de “usted” a alguien es decisivo para la convivencia. En lingüística se llaman pronombres “T” (tu) y “V” (vos). Los primeros se utilizan con personas allegadas o subordinadas, mientras que las últimas son empleadas con desconocidos o superiores. Existen detalles que diferencian a estas relaciones según los diferentes idiomas, pero todos siguen éste patrón básicamente (Pinker 2007, p. 505).

De la misma manera, existen formulas que distinguen a ciertas personas, especialmente como “su alteza”, “su excelencia”, “su señoría”, etc. Y de la misma forma hay algunas que denigran a quienes son dirigidas, como es el caso de solo llamar “tu” a alguien, como si no tuviera un nombre.

Dentro de ciertos grupos también suelen guardarse ciertos formalismos que marcan diferencias de estatus, y con ello, una forma de trato entre compañeros. Ejemplo de ello son las distinciones entre académicos, que pueden ir desde la

educadora, a quien se la llama incluso “seño”, “miss”, “profesora” o “maestra”, hasta los profesores universitarios, que pueden ser “maestros” pues ostentan una maestría, o “doctores” si tienen un doctorado. Todo lo cual cobra gran importancia dentro de una meritocracia.

La cortesía, sin embargo, es universal, aunque tenga tantas versiones. Todas las culturas parecen preocuparse por la formulación exacta de los mensajes, conservando las estrategias de una buena educación y de mantener en mente la sensibilidad de las personas, señala Pinker. Las diferencias pueden hacer a una cultura parecer más distante, fría, petulante o sospechosa a quien no pertenezca a ella y otras, todo lo contrario, pero todas, en mayor o menor grado, la observan.

Su forma depende mucho de su historia. Hay grandes diferencias en la forma de expresar cortesía dentro de las sociedades jerárquicas y las igualitarias; variaciones enormes entre las élites y las convenciones sociales que rechazan las imposiciones, o las que guardan una “cultura del honor”.

El habla indirecta en ocasiones viola las máximas de Gris de alguna manera, pero si conserva una al menos. Las fórmulas nuevas tienen un efecto distinto entre las personas y no son aceptadas tan fácilmente.

Algunas formas de habla indirecta incluso pueden causar un efecto contrario al mensaje. Por ejemplo, si alguien dice “Creo que está muy oscuro para leer”, en realidad está pidiendo que el oyente prenda la luz. Cualquier insinuación pudiera conducir al oyente inteligente a inferir el verdadero mensaje con lo que se afirma; “al buen entendedor pocas palabras” e “interpreta mi silencio”.

En cualquier caso, hablante y oyente se coordinan a la perfección por la acción del Sentido Común y con ello aparece una facilidad en la producción de respuestas efectivas para la solución de problemas, lo cual es fácilmente observable. Ello funciona en su máxima expresión dentro de los tribunales de justicia, como ya lo observó Reid, donde la armonía entre la semántica y el Sentido Común defienden los intereses propios y los de los demás en una demostración del poder del lenguaje humano, unido a su inteligencia. Juntos, lenguaje y sentido común hacen posible que las personas compartan, comercien, clasifiquen, reflexionen y vivan formando comunidades.

Las personas comparten con su comunidad, observando normas de distancia social en las que rige la máxima de “lo mío es tuyo y lo tuyo es mío”, la cual se traduce en un deseo de bienestar mutuo. Este tipo de comunidad nace en la familia que comparte gustos, amigos, costumbres e intereses. En ella se valora el bienestar de sus miembros y se implementan sentimientos e ideas que generan

una sensación cálida en la interacción de cortesía comprensiva, a fin de reforzar la relación (Pinker 2007, pp. 526-528).

El hecho de que la gente comparta la comida; que participe en movimientos sincronizados como el baile, la instrucción militar o los juegos en equipos, muestra que los grupos comparten un “destino común” en el que las fronteras personales desaparecen por el simple hecho de compartirse experiencias emocionales (Pinker 2007, p. 529).

Las relaciones de poder, por su parte, son aquellas en las que se hace evidente la jerarquía de dominio. Ésta es fácilmente observable en los animales, donde está basada en una autoridad física intuitiva, en la que los individuos dominantes se imponen frente a sus subordinados. De ello ya habló también Reid en el siglo XVIII. Este tipo de relación se basa en la posesión de bienes como el talento, la belleza, la inteligencia, la destreza o la sabiduría y depende de la percepción de los otros y de la autoridad que estén dispuestos a otorgarle a quien demuestre algún tipo de superioridad sobre quienes serán sus subordinados (Pinker 2007, p. 532).

La coincidencia de la igualdad es un tercer tipo de relación basada en el intercambio y el precio del mercado es una forma más de relación, que incluye al aparato económico con la moneda, los precios, los salarios, las rentas, los intereses, etc. También destaca el sofisticado lenguaje de los contratos formales (Pinker 2007, p. 536).

Estos tipos de relaciones son universales entre los seres humanos, aunque su valor puede diferir dependiendo de la cultura. Cualquier error puede originar sentimientos negativos entre las personas, de manera que un malentendido se puede considerar como cosa deliberada y con ello puede generarse una condena moral (Pinker 2007, p. 539).

Las fórmulas que se siguen en la interacción social de cualquier tipo deben tratarse con delicadeza. La ingenuidad de los subterfugios que han de emplearse es muestra de que las “implicaturas” hacen uso de la inteligencia humana, pues la interpretación del lenguaje da pie a un sinnúmero de posibles reacciones.

Algunas de estas fórmulas son “La reverencia simbólica”, que hace evidente el interés del hablante por preservar la integridad y dignidad del oyente, lo cual genera aprecio en él. “No digas nada, demuéstremelo”, es una respuesta en la que el lenguaje no es el que resuelve la situación, sino los hechos. “El público virtual”, ocurre cuando ambos participantes en el diálogo conocen la historia de fondo y con ello la intención del mensaje, si bien el grado de certeza no es el

mayor. “Preservar el hechizo”, fórmula que ocurre cuando existe una relación pública, que provoca una ilusión agradable, como en el caso de un jefe de meseros al que, tanto el personal a su cargo como los clientes del restaurant, respetan. “La certeza”, que es un evento de comunicación en el que un cambio en el tipo de relación tiene un precio y es difícil trazar los límites entre las partes relacionadas, ya que una relación clara se delimita a sí misma, y “El conocimiento común”, que es aquél en el que cada una de las partes sabe que la otra parte sabe lo que ella también, aunque no lo compartan (Pinker 2007, p. 549).

Con estas descripciones Pinker (Pinker 2007) llega a la conclusión de que “la capacidad del lenguaje para explotar el conocimiento individual y convertirlo en conocimiento común es la base de una serie de fábulas y rompecabezas”. La información que se intercambia tiene una naturaleza recursiva en la mente. El sentido común puede salvar la reputación de alguien o ponerla en peligro, según la intención de quien maneje la información, dado que el senso comunismo es, un fenómeno inherente al hombre.

El llamado “tacto” no es otra cosa que evitar que un conocimiento individual delicado se convierta en común, por lo que da origen al fenómeno de los mensajes individuales. El conocimiento común se convierte en una sólida explicación de las causas de que las personas prefieran utilizar el habla indirecta, ya que parece haber toda una conspiración de razones que explican porqué una proposición simple y directa puede ser más dañina para una relación, que una velada que se puede evitar.

Todo lo que se diga puede afectar las relaciones personales. Por ello se eligen con cuidado las palabras que deberán cumplir con la función de transmitir las intenciones, así como negociar y mantener los vínculos con las demás personas.

El objetivo fundamental del lenguaje es la transmisión de información y dado que el conocimiento es poder, se entiende que éste se busque constantemente; sin embargo, el cuidado que se tenga para transmitir la información está, más bien, relacionado con aquello que se desea o no conocer, ya que es mejor ignorar lo que resulta una amenaza para la persona o para las relaciones interpersonales.

De este modo Pinker afirma (Pinker 2007, p. 556) que el poder expresivo del lenguaje es una bendición a medias. Él nos permite averiguar lo que deseamos saber, pero también lo que no queremos saber; y no es solo una ventana a la naturaleza humana, sino una herida abierta que expone el interior de la persona a un mundo “infeccioso” en el que la gente disfraza sus palabras con fórmulas de cortesía, lenguaje indirecto y ambigüedades.

El lenguaje resguarda la experiencia, la intimidad, los sentimientos propios, los pensamientos, las intuiciones y la secuencia del movimiento corporal. Sin embargo, la naturaleza gregaria del ser humano lo hace disfrutar compartir aquello que experimenta, percibe, sueña, planea, construye, rechaza y más que todo ello, también sus conocimientos, lo que convierte al lenguaje en el tesoro máspreciado de la mente de nuestra especie.

Capítulo V: La habilidad lingüística humana como base para la operación del sentido común

Tratar de conciliar a la filosofía, las teorías del aprendizaje y la pedagogía resulta una tarea complicada, pues cada disciplina persigue un objetivo distinto. Sin embargo, éstas pueden alcanzar un punto de convergencia para ayudarse mutuamente, tanto para la comprensión de los fenómenos, como para la práctica efectiva de conductas que favorezcan el desarrollo de destrezas y habilidades de pensamiento de los niños, ya que cada aportación tiene la posibilidad de ser una contribución para el mejor desempeño de los educadores y alumnos, así como de representar un avance para el conocimiento.

Los educadores buscan la aplicación de propuestas para mejorar su práctica pedagógica y los investigadores generan propuestas teóricas con el fin de encontrar la consistencia interna de sus formulaciones, o bien la comprobación de sus hipótesis y calcular su alcance explicativo, todo lo cual ocasiona que exista en este tipo de estudios un doble lenguaje: aquél que explicará los fenómenos y aquel que permita a los educadores realizar su labor de manera eficaz.

El presente capítulo intenta mostrar el punto de convergencia en el que se encuentran filósofos, psicólogos, lingüistas y pedagogos, con el fin de desvelar la tan estrecha relación que existe entre las diferentes disciplinas preocupadas por entender y mejorar la operación del sentido común en los niños preescolares, a través de la estimulación de su habilidad lingüística dentro de su contexto cultural, de manera tal que la producción de conceptos nítidos genere un mejor desempeño de los alumnos dentro de un método basado en competencias, mismo que les exige la solución de problemas complejos.

De esta forma se revisarán ahora las características de la edad preescolar y las funciones que debe cubrir esta etapa de instrucción; la secuencia de su desarrollo cognitivo; la plasticidad cerebral presente en los niños de ésta edad; las fases del desarrollo del lenguaje; la fundación del kindergarten y los modelos que han tratado de mejorar la instrucción infantil básica, a la luz de la comprensión del potencial que tiene el alumno de jardín de niños, retomando las ideas de John Dewey para la creación de la escuela progresista, las estrategias que se han utilizado para incrementar el acervo lingüístico, la importancia de la conciencia metalingüística, el desarrollo del sentido común descrito por Lynd Forguson y la propuesta de Vygotsky, basada en el pensamiento de Jerome Bruner, en cuanto a la importancia del aprendizaje en la vida social. Las ideas de este último autor coinciden con las de Dewey y centran la adquisición del conocimiento en la

interacción que se da entre el sujeto y el objeto, la creación de zonas de desarrollo proximal y el concepto de andamiaje.

V.1. Características psicodidácticas de la edad preescolar

El período de los 2 a los 5 años resulta crítico para el desarrollo posterior de la persona, pues es una etapa llena de sensibilidad para el desarrollo de destrezas motoras y cognitivas, al tiempo que la plasticidad cerebral presente en los niños de esta edad los distingue como candidatos idóneos para la adquisición de una serie interminable de posibles desarrollos de aptitudes. Es un campo fértil, bello y bien dispuesto para el logro de las acciones más elevadas de la especie humana. Y es, por todo ello, que el estudio de esta etapa de la vida resulta por demás interesante, tanto para pedagogos como para filósofos. En este momento evolutivo del individuo se encuentra el material perfecto para la puesta en marcha de cualquier plan que busque demostrar la grandeza de las destrezas humanas, pues es cuando se sientan las bases de toda la estructura y dinámica personal del sujeto.

Entre los dos y los cinco años, el niño experimenta grandes cambios y pasa de ser un bebé totalmente dependiente del adulto, a ser una persona autónoma que asiste algunas horas al jardín de niños y busca ser independiente de sus padres. En esta etapa de la vida comienzan los infantes a expresar sus necesidades y deseos, pues ya muestran un cierto dominio del lenguaje.

Con frecuencia surgen a esta edad los temores, de los cuales los más comunes incluyen aquellos a lugares nuevos, a experiencias desconocidas y a la separación de los padres o de otras personas importantes para estos niños. Se puede esperar que el infante de preescolar ponga a prueba a los adultos una y otra vez; puede utilizar un lenguaje coloquial y en ocasiones muestra un comportamiento que él sabe que resulta molesto para los adultos.

Los preescolares comienzan a experimentar relaciones sociales con otros niños y a compartir sus cosas. Dado el desarrollo de su imaginación y de su “pensamiento mágico”, es posible que todavía tengan problemas distinguiendo la realidad de la fantasía. Pasan del mundo del existe/no existe a un mundo en el que ellos forman sus propios conceptos; en el que utilizan símbolos en sus procesos de pensamiento e inclusive es posible que hablen de amistades imaginarias (Craig 1986, p. 269).

En esta etapa comienzan a expresar sentimientos, pensamientos y necesidades; pueden repetir un discurso hasta alcanzar su objetivo y muestran un gran avance en su habilidad de pensar, recordar, razonar y hablar. Según Craig (1986), entre

los dos y los tres años de edad todo el conocimiento se introduce en el niño de manera sensorial, de forma que el mundo se pone en contacto con el preescolar a través de sus sentidos. Él muestra una intensa actividad motora y comienza a tener una percepción de sí mismo. En su actividad toca, ve, explora, balbucea, brinca y garabatea, todo lo que sentará las bases para la ejecución de tareas complejas posteriores.

De esta forma, el niño en edad preescolar posee conocimientos, destrezas, instintos y necesidades que lo guiarán en la adquisición de nuevos aprendizajes. Es necesario hacer uso de todas estas características, a fin de darle al infante una formación integral que desarrolle sus competencias cognitivas, proporcionándole así las herramientas y los contenidos necesarios para que pueda desarrollarse con dignidad y así siga aprendiendo.

Los preescolares necesitan de reglamentos claros y sencillos para conocer los límites de un comportamiento aceptable. Actualmente se ha enfatizado la importancia de visualizar a los niños como individuos con una formación general, que les permite enfrentar situaciones cercanas. Es preciso entenderlos como capaces de comprender realidades ajenas ó complejas, lo que permite que la educación básica sienta en ellos las bases para un desarrollo autónomo.

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el desarrollo y el aprendizaje en preescolares demuestran que los niños de esta edad son particularmente sensibles a adquirir aprendizajes fundamentales y para la formación de modos de pensar, debido al momento evolutivo en que se encuentran, el cual se caracteriza por su constante crecimiento físico, plasticidad cerebral y el desarrollo del lenguaje.

V.2. Función que debe desarrollar la escuela infantil

La escuela infantil debe, antes que nada, lograr la socialización y la autonomía del pequeño. En un principio, como una extensión del hogar, pero poco a poco se deben formar los hábitos que acompañarán al individuo durante toda su vida. La importancia que reviste esta etapa escolar es muchas veces ignorada y considerada únicamente como una fase lúdica que busca el desarrollo de hábitos escolares. Sin embargo, una mala educación preescolar deja una huella profunda y causa tropiezos durante toda la vida. No se puede pasar por alto que la plasticidad cerebral presente en esta etapa de la vida se pierde justamente cuando el preescolar egresa de su centro educativo.

La edad preescolar es el momento en que se están sentando las bases de la estructura y dinámica personales del sujeto y se lleva a cabo en torno a tres ejes

básico: la relación *yo – yo*, a partir de la cual aparece el concepto y el sentimiento de sí mismo y que se va formando a través de las conductas implicadas en el mundo pulsional. De estas necesidades de autoconocimiento emergerá la relación mencionada para dar identidad al niño. La relación doble *yo – tu*, y *yo – otros*, de la que se obtiene como resultado el sentimiento de seguridad, la configuración del autoconcepto y la autoestima, elementos en los que se consolidan las estrategias relacionales, los procesos de socialización, las actividades motrices y, de manera muy importante, el lenguaje. Y, por último, la relación *yo – medio*, que tiene grandes implicaciones en el desarrollo del pensamiento y la motricidad infantiles, así como para el manejo de las cosas y su denominación y clasificación; esto es; el uso del lenguaje, con la consiguiente ampliación del campo experiencial y finalmente el desarrollo cognitivo que guiará al pequeño hasta la abstracción. Todo esto debe conducirlo a la configuración de su identidad global (Zabalza 2008, pp. 5 - 6).

V.3. Desarrollo cognitivo

La edad preescolar muestra características muy especiales para la familia del niño y para él mismo, pues la corriente del desarrollo fluye con suavidad. El niño es dueño de sí mismo cada vez más; se muestra reservado y su relación con el ambiente se plantea en términos amistosos y familiares. La observancia de los ejes básicos mencionados, que deben conducir la instrucción preescolar en un triple procedimiento en el que se yuxtaponen y constituye un nudo de procesos interdependientes, cuyos resultados deben converger de manera integrada en la manera de ser del niño, conforma su identidad dentro de un contexto formado por las experiencias, para luego legitimar y dar sentido a los diversos proyectos educativos en que se desee que participe y ponga a su servicio sus destrezas y habilidades (Zabalza 2008, p. 6).

La instrucción preescolar se produce en un momento en el cual el niño se siente agusto y tranquilo en un mundo de aquí y ahora. El centro de su universo lo ocupa su madre. Acaba, simplemente, de descubrir su mundo concreto y éste contiene suficientes novedades y realidades válidas por sí mismas. El niño muestra una tendencia a permanecer en casa, no debido a una dependencia anormal, sino porque el hogar es una institución compleja que le atrae y que satisface su atención. Él se siente feliz jugando durante horas en casa, con todas sus cotidianidades y regularidades, lo que no debe considerarse como un descrédito para su desarrollo.

En este momento el niño posee un sentido relativamente fuerte de la posesión; con respecto a las cosas que le gustan, demuestra incluso orgullo relacionado con la posesión de ciertos objetos. Siempre hace referencia a lo suyo. Dentro de los

límites de lo familiar y de una zona estrecha de lo desconocido, plantea preguntas propias: ¿Para qué sirve (esto)? ¿De qué está hecho? ¿Cómo funciona? ¿Por qué viene por este camino? Éstas son sus preguntas favoritas. Es por ello que presentar situaciones estimulantes y enriquecedoras para él y poner a su disposición materiales de diversos tipos, variando las formas de interactuar con el mundo, lo conducirá a afirmar su yo y que esto se establezca en las estructuras profundas de su personalidad, además de que le permitirá observar la funcionalidad de las experiencias y objetos de su entorno y favorecerá el desarrollo de su lenguaje (Zabalza 2008, p. 6).

Según Arnold Gesell, la autolimitación del preescolar es casi tan fuerte como la autoafirmación (Gesell 1992, p. 9). En consecuencia, pide ayuda a los adultos cuando la necesita. Le agrada asumir pequeñas responsabilidades y privilegios. Piensa ya antes de hablar. Sus juegos colectivos se limitan, por lo general, a un grupo de tres integrantes y se organizan teniendo como preocupación principal los fines individuales, más que los fines colectivos. Tiende a establecer relaciones pacíficas con sus compañeros en los juegos colectivos sencillos.

A esta edad el niño representa una interesante combinación del ayer y del mañana, pero comprende el *yo-aquí-ahora* mejor que el *tu-allí-luego*. Puede distinguir la mano derecha de la izquierda, pero carece de la proyectividad que le permitiría distinguir la derecha de la izquierda en otra persona. Posee un sentido elemental de la vergüenza y de la desgracia; busca el afecto y el aplauso. Le agrada escuchar que hace bien las cosas y le agrada traer a casa algo hecho en la escuela, pues esto significa la unión de las actividades didácticas y la identidad del sujeto, además de la conjunción del desarrollo afectivo y motor en relación con sus necesidades, procesos cognitivos y uso del lenguaje. Es por todo esto que resultan más adecuados los currículos o programas que sigan un modelo con perspectiva integradora global que incluyan todos estos aspectos en el seguimiento escolar (Zabalza 2008, p. 7).

Enseñar a los niños “a pensar”, desarrollando las competencias cognitivas básicas es una tarea de los adultos que tienen contacto con ellos, los cuales deberán buscar la oportunidad de enfrentar a los niños con la solución de problemas de toda índole, desarrollando su creatividad. Hay que enseñarlos a formularse preguntas que los conduzcan a la “metacognición”, entendida como capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y hacer conjeturas; es preciso enseñarlos a estudiar; a convivir y colaborar con otros niños y adultos; a recuperar y utilizar sus conocimientos en el momento oportuno y a aplicar lo aprendido en múltiples oportunidades.

V.4. Plasticidad cerebral

Durante el crecimiento el cerebro va formando nuevos mapas según las experiencias a las que se expone al niño. Si éste vive en un ambiente estimulante y reforzador. Pero el cerebro pone fecha límite para la creación de estas asambleas o mapas neuronales. Si el niño no es expuesto a la visión o audición en periodos cruciales del desarrollo, estos circuitos del desarrollo o circuitos neuronales son reasignados a hacer otras tareas y la habilidad para hablar, ver u oír se limita para siempre. La habilidad del cerebro joven para cambiar redes neuronales da a los niños, a veces, poderes envidiables.

Mucha gente se pregunta por qué los niños presentan una mayor facilidad para aprender un segundo idioma o tocar instrumentos musicales. Parte de la respuesta a esto la dan las conexiones neuronales rápidas y fáciles. Un cerebro joven es extremadamente elástico; puede realinear sus neuronas a una velocidad que ningún adulto podría jamás igualar. El cerebro joven es más adaptable y responde a la información con mayor eficiencia; de ahí la habilidad para aprender cosas nuevas más rápidamente.

Conforme se da el crecimiento, la formación de redes neuronales se desacelera gradualmente. Para la edad de diez años, el humano se vuelve más “rígidamente cableado”. Pese a que permanece una cierta flexibilidad, el cerebro ha seleccionado un sistema de valores e intereses para sí. Ha descubierto que es bueno y útil en el exterior y éstos valores se ven reflejados en la arquitectura neuronal.

Durante el tiempo que el cerebro ha estado construyendo redes neuronales, también las ha estado desechando. El cerebro se deshace de las conexiones innecesarias; permite que sigan funcionando aquellos estímulos reforzados por la experiencia y las demás redes son rotas por desuso.

Al difundido convencimiento de que durante la infancia se aprende mejor, según las condiciones de estímulo en las que se encuentre el niño, se han aportado un gran número de nuevos estudios en torno al desarrollo durante la etapa preescolar. Estos estudios tienen en parte una motivación científica (psicológica) y en parte una motivación pedagógica, al haber cambiado con el tiempo las situaciones familiares y con ello el tipo de estímulos a los que se enfrenta el niño, además de presentar nuevos retos tanto a los infantes como a las personas a su cuidado.

Como ya se ha apuntado en esta misma tesis, Jean (William Fritz) Piaget,

psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo estudioso de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, realizó estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo e hizo observaciones sobre el desarrollo intelectual de los niños anteriores a las recientes investigaciones sobre la memoria. Piaget señaló que el aumento de la capacidad para recordar es fundamental para su descripción en la forma como se desarrollan los procesos del pensamiento durante la primera infancia (Piaget 1985, p. 31). Cuando los niños pueden recordar hechos y objetos, pueden comenzar a formar y utilizar conceptos o representaciones de cosas que no están en el entorno presente. Éste concepto proviene de la idea de distanciamiento de Jerome Bruner, que implica la posibilidad de describir un objeto o experiencia que no se encuentra presente frente al niño (Bruner 1998, p. 48).

Según Piaget, entre los tres y los seis años, los pequeños se encuentran en la segunda etapa importante del desarrollo cognoscitivo; la etapa preoperacional. En ella pueden pensar en símbolos pero no pueden emplear la lógica. Piaget propuso que el pensamiento simbólico se inicia en la sexta y última subetapa del periodo sensoriomotor; esto es, cuando los niños que empiezan a dar sus primeros pasos, comienzan a generar ideas y a solucionar problemas mediante representaciones mentales, las cuales se limitan a cosas que se encuentran presentes físicamente frente a ellos (Piaget 1985, pp. 31-32).

Pero en la etapa preoperacional, el niño puede pensar en objetos, personas o sucesos que no están presentes, mediante representaciones mentales de ellos. Esto resulta un logro muy importante al superarse las habilidades del periodo sensoriomotor que le precede, pues adquieren la capacidad de aprender, no sólo mediante los sentidos y la acción, sino también mediante el pensamiento simbólico. Mediante el uso de símbolos con base en el recuerdo, los niños piensan en formas nuevas y creativas; si bien su pensamiento aun no es del todo lógico.

Un símbolo es una representación mental de lo que percibe y es algo que permanece en la mente con algún propósito. Los símbolos permiten pensar en cosas sin tener que contar con los objetos o hechos reales al frente. Los niños presentan la función simbólica de tres maneras, que son imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje. La imitación diferida es la repetición de una acción observada, luego de que ha pasado el tiempo. En el juego simbólico los niños utilizan un objeto para simbolizar algo más.

El símbolo más común y, probablemente el más importante para el pensamiento es la palabra, primero hablada y después escrita. Conocer los símbolos de las

cosas le permite al niño pensar en ellas y en sus cualidades; le permite recordarlas y hablar de ellas con los demás. Los niños en la etapa preoperacional logran usar el lenguaje para referirse a cosas ausentes y para relatar hechos que no suceden en el presente. El pensamiento simbólico es, por consiguiente, un gran avance en el desarrollo cognitivo del niño preescolar (Papalia 1997, p. 217).

Papalia y Wendkos (1999) mencionan que el niño en esa etapa comienza a tener una noción básica de la identidad y de la función de los objetos y que al llegar a los cinco años comprende que algunas cosas conservan su esencia, no obstante que cambie su forma, tamaño o apariencia, así como algunas relaciones funcionales básicas como causa y el efecto, aunque no comprenda por qué suceden las cosas.

En esta etapa los niños se enfocan o centran su atención en una parte de las situaciones y descartan las demás, llegando con frecuencia a conclusiones ilógicas. A este fenómeno se le conoce como “centración”, pues no pueden pensar simultáneamente en varios aspectos de una situación y tampoco pueden imaginar un punto de vista diferente (Papalia 1997, p. 218).

El egocentrismo, característico de esta edad, explica por qué, con frecuencia, los niños pequeños hablan consigo mismos o parecen “hablar al más allá”. También incurren en animismo, que es la tendencia a atribuirle vida a objetos que no la tienen, lo cual se puede observar en el juego simbólico (Piaget 1985, p. 45).

Con todo esto, Piaget, en su reflexión sobre la génesis del pensamiento concluía que con la aparición del lenguaje, las conductas del niño se modifican significativamente en los aspectos afectivo e intelectual, pues gracias a dicho lenguaje se hace posible la reconstrucción de acciones pasadas a manera de relatos y es factible anticipar lo que va a pasar utilizando la representación verbal, todo lo cual tiene consecuencias importantes para el desarrollo mental: el intercambio de ideas, en forma de socialización de las acciones; la interiorización de la palabra, que indica la aparición del pensamiento soportado por el lenguaje interior y la adquisición del sistema de signos. Finalmente, la interiorización de la acción en imágenes mentales viene acompañada del desarrollo de sentimientos interindividuales o afectividad interior (Piaget 1985, pp. 31-32).

V.5. El desarrollo del lenguaje en el niño de educación preescolar

Se considera importante aprovechar el momento evolutivo por el que atraviesa el niño en edad preescolar, pues en éste ya cuenta con la capacidad de captar el significado de mensajes, sin que le sea necesario entender cada una de las

palabras, al tiempo que va añadiendo nuevos elementos a su vocabulario.

“Los niños en edad preescolar, como los de todas las edades, realizan mejor las tareas de reconocimiento que las de recuerdo, y su habilidad mejora con la edad”; dice Myers, por lo que se recomienda estimular el conocimiento del niño acerca de lo que hay en el mundo, para así favorecer su memoria, ya que a esta edad recuerda mejor las actividades en las cuales tomó parte y los objetos que vio. Algo que contribuye a un mejor recuerdo es la manera en que los adultos narran o la forma en que ellos experimentan estos sucesos (Myers 1978, p. 245).

El lenguaje oral es un aprendizaje que los niños logran de manera natural. La facilidad para percibir los sonidos del habla humana es probablemente la más impresionante de las competencias perceptivas que los niños muy pequeños han demostrado poseer. En las formas de interacción con su madre y quienes les rodean, los pequeños escuchan palabras y expresiones que tienen como resultado sensaciones que les provocan las formas de trato social.

Aunque no son conscientes del sentido de todas las palabras, los preescolares mayores entienden que su madre y otras personas hablan con ellos y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos. Mediante estas interacciones los pequeños no sólo van familiarizándose con las palabras, sino también con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones que escuchan (Secretaría de Educación Pública 2004, p. 19).

Los procesos de adquisición del lenguaje se dan de manera muy similar en todos los niños. Sin embargo, los tiempos de su desarrollo dependen del patrón cultural de su familia, del comportamiento de las personas que los rodean y de las formas de relación que caracterizan a su entorno, las cuales varían entre culturas y medios sociales, si bien todas ellas repercuten definitivamente en este proceso.

Según el libro de Laura Berk “Desarrollo del Niño y el Adolescente” (2001), que coincide en este punto con la reflexión de John Searle antes expuesta, “El lenguaje consiste en cuatro subsistemas: fonología, semántica, gramática y pragmatismo. Para ser hablantes competentes en su lengua nativa, los niños deben dominar cada componente y combinarlos en un sistema de comunicación flexible”.

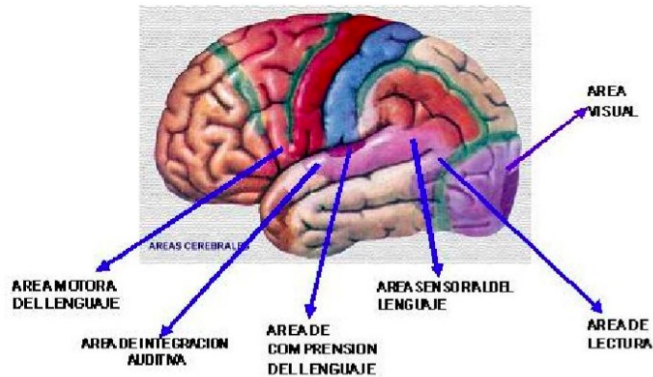
La autora explica que la fonología es el componente del lenguaje que se ocupa de la comprensión y producción de los sonidos del habla. La semántica se ocupa de la comprensión del significado de palabras y de combinaciones de palabras; la

gramática de la sintaxis, reglas por las cuales las palabras se colocan en las frases y la morfología, se encarga del uso de marcas gramaticales que indican número, tiempo, caso, persona, género y otros significados. El pragmatismo del lenguaje, como también sugiere Searle, se ocupa de cómo participar en una comunicación eficaz y apropiada con otros individuos (Berk 2001, p. 461).

Chomsky, como ya fue asimismo explicado, propone que los humanos nacen preparados para la adquisición del lenguaje, por lo que los niños logran hablar en general de una manera gramaticalmente correcta a muy temprana edad y únicamente necesitan del suficiente vocabulario para expresar lo que desean. Esto hace a los humanos los únicos animales que nacen con un complejo sistema listo para la adquisición del lenguaje que se localiza en el cerebro, en las áreas de Broca y de Wernicke ya también mencionados con anterioridad. Esta teoría también indica igualmente que existe un periodo crítico para el desarrollo del lenguaje (Chomsky 2002).

V.5.1 Etapas del desarrollo del lenguaje

Laura Berk (Berk 2001, p. 466), en concordancia ahora con Chomsky, afirma que desde recién nacidos los bebés se encuentran preparados para aprender una lengua por lo menos. En los seres humanos las regiones cerebrales especializadas en que se apoyan las habilidades verbales se encuentran, en la mayoría de la gente, en el hemisferio izquierdo de la corteza cerebral, donde hay dos estructuras específicas para el lenguaje, que son el área de Broca, que se localiza en el lóbulo frontal y que crea una especie de programa que favorece la articulación del habla, mismo que envía la señal al área de gyrus, que es responsable del movimiento y coordinación del cuerpo y que controla la producción del lenguaje; y el área de Wernicke, en el lóbulo temporal del cerebro humano y que es la responsable de la interpretación de los impulsos del área auditiva primaria, de donde provienen las sensaciones de los oídos. El área de Wernicke se comunica con el área de Broca a través de un paquete de fibras nerviosas llamadas *arcuate fasciculus*. Lo anterior puede apreciarse muy claramente en la siguiente ilustración.



Bustos Ruíz, J.F., (2009), Procesos Cognoscitivos superiores, Áreas del cerebro según la función implicada en el lenguaje. Universidad Nacional Abierta a Distancia rescatado desde : http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401507/401507%20Contenido%20en%20linea/leccin_6_conceptualizacin_y_bases_biologicas_del_lenguaje.html. Consultado el 23 de junio de 2016

V.5.1.1. De los 18 a los 30 meses

Los padres pueden constatar que entre el año y medio y los dos años y medio de edad, los niños empiezan a combinar palabras para expresar diferentes significados, logrando lo que se llama habla telegráfica, que elimina las palabras que no son esenciales, pero a medida que los pequeños adquieren una regla morfológica regular y un orden consistente como resultado de una complejidad estructural y semántica, este patrón se va perfeccionando. Algunos expertos mencionan que la gramática es un producto del desarrollo cognitivo general que muestra su desarrollo de forma gradual y acelerada, pues a mitad del segundo año la vida del niño ya adapta las palabras que necesita a los fonemas que puede producir y poco a poco, al llegar a la edad preescolar, su pronunciación mejora considerablemente debido, por una parte, a la maduración del tracto vocal y, por otra, a que percibe la diferencia entre su propia pronunciación y la de las otras personas que lo rodean, situación que lo anima a intentar la pronunciación e utilización correcta hasta lograrla, siguiendo criterios que él mismo establece y verifica (Berk 2001, pp. 476 - 488).

Los informes de McCune (1995) y Plunkett (1993) mencionan que la mayoría de los niños dicen su primera palabra formal alrededor de los 12 meses y a los seis años cuentan con un vocabulario de alrededor de 10 000 palabras, lo que indica que en esta etapa aprenden un promedio de cinco palabras nuevas diariamente. En un principio el proceso es más lento y el vocabulario aumenta a un ritmo de una a dos palabras mensuales. Sin embargo, entre los 18 y los 24 meses hay una aceleración en la que añaden de 20 a 30 palabras nuevas a la semana, al tiempo

en que aumenta en esta misma proporción la comprensión de las categorías a que éstas pertenecen, lo cual conlleva un aumento en el interés por la adquisición de “etiquetas verbales” (Berk 2001, p. 479).

V.6. ¿Qué se entiende por educación infantil?

La educación infantil debe entenderse como compañera inseparable del ámbito cotidiano del niño, pues reviste especial importancia en la construcción de una serie de elementos importantes para el desarrollo del infante, que incluyen la formación de su identidad: el desarrollo intelectual, afectivo, motor y del lenguaje, como ámbito pulsional primario del niño; el desarrollo de los procesos cognitivos; la adquisición de nuevos conocimientos; el desarrollo de la dimensión racional y de los sentimientos, por lo que, como se menciona en líneas anteriores, se sugiere el uso de modelos integradores globales para el logro de un desarrollo óptimo capaz de conducir al sujeto a que sea competente y sensato.

La etapa preescolar resulta importante en el desarrollo del niño, pues durante ella la conexión que existe entre la percepción y el entendimiento pasa por un momento muy oportuno. Como señala Peter Bryant en su libro “Perception and Understanding in Young Children” (Bryant 1974, p. 2), entonces es cuando se producen los cambios más radicales en todo individuo y se sientan las bases para entender las reglas que gobiernan el contexto en el que se desenvuelve el niño, Bryant añade que lo que una persona percibe puede estar afectado de manera importante por sus experiencias pasadas, las cuales se producen en gran medida tanto dentro del jardín de niños, como en su interacción social fuera de él. Hay una larga historia de personajes y autores que comenzaron a desarrollar la educación preescolar. Examinemos a algunos de los más importantes entre ellos.

V.6.1. Federico Froebel, la “educación del hombre” y la fundación del “Kindergarten”

Augusto Guillermo Federico Froebel nació en la alta región boscosa de Turingia, en la aldea de Oberweissbach, perteneciente al antiguo principado de Schwarzburg Rudolstadt, el 21 de abril de 1782 (Cuellar Pérez 2010, p. 11). Su *ethós* pedagógico y filosófico fue muy influido por sus ideas pues fue un amante de la justicia, la paz, la verdad y el bien. Para el educador y filósofo alemán, haber leído el “Bruno” de Schelling, representó una fuerte inspiración para especular rigurosamente acerca de la naturaleza, el hombre y Dios, los que desde entonces se convirtieron en la piedra angular de su pensamiento filosófico, él concluía que lo exterior manifiesta lo interior y lo interior se conoce por lo exterior. Así enfoca Froebel su pensamiento en la formación integral del hombre, lo cual concordaba con las ideas de otros pedagogos de la época como Juan Pablo Seuler o Juan

Enrique Pestalozzi, a quienes les preocupaba combatir la instrucción memorística, árida e intelectual que imperaba en el siglo diecinueve (Cuellar Pérez 2010, pp. 17 -28).

Pestalozzi, por su parte, otorgaba una función formadora de primer orden a la familia en la búsqueda del cultivo de las “fuerzas que emanan de los niños y que son las del corazón, la mano y la inteligencia”, las cuales deben conducir, de manera natural, hacia la virtud mediante una acción coordinada con la instrucción formal. La madre juega un papel importante al “resolver el problema de coordinar la libertad humana con la norma del deber”, lo que debe ocurrir, según Froebel, antes de los ocho años de edad (Cuellar Pérez 2010, pp. 23 -24).

A Froebel, como buen filósofo, le preocupaban temas como el origen y fin del hombre y su medio natural de expresión, el lenguaje, por lo que incluso estudió idiomas orientales. Como educador, sus ideas incluían la firme convicción de que el “trabajo es una facultad original del hombre” (Cuellar Pérez 2010, p. 20). El ser humano, al producir las obras más diversas, “manifiesta exteriormente el ser espiritual que ha recibido”. Por todo esto es que el filósofo alemán concluyó que era necesario enseñar a los hombres desde muy pequeños a trabajar y a conducirse mediante la contemplación de la naturaleza y el cuidado y cultivo de plantas y flores, pues esto aportaba a los niños enseñanzas originales y profundas, especialmente en la “segunda infancia”, esto es, en la edad preescolar (Cuellar Pérez 2010, pp. 20 - 25).

Su experiencia como profesor de una escuela modelo en Frankfurt le demostró que se debía estimular a los niños a trabajar, encauzando sus actividades, pero sin olvidar que son todavía niños, lo cual coloca al filósofo y educador, como uno de los pioneros en la educación para el trabajo. En 1817 fundó el Instituto Educacional de Keilhau, que aún hoy goza de un gran prestigio en Alemania (Cuellar Pérez 2010, p. 21).

La curiosidad del niño ha despertado en filósofos y educadores el interés por estudiar su manera de aprender y transformarse en personas mayores con características únicas e irrepetibles. Reconocer que el aprendizaje es un fenómeno que se da desde adentro del infante, en interacción con las experiencias que le rodean, abre un abanico de temas que convergen en el reconocimiento de que es en la edad preescolar cuando se produce la conformación indispensable de la persona, que más adelante se reconocerá por sus atributos más ostensibles.

Fue Froebel, entonces, el gran creador del “kindergarten”, el “jardín de Niños”, cuya concepción revela la importancia de la segunda infancia, como él la llama. El

libro que contiene sus ideas fundamentales en torno a la educación y filosofía es “La Educación del Hombre”, publicado en 1826. En él establece desde la introducción que “el principio de todo cuanto existe es Dios” y el “tríptico” fundamental de las ideas en materia de educación infantil es la unidad de la naturaleza, el hombre y Dios, los cuales “configuran las coordenadas de desarrollo de su especulación teológico-filosófico-educativa”. Según Froebel, la falta de alguno de éstos elementos obstruye el encuentro del hombre con su verdadera vocación, que es “la consumación de su destino” (Cuellar Pérez 2010, pp. 33 - 35). Hay dos principales objetivos educativos, que se centran en:

1. La determinación de un ideal de vida por parte del profesor, que lo presenta como modelo a seguir, para sus alumnos; y
2. El sujeto de la educación – el hombre en su infancia segunda –, tiene que ser tratado de acuerdo con su dignidad, dentro de un clima de comprensión y de libertad, por haber sido él creado a imagen y semejanza de Dios. En esto Froebel es muy claro: “La idea vivificante, eterna y divina, reclama la espontaneidad y el libre albedrío para el hombre creado en libertad, a imagen de Dios”

La tesis de respetar la libertad de forma tolerante, variable y flexible, en un ambiente de comprensión, amor y espontaneidad que defiende este educador, es la clave para el logro de la búsqueda voluntaria de la sabiduría pues, añadía él, sin esta sabiduría la vida se torna sombría y llena de resentimiento o tristeza contra “aquellos que pretenden formarle, impidiendo el libre despliegue de sus potencialidades, sea por severidad, represión o engaño, que engendra desengaño y domesticidad”. Aún ahora llama la atención la actualidad del pensamiento de Froebel quien, al parecer, ha sido ignorado por muchos actores educativos de nuestros tiempos, incluso en México. Las sabias palabras del educador alemán siguen resonando: “allí donde el odio atrae el odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser a la servidumbre y la necesidad produce la domesticidad: allí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la educación o de la enseñanza es nula” (Cuellar Pérez 2010, p. 37).

El respeto por la persona desde su más tierna edad es una obligación que todo educador debe mantener en mente, si es que desea obtener resultados óptimos. Una mano firme pero flexible, que se manifiesta a través de conductas dignas de un guía experimentado, son la clave para el logro del cultivo de la virtud humana y del amor a la sabiduría, que debe ser el objetivo por excelencia de un verdadero maestro. Éste encuentra beneficioso permitir que el niño tome, una, separe, se adelante, siga y elija un objetivo o lo abandone, siguiendo su propio instinto, pero siempre busca la oportunidad de instruir a partir de los hallazgos del propio alumno. Es de todos conocido que los métodos puramente coercitivos y el rechazo al alumno lo alejarán del conocimiento, de la libertad y del amor a la sabiduría

(Cuellar Pérez 2010, pp. 37 - 38). Gracias a Froebel, esto se sabe con mucha claridad desde principios del siglo XIX.

Conocer bien al estudiante, valorarlo como persona e identificar la fase de desarrollo por la que atraviesa, son elementos que permiten suministrar la enseñanza de manera eficaz especialmente en la llamada segunda infancia. Fue justamente esto lo que Froebel remitió al “Kindergarten”. Muchas de sus ideas persisten en las instituciones que tienen hoy a su cargo la enseñanza preescolar, pues es a partir de la acción, el juego y el trabajo, que se sientan las bases para el aprendizaje que estimula “la actividad de los sentidos y de los miembros del niño”. La preescolar es, de acuerdo con el educador, la edad en la “que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo” (Cuellar Pérez 2010, p. 40).

El Filósofo y Pedagogo alemán observó que durante el juego el niño demuestra el mayor grado de desarrollo en una manifestación libre y espontánea de su interior, lo que le produce gozo y con ello la sensación de libertad, satisfacción y paz consigo mismo, con los demás y con el mundo, por ello propuso un programa que tiene como objetivo la formación integral. Este tipo de formación tiene en cuenta aspectos morales, religiosos y artísticos, así como la observación de la naturaleza física y el cuidado de los animales, el cuidado y aprecio por el propio cuerpo, la poesía, el canto, el dibujo, el gusto por el color, la realización de viajes cortos, el conocimiento de los números, las formas, las palabras, los relatos acerca de historias y tradiciones, los cuentos y las fábulas, al tiempo que subraya la importancia de la lectura y escritura, cuyo conocimiento debe comenzar en estos años. Por estas aportaciones publicadas en 1826, en donde desarrollaba temáticamente cada una de estas áreas, se considera a Froebel un pionero de la educación preescolar y orientada al trabajo.

Froebel tenía una fuerte inquietud por el conocimiento del hombre en el campo educacional, hecho que lo llevó a concluir que la primera y segunda infancias son etapas determinantes en el desarrollo de los humanos, por lo que debe atenderse la educación infantil de manera muy especial y en un ambiente cordial y de respeto. El “Kindergarten” es el primer escalón educativo de todo niño, que lo preparará para ingresar a la escuela primaria, dónde recibirá una instrucción formal e integral y donde los objetivos cognitivos tendrán un mayor peso, a fin de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de los procesos cognitivos (Cuellar Pérez 2010, p. 65).

Froebel apostó por una educación autónoma, personal e independiente, a través de la intuición, siguiendo un poco las ideas de Enrique Pestalozzi, quien proclamaba (y en su momento demostró) que no existe educación verdadera sin

amor y que no hay amor verdadero que no esté al servicio del otro. Con esta premisa en mente, el filósofo y pedagogo alemán fundó en Blankenburg, el 28 de junio de 1840, el primer “jardín de la infancia” o “kindergarten”, donde por cierto la mujer jugaba ya un papel importantísimo en la conducción de las actividades, como “educadora natural de la infancia”.

Inclusive Froebel diseñó una serie de materiales didácticos a manera de juegos educativos inspirados en el cubo, el triángulo y la esfera. Él pensaba que “la geometría es una producción del espíritu” y desde ese momento el Instituto Autodidáctico de Blankenburg, se transformó en el “Instituto para la Educación del impulso activo de los niños y de los jóvenes” donde, al jugar, los niños se mantenían ocupados y con ello se lograba el ideario que inspiraba la institución, a través del juego, el trabajo, la disciplina y libertad. (Cuellar Pérez 2010, pp. 50 - 64).

V.6.2. El papel de la mujer en el “Kindergarten”. Ida Seele, la primera educadora

A los tres años de haberse fundado el “kindergarten” de Froebel, Ida Seele se convirtió en la primera “jardinera de infantes” o “educadora” de la historia, hecho que le dio el toque final a la identidad del “kindergarten”. Seele duró poco tiempo en ese cargo pues pronto llegó a ser la directora de la institución y más tarde, la punta de lanza para la fundación de otras instituciones educativas semejantes en los estados alemanes y posteriormente en Suiza, Francia e Italia.

En 1844 la primera educadora publicó “Cantos y Caricias Maternales”, un librito dedicado a las madres alemanas. Su labor se concentró en difundir las ideas de Froebel, en cuanto a la educación de la segunda infancia y sobre los pilares en los que descansaba el “jardín de infantes”. Más adelante formó el “Instituto para la Unificación Integral de la Vida para la formación Evolutiva del hombre”, la primera escuela normal o formadora de maestros o educadoras, en la que se tenía por objetivo inculcar a los alumnos la búsqueda de la unión entre espíritu y libertad y el juego y la educación (Cuellar Pérez 2010, pp. 65 - 68).

Sin embargo, no siempre fueron bien entendidas estas instituciones, ya que el kindergarten fue atacado en sus días y hasta prohibido durante 11 años. A pesar de ello, el pedagogo y la educadora siguieron adelante con su proyecto. Federico Froebel murió en 1852 y sobre su tumba hay una escultura con un cubo, un cilindro y una esfera, “símbolos de la armonía y equilibrio universales”. Sin embargo, el mayor monumento a su labor consiste en que, hoy en día, no existe rincón alguno del planeta donde no se encuentre un jardín de niños.

V.6.3. La Obra de Federico Froebel en su libro, *La Educación del Hombre*

Existen muy pocos textos en español que aborden el pensamiento de éste filósofo y pedagogo, aunque se trata de un clásico de la pedagogía. Hortensia Cuellar Pérez realizó una compilación de lo que se ha escrito sobre él y la presenta en la colección “Biblioteca Grandes Educadores”, en el tomo 6, dedicado a Froebel. Las ideas que dieron sustento a su pedagogía se encuentran plasmadas en su libro, “La Educación del Hombre”. El texto señala que “La educación tiene como objeto formar al hombre, según su vocación”, lo que debe entenderse como enseñarle la sabiduría como punto hacia donde debe conducir todos sus esfuerzos (Cuellar Pérez 2010, p. 73).

El papel que Froebel da a la libertad y espontaneidad del niño para lograr una buena educación, incluye el permitirle que rompa objetos, pues él pensaba que en el objeto que permanecía roto y mudo, estaba implicado el hallazgo de las partes y componentes semejantes y diferentes que lo conformaban y con ello el alumno adquiriría nociones que su inteligencia reclamaba para su desarrollo.

El pedagogo sugiere utilizar siempre expresiones exactas; frases simples y muy claras que le permitan al niño descubrir las situación en cuanto a espacio, tiempo y propiedades particulares de los objetos, para luego darle la oportunidad de que él mismo las designe y conozca con la mayor claridad y precisión. En el capítulo titulado, “El Niño y la Verdad”, Froebel sugería confiar en la inteligencia y el ojo del niño, quien no tolera medias verdades ni indicaciones falsas y busca el conocimiento a través de preguntas que, generalmente, resultan muy pertinentes (Cuellar Pérez 2010, pp. 73 - 76). Gracias a Froebel otros investigadores comenzaron a gestar ideas para modernizar la educación, las cuales buscan el crecimiento integral de la persona a través de la explotación de su potencial cognitivo y el desarrollo de sus habilidades.

V.7. Modelos Integradores para la educación infantil

Los modelos integradores o de educación integral, entendidos como los que contemplan los niveles biológico, conductual y expresivo del niño, son aquellos que resumen lo que en realidad es la naturaleza de los sujetos y sugieren las pautas de intervención que pueden desarrollarse para mejorar la naturaleza del individuo en cada uno de los ámbitos. Por una parte, la educación sanitaria, la alimentación, la higiene y la educación física revisten una gran importancia, lo cual

configura una condición somático/intelectual de la que debe sacarse el mejor provecho.

Por su parte el nivel conductual u orético, entendido como lo relativo a sus tendencias de tipo psicológico, puede abordarse plenamente dentro de la escuela. Abarca conocimientos, conductas tanto sociales como emocionales y el desarrollo psíquico y psicomotor del pequeño, los cuales, al integrarse, hacen posible presentar un modelo en cuatro niveles que sistematiza conceptual y operativamente la acción educativa.

El primer nivel u Orético-expresivo se encarga de la expresión de necesidades, pulsiones o componentes profundos del sujeto. El nivel Sensorial-psicomotor vela por la adquisición y desarrollo de destrezas, estructuras y cualidades motrices y sensoriales del niño. El nivel Social-relacional tiene que ver con la adquisición de patrones relacionales, adaptativos y de manejo del medio y la interacción con él; y, finalmente, el nivel intelectual-cognitivo se ocupa de la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades cognoscitivas (Zabalza 2008, pp. 9-10).

Tradicionalmente, solo se ha observado el cuarto nivel, los cual es muy lamentable, pues la conformación de una persona involucra con la misma importancia a los otros tres niveles. En la historia, junto con Piaget, Pestalozzi y Froebel han habido otros educadores preocupados por esto y que han visto con claridad el potencial de los niños en edad preescolar, lo que los ha conducido a la formulación de modelos educativos que toman en cuenta seriamente todas las características y potencialidades de los niños. Esto ha dado pie para pensar que, más que modelos basados en actividades novedosas, lo que esos autores hicieron fue apelar al desarrollo del sentido común en los niños y su curiosidad natural para lograr un mejor desempeño en la solución de problemas; o lo que es lo mismo, ellos pensaron en situaciones educativas en las que hay que combinar habilidades, conocimientos y recursos para el logro de objetivos útiles y sensatos.

V.7.1. Las hermanas Agazzi

En 1895, las hermanas Rosa y Carolina Agazzi fundaron la “escuela materna” en Mompiano, cerca de Brescia en Italia. Ellas proponían un nuevo tipo de párvulos definido en contra de lo que entonces se conocía como los “asilos froebelianos” que, para ellas, parecían sustraer a los niños del ámbito familiar, a fin de llevarlos a un mundo ficticio que resultaba poco significativo. El método agazziano proponía continuidad entre la casa y la escuela y de allí mismo toma su nombre. Exhorta a actividades que le resultaban familiares al alumno, donde se hacía uso de materiales comunes, tomando la idea de cuanto los niños comúnmente recogen y

guardan en sus bolsillos; a lo que las hermanas llamaban “baratijas” para el “museo didáctico” (Abbagnano 1999, p. 673).

Durante la jornada se realizaban actividades festivas y expresivas, entre las que destacaba el canto en “coro” y enseñaban de manera novedosa y eficaz, basándose en la educación social que hace hincapié en lo que es “de todos”, tanto como lo que es “mío” o “tuyo”. Asimismo, se hacían dibujos de objetos familiares que detonaban ejercicios de conversación. En este modelo, cada niño mayor tenía en custodia a un niño pequeño, a quien ayudaban y cuidaban (Abbagnano 1999, p. 674).

Algo no tan bueno del método agazziano era que el maestro tenía un lugar central en la estructura de la situación, lo cual falsea el carácter natural de las ocupaciones. Las actividades, en general, se realizaban a una voz de mando; esto es, todos al mismo tiempo; y ello incluía hasta el sonarse la nariz, por lo que se puede decir que el fracaso de este método radicó en que el propósito profundo y radical de “liberar” al niño, se desdecía en la rutina diaria. El método Montessori intentó corregir después este viejo didacticismo autoritario de las hermanas Agazzi, que no tuvo mayor impacto en los modelos educativos subsecuentes (Abbagnano 1999, p. 674).

V.7.2. John Dewey y La Escuela Progresista norteamericana

El filósofo que ha ejercido la mayor influencia en la praxis educativa del mundo civilizado moderno ha sido John Dewey (1859–1952), quien creó una modalidad de pragmatismo filosófico llamado *instrumentalismo*. El nombre hace referencia al valor instrumental que da al conocimiento y al pensamiento en general, para resolver problemas reales (Abbagnano 1999, p. 635).

Dewey escribió varios textos importantes, muchos de índole pedagógico, entre los que destacan, “Escuela y Sociedad” en 1899 y “Democracia y Educación” en 1916. Escuela y Sociedad es una compilación de conferencias acerca de su práctica en una pequeña escuela experimental en Chicago, fundada en 1896 por él mismo, llamada “Escuela Laboratorio”, que se encontraba ligada a la Universidad de esa misma ciudad. Asimismo, escribió en 1910 un breve tratado sobre su “lógica Instrumentalista”, que aborda la manera en que se piensa, poniendo especial énfasis en sus aplicaciones pedagógicas. Traducida al francés por Decroly (creador de innovaciones como los rincones de aprendizaje) y a partir de las ideas de Hegel, Dewey extrajo los caracteres filosóficos más importantes del *monismo*, que en principio señala que la realidad es un todo unitario en donde la racionalidad absoluta, la certidumbre y la necesidad resultan básicas. Dewey destacó, en cambio, que el todo muestra caracteres de incertidumbre,

precariedad, error y riesgo, donde la razón es solo un medio para alcanzar una mayor estabilidad. (Abbagnano 1999, pp. 635 - 636).

Para John Dewey, todo es parte de la experiencia, un pensamiento con el que concordamos completamente, pues aquello que es desfavorable, noble, precario, verdadero, honorable, falso, racional o inteligente, conforma de igual manera la realidad que hay que resolver. Todos ellos son elementos útiles tanto para el planteamiento, como para la solución de cualquier situación que se presenta en una mezcla de realidades y subjetividades, las cuales incluyen al amor, el odio, el deseo, el temor, las creencias y las negaciones. Estos no son “estados del espíritu”, sino “operaciones activas”, de manera que la experiencia se entiende, en su más amplio significado, como algo que comprende tanto al mundo natural, como al hombre mismo, ya que ambos conviven e interactúan. El pensamiento y la razón son procedimientos intelectuales que transforman el estado de confusión en algo armoniosos y ordenado, donde se abrazan el mundo de los sucesos y el de las personas, para hacer la historia (Abbagnano 1999, p. 636).

El pensamiento de Dewey asigna un valor instrumental y operativo a la lógica y señala que “La función del pensamiento reflexivo es (...) transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas (y) conflictos (...) en una situación clara, coherente, ordenada y armoniosa”. Toda investigación parte de una situación problemática en la que hay incertidumbre y duda y es justamente esto lo que marca el primer momento de la búsqueda inquisitiva, pues esa situación sugiere, aunque sea vagamente, una solución o una idea de cómo solucionarla.

Según el filósofo estadounidense, un segundo momento investigativo se hace evidente al desarrollarse una idea o “*intelectuación*” del problema, lo cual involucra al raciocinio. Un tercer momento consiste en ensayar diversas hipótesis planteadas, que conducen a probar o no la adecuación de las mismas, para llegar al cuarto momento, en el que hay una reelaboración intelectual de las hipótesis originarias, de manera que se produzcan ideas nuevas y se llegue al quinto momento que consiste en la verificación capaz de incluir la aplicación práctica de algo novedoso, o nuevas observaciones y experimentos comprobatorios. Ello demuestra que la situación problemática ha sido superada y que se ha transformado en un “todo unificado” (Abbagnano 1999, p. 637).

Dewey se mantuvo fiel a este planteamiento y lo aplicó tanto al mundo que el llama del “sentido común”, como al de la ciencia. El esquema fundamental del comportamiento biológico presenta primero una situación de desequilibrio, seguida de una serie de actos que intentan reintegrar la armonía entre el organismo y su

ambiente. Finalmente, cuando alcanza el éxito, ocurre una restitución del equilibrio y la eliminación de los conflictos en una “matriz biológica” de investigación, que acontece tanto en la dimensión existencial, como una reacción biológica elemental e inclusive en la dimensión intelectual conformada por representaciones mentales de operaciones posibles, con sus resultados o ideas previsibles que se indican por símbolos articulados entre sí. (Abbagnano 1999, p. 637).

No debe olvidarse que tanto el aspecto existencial como el ideacional están íntimamente “conjugados” y en el paso de los cinco momentos mencionados, se acentúan uno u otro de manera alternada. Tanto la dimensión de las ideas, como la de los símbolos no pueden consolidarse si no existe interacción social de la cual emerja el lenguaje, pieza clave que permite la consolidación de cuerpos de conocimientos que el llama del *sentido común*, el cual conjunta las tradiciones, ocupaciones técnicas, intereses e instituciones del grupo social.

Luego, la ciencia libera lentamente los significados lingüísticos, dando origen a nuevos lenguajes regulados exclusivamente por el principio de una organización más clara y funcional para el tema. En el campo de la ciencia, los significados de los términos se encuentran relacionados con otros términos que han dejado de ser *cualidades* y, si bien la investigación culmina en el ámbito científico, también se verifica en el “modesto” ámbito del *sentido común*, ya que dondequiera que existe vida consciente y espiritual, también habrá investigación pues, “la investigación constituye al sujeto conociente, que no es nada sin aquella”. Dewey explica que, “un organismo se *convierte* en sujeto conociente, en virtud de haberse entregado a operaciones de investigación controlada” (Abbagnano 1999, p. 638)

El filósofo explica que cualquier acto de conocimiento muestra la interacción del organismo con su ambiente. En ésta interacción confluyen datos sensoriales, esquemas racionales, expectativas, esperanzas, sentimientos, pasiones, inclinaciones intelectuales y prácticas del sujetos cognocente. La interacción acontece entre entidades definidas y estables y como un proceso constitutivo de los mismos términos interesados, en particular del “cognocente” y de lo que es “conocido” (Abbagnano 1999, p. 639).

Para Dewey, aún en el más elemental de los actos cognoscitivos, que el considera que es la percepción, hay una transacción entre expectativas, hábitos, temores y esperanzas, por una parte y algunos estímulos sensibles específicos, por otra. Al igual que Thomas Reid en el siglo XVIII, el no concebía la percepción como un proceso simple, sobre todo de recepción de impresiones. Una percepción es algo parecido a una prognosis relampagueante de lo que puede ocurrir inmediatamente, si es que se cumplen algunos actos ulteriores, entendidos como

interpretaciones de datos en función de las posibilidades vitales. Para Dewey la palabra “dato” no tiene un significado preciso, por lo que resulta más adecuado referirse a “asunciones” pues a cada situación particular, corresponden ciertos “hechos del caso”, elegidos como verdaderamente significativos a partir de estímulos sensibles que parecen más relevantes que otros para el caso en especial. Así, el filósofo negaba la existencia psicológica de las sensaciones y aseguraba que lo puramente “mental” extrae sus significados de actividades sociales. Él buscaba desplegamiento pleno, armonioso, rico en perspectivas y posibilidades ulteriores, de las facultades activas del hombre (Abbagnano 1999, p. 639).

V.7.2.1. “Mi credo pedagógico”, según John Dewey

En su obra “Mi Credo Pedagógico”, Dewey abordaba temas importantes respecto a la misión de la educación y señalaba que ésta es un proceso que acompaña al hombre durante toda su vida, la cual se inicia de manera inconsciente con el nacimiento y va dando lugar a sus capacidades y hábitos, saturando su conciencia, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones, para convertirlo en el heredero del capital de conocimientos alcanzados por su civilización, lo cual sólo se logra estimulando continuamente la capacidad del niño.

Una aspecto imprescindible de la educación es la parte psicológica que incluye el desarrollo de los instintos y las capacidades del niño. Ésta proporciona el material para toda educación, al tiempo en que marca el punto de partida, pues aunque el niño posee instintos y tendencias propias, es necesario darle a conocer sus significados y trabajar en ellos hasta alcanzar sus equivalentes sociales. En éste punto es donde se hace evidente que tanto lo social como lo psicológico se encuentran relacionados de manera orgánica (Dewey 1977, p. 1)

Reconocer una capacidad requiere del conocimiento de su función y finalidad, lo cual se cumple cuando se toman en cuenta las capacidades e intereses del niño y se le concibe como un ser activo en las relaciones sociales. El objetivo es prepararle para obtener el pleno uso de sus capacidades; esto es, que tanto sus ojos, oídos y manos se conviertan en instrumentos eficientes; que su juicio aprehenda las condiciones en las que él se debe de desplegar y que sus fuerzas de ejecución estén listas para desempeñarse eficiente y económicamente (Dewey 1977, p. 2).

Y puntualiza Dewey que “el individuo que ha de ser educado es un individuo social y las sociedades son una unión orgánica de individuos”. Explicaba así que no es posible desprender al niño del factor social, pues únicamente quedaría de él una abstracción. Por otra parte, si a la sociedad se le priva del factor individual, el resultado es una masa inerte y muerta (Dewey 1977, p. 2).

Así, concedía Dewey a la escuela la responsabilidad de representar la vida real y presente del niño. Ella debe posibilitar el surgimiento gradual desde la vida doméstica, a través de actividades con las que el niño esté familiarizado, pues, de lo contrario se produce el fracaso educativo (Dewey 1977, p. 3). El maestro es para el autor un miembro de la comunidad encargado tanto de seleccionar las influencias a las que deberá enfrentarse el alumno, como de la producción de respuestas adecuadas a ellas (Dewey 1977, p. 4).

También manifiesta Dewey un desacuerdo con la exposición temprana del niño hacia estudios especiales como la lectura, la escritura o la geografía, por ejemplo, que no tienen relación con la vida social del niño y advierte que esto violenta su naturaleza y dificulta la obtención de resultados óptimos, los cuales sólo se logran a través de actividades expresivas y constructivas que sean un centro de correlación (Dewey 1977, pp. 4-5).

Nunca debe eliminarse la parte social del estudio de la literatura y el lenguaje, pues éste último no es solamente una expresión del pensamiento, sino que es un instrumento lógico y social por excelencia, que sirve para la comunicación y con ello permite la participación e intercambio de las ideas y sentimientos entre las personas. La conciencia social es una cuestión individual que depende de la formación del carácter como la base del recto vivir. Por ello recae sobre los hombros del maestro la responsabilidad no solo de educar individuos, sino de enriquecer la vida social en sus alumnos (Dewey 1977, pp. 5-8).

Dewey sugería que no se siguiera una secuencia rígida de estudios en el programa escolar, sino que se utilizara un enfoque que mezclara lo científico con el arte y la cultura, con la comunicación en situaciones reales, y critica el hecho de que se piense que cada grado debe especializarse en una cierta disciplina, pues el progreso se encuentra en el desarrollo de nuevas actitudes e intereses respecto a la experiencia, no en el dominio por etapas de conocimientos rutinarios. Añadía que la causa de la pérdida de tiempo y energía en el trabajo escolar se originaba en el olvido de que lo activo precede a lo pasivo en el desarrollo de la naturaleza del niño. La expresión aparece incluso antes de la impresión consciente; el desarrollo muscular ocurre con anterioridad al sensorial y los movimientos antes que las sensaciones conscientes, pues los estados conscientes son motores e

impulsivos y tienden a proyectarse en acciones. Para Dewey la razón se traduce en acción ordenada y efectiva (Dewey 1977, pp. 5-6).

Los valores de derecho, que confieren una calidad cada vez mas alta y plena a la vida humana y simultáneamente hacen a sus experiencias más activas, comunicativas, compartidas y fecundas, son los valores propiamente humanos que emergen cuando una experiencia se somete a una crítica inteligente. Dewey opinaba que los medios son las “partes fraccionarias del fin” (Abbagnano 1999, p. 640) y que siempre debe desarrollarse en los niños la capacidad de razonamiento y de juicio, con referencia a la selección y ordenación de los medios de acción. Presentarle al niño símbolos arbitrarios redundante en la formación de una masa amorfa de ideas sin sentido, la cual no logra interiorizar. Los símbolos son básicos para el desarrollo mental y tienen como función economizar esfuerzos. Por ello, el uso de imágenes resulta más conveniente. Deben fomentarse los intereses del alumno para favorecer la curiosidad, la viveza intelectual, la iniciativa y el interés por seguir aprendiendo, lo que resulta en una capacidad oculta que es importante detonar (Dewey 1977, pp. 6-7).

V.7.3. María Montessori

Para esta excepcional educadora italiana, contemporánea de Dewey, la educación tiene una mayor importancia durante los primeros años de la vida. Consideraba incluso, la educación para la madre, pues el fenómeno debía basarse en el conocimiento de la vida humana y no en programas preestablecidos. Enfatizaba la importancia de conocer las leyes de esa vida, con el fin de prestar la ayuda adecuada al desarrollo psíquico del niño, actuando en conformidad con ellas, pues éstas revelan los derechos del hombre que son comunes a todos y que se extienden a toda la humanidad. La educación debe impartirse de modo práctico y desde el nacimiento. Igualmente debe adaptarse a las necesidades inherentes a esta nueva concepción (Montessori 1986, pp. 24-26).

La educadora señala que el niño no es un ser que nazca vacío y que debe todo lo que sabe a los adultos, sino que es el constructor del individuo que más adelante será. Añadía que “no existe ningún hombre que no se haya formado a partir del niño que fue una vez”. Decía que la madre solo crea al recién nacido, pues es el niño quien crece y completa la construcción iniciada por ella. Asimismo, abordaba el tema del lenguaje diciendo que el conocimiento de éste no procede de la madre, sino que el niño se lo apropia, del mismo modo que lo hace con las costumbres y hábitos de la gente entre la que vive. Para la italiana, la autoridad y dignidad de los padres se fundaba en la ayuda que dan a sus hijos, no en la simplista y errónea propiedad de los mismos (Montessori 1986, pp. 29-30).

En el sistema Montessori el trabajo del niño no tiene un resultado material, sino que es la formación de la humanidad que hay en él, por lo que deben tomarse en cuenta sus derechos y satisfacerse sus necesidades, de manera que se pueda palpar la esencia y el secreto de la humanidad que conlleva. La pedagoga creó un modelo en el que existen las condiciones que permiten a los niños manifestar su desarrollo natural en un ambiente apropiado, con material científicamente diseñado y bajo un ambiente de libertad guiada, en donde pueden actuar de acuerdo con sus necesidades internas, a su ritmo y tiempo personales. Los niños se acercan así a cualquier actividad involucrando toda su persona, lo que se traduce en experiencias ricas y placenteras (Montessori 1986, p. 207).

Hasta la fecha, el método Montessori es muy popular entre los padres que buscan en todo el mundo el respeto por la personalidad y libertad de sus hijos. La formación pedagógica Montessoriana ofrece capacitación integral a través de cursos para guías Montessori y para asistente Montessori Internacionales. Los programas de estudios están avalados por la AMI (Association Montessori Internationale), organización fundada por María Montessori en 1929 (Montessori n.d.).

V.8. Adquisición y aumento del acervo lingüístico a partir de la edad preescolar

Para María Montessori, el lenguaje es la base de la vida, pues reviste una importancia definitiva en la interacción social. Con ello se convierte en una parte fundamental para la transformación de la civilización, pues los hombres deben desarrollar una armonía que les permita trabajar juntos; de lo contrario no podrían hacer nada ya. Y el instrumento que permite la formulación de acuerdos y la comprensión recíproca es justamente el lenguaje. Si se analiza el origen de esta idea, se verá que los sonidos no tienen ningún sentido por ellos mismos; sin embargo el acuerdo existente entre los hombres hace al lenguaje comprensible entre los miembros del grupo. Así, cada grupo tiene su propio acuerdo y con ello, su propio idioma (Montessori 1986, pp. 147-148).

El modesto origen del lenguaje, como acuerdo entre los miembros de un grupo, no tiene nada que ver con el grado de sofisticación que ha alcanzado de la mano del pensamiento humano. A pesar de lo limitado del número de fonemas que existen, la variedad de combinaciones posibles es impresionante. Para expresar el pensamiento es necesario, además, unir palabras en frases que tienen origen en las impresiones recibidas por los órganos de los oídos, que funcionan desde muy temprana edad. Cuando un bebe nace, todo se encuentra preparado para que

empiece inmediatamente el trabajo de interpretación y producción del lenguaje (Montessori 1986, pp. 158-159).

V.8.1. Estrategias de aprendizaje de palabras nuevas

Eve Clark (1990,1993,1995) describió una estrategia que se llama “teoría del contraste léxico”, que dice que a los cinco años de edad, los niños ya utilizan diferentes estrategias para aprender palabras nuevas; una de ellas consiste en combinar el deseo natural para aprender palabras del lenguaje de su comunidad y el descubrimiento de su significado, a través del contraste de éstas con otras ya existentes en el vocabulario del pequeño.

Otra estrategia descrita por Ellen Markman (1989,1992), dice que los niños, en las etapas tempranas del crecimiento del vocabulario, asumen que las palabras marcan categorías separadas y no superpuestas; esto es, llaman a todo un objeto con una sola palabra y no distinguen ni nombran una parte de él. Esta es la llamada “teoría de exclusividad mutua” (Berk 2001, pp. 481 - 486).

Berk (Berk 2001, p. 461) señala que “el pragmatismo se desarrolla en estadios muy tempranos, al principio y a la mitad de la niñez, y consiste en mantener la interacción como la solicitud de respuesta y la transformación gradual, mejorando la comprensión de la intención indirecta y adquiriendo habilidades de comunicación referencial”. A este respecto, los padres enseñan a los niños las rutinas sociales a muy temprana edad y enfatizan la importancia del lenguaje en la interacción social.

V.9. Conciencia metalingüística

A los cinco años de edad, aproximadamente, los niños adquieren la conciencia metalingüística, que es la habilidad para pensar sobre el lenguaje como un sistema. Esta conciencia les permite alejarse del contexto lingüístico inmediato. La conciencia fonológica predice, por su parte, el logro de la lectura y el deletreo y junto con la escritura aumentan la comprensión metalingüística, la cual se encuentra adelantada, por lo general, en los niños bilingües, al igual que otras habilidades cognitivas, lo que se refleja en los pruebas psicológicas de razonamiento analítico, formación de conceptos y flexibilidad cognitiva (Berk 2001, p. 506).

El lenguaje natural, que incluye a la entonación, lo gestos, las expresiones faciales, las acciones y las circunstancias, ayudan al pequeño a deducir los significados de palabras desconocidas. Cuando se le presentan elementos

semánticos nuevos, el niño puede recurrir a esta destreza, con el fin de ayudarse en la interpretación de sonidos, palabras y estructuras nuevas. Los preescolares muestran una gran facilidad para utilizar su lenguaje, a veces muy limitado. Juegan con las formas gramaticales y con los conceptos en forma creativa. Crean palabras por analogía o inventan sus propias palabras; este fenómeno resulta fundamental para el desarrollo lingüístico (Berk 2001, p. 506).

Erick H. LInneberg ha analizado en años recientes el valor de la plasticidad y madurez cerebral, en relación con el desenvolvimiento del lenguaje. El autor estudió especialmente el problema desde el ángulo de la adquisición de la lengua y llegó a conclusiones como la de que existe un período crítico para dominar un idioma, “dado que una lengua se aprende sobre todo acústicamente y depende de ciertos aspectos neurofisiológicos”. Por su parte, “la neurología también indica que los aspectos sensoriales y motores del lenguaje se adquieren de manera más perfecta en edad precoz, incluso en el caso de una segunda lengua” (Titone 1976, p. 94).

En el campo de la neurofisiología existen indicios de que el estudio de las lenguas, y sobre todo de los aspectos nocionales o conceptuales, debe iniciarse cuanto antes, pues esto dará origen a la consolidación de las habilidades neuromusculares indicadas. Así, desde el punto de vista neurofisiológico, existen experiencias muy positivas con respecto al aprendizaje precoz de una segunda lengua y la exposición de los niños a situaciones lingüísticas ricas y variadas, por lo que conviene que los psicolingüistas y profesores concedan una gran atención a este tema.

Según Laura Berk, existen tres teorías que proporcionan diferentes explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje. De acuerdo a la perspectiva conductista, el lenguaje, como otras conductas, se aprende a través del condicionamiento operante y de la imitación. El conductismo tiene dificultad para explicar la velocidad del progreso del lenguaje y de las expresiones nuevas de los niños, apoyadas en reglas. Sin embargo, esta teoría ha tenido un efecto duradero en el esfuerzo para ayudar a los niños con problemas y dificultades graves del lenguaje.

La perspectiva innatista de Chomsky propone que los humanos nacen con un dispositivo de adquisición del lenguaje que permite a los niños, tan pronto como adquieren suficiente vocabulario, hablen de forma gramaticalmente correcta y comprendan el lenguaje que oyen. De un modo consistente con la teoría innatista, la evidencia indica que un sistema complejo del lenguaje es único en los humanos, Sin embargo, la vasta diversidad entre las lenguas del mundo y la adquisición

gradual de los niños de muchas construcciones lingüísticas, ha hecho surgir preguntas sobre la asunción de Chomsky acerca de una gramática universal, dentro del dispositivo de adquisición del lenguaje, asegurando un conocimiento innato de las reglas gramaticales. Hay que apuntar, desde luego, que los continuadores de Chomsky, tales como Stephen Pinker, le han dado respuestas satisfactorias a estas objeciones.

En años recientes han surgido las teorías interaccionistas, enfatizando que las habilidades innatas y los contextos sociales se combinan para promover el desarrollo del lenguaje. Actualmente, hay un mayor conocimiento de que la biología, la cognición y la experiencia social pueden funcionar de diferentes formas sobre cada componente del lenguaje. La gramática pudiera estar determinada más innatamente que otros aspectos de las habilidades lingüísticas.

Lev Vygotsky, por su parte, explicó el fenómeno de manera por demás interesante. Propuso que el lenguaje infantil se basa en la reacción innata, que obedece a un reflejo hereditario incondicionado, cimentado en el reflejo del “grito”, que es la base sobre la que se construye todo lenguaje y se observa en el recién nacido como la manifestación de varios reflejos incondicionados, los cuales se encuentran ligados estrechamente y dan origen a una serie de contactos sociales (Vygotsky 1995, pp. 169-170).

Para el educador ruso el lenguaje si está relacionado con el reflejo condicionado y explica que en un principio “el grito”, como reacción condicionada en su fase generalizada, no aparece como respuesta a una señal aislada, sino a una serie de ellas muy semejantes entre sí y que tienen algo en común con la señal dada, para luego comenzar a diferenciarse cuando esa señal aparece recurrentemente. Por último, la reacción se forma únicamente ante el estímulo elegido. Cabe mencionar que esa reacción vocal siempre pertenece a un grupo de reacciones; nunca es aislada; se desarrolla hasta alcanzar un significado central y logra destacar sobre todas las demás reacciones, lo que incluye aquellas que pertenecen al lenguaje natural (Vygotsky 1995, p. 170).

Durante el primer año de vida el lenguaje infantil está basado en un sistema de reacciones incondicionadas, mas bien instintivas y emocionales que, a través de la diferenciación, forman la reacción vocal condicionada relativamente independiente, lo cual modifica la función propia de la reacción y comienza a cumplir la función social del lenguaje, sin ser realmente uno. Pero este proceso conduce a la aparición del lenguaje articulado que, según Vygotsky, “es el momento más difícil para entender correctamente el desarrollo del lenguaje

infantil: el de su desarrollo cultural". (Vygotsky 1995, p. 171).

Es importante señalar que la reacción vocal se desarrolla independientemente del pensamiento. Vygotsky aporta con este comentario un punto clave para la presente investigación, cuando dice que la primera fase del desarrollo del lenguaje infantil no está relacionada con el pensamiento o, dicho de otra forma, con el desarrollo de los procesos intelectuales del niño y viceversa. Hay, sin embargo, un momento en que ambos desarrollos se encuentran, se cruzan y se interceptan. El lenguaje se intelectualiza y el pensamiento se verbaliza, lo cual, para el autor, representa "el momento central del que depende todo el destino posterior de la conducta del niño". Esto ocurre entre el año y medio y los dos años de edad, aproximadamente, produciendo un viraje después del cual ambos procesos siguen una misma línea y representan un hallazgo importante para el niño, pues es cuando él descubre que cada cosa tiene nombre y le corresponde una palabra que la denomina (Vygotsky 1995, p. 172).

Esta aportación de Vygotsky se basa en la investigación de Stern, quien describe los tres síntomas que demuestran este importante hecho: el niño empieza a incrementar su vocabulario a pasos agigantados, pues de cada 10 o 20 palabras, en tres meses se multiplica por 8; el segundo síntoma, llamado la etapa de las preguntas, aparece cuando el niño se comporta como si supiera que cada objeto debe tener un nombre, aunque él no lo conozca; y el tercer síntoma se observa cuando la palabra nueva aparece en el pequeño a manera de un reflejo condicionado; esto es, el niño escucha la palabra, inmediatamente la relaciona con el objeto y entonces la reproduce. Así, es el propio niño quien retoma la conducción del desarrollo de su lenguaje y se convierte en quien pregunta y busca las palabras que desconoce, ampliando activamente su vocabulario y marcando el límite entre las etapas del desarrollo psíquico. En este punto, el lenguaje deja de ser un reflejo condicionado, pues el nexo entre signo y significado se hace evidente para los pequeños. Hacer un descubrimiento como este exige una importante tensión intelectual (Vygotsky 1995, pp. 173-174).

V.10. Proceso de desarrollo del lenguaje en el niño preescolar

Investigadores como Darey (1978) han detectado que los niños son capaces de conectar una palabra nueva con un concepto subyacente, casi inmediatamente a través de un proceso llamado "fast-mapping" (Berk 2001, p. 479). En su etapa preescolar los niños logran este "fast-mapping" inclusive con palabras nuevas que escuchan en la televisión u otros medios. Algunos estudios sobre el desarrollo del lenguaje han demostrado que a mayor número de palabras se exponga al niño, mayor será el repertorio semántico que éste desarrolle.

Es importante mencionar que hacia los cinco años de edad el desarrollo del lenguaje es vertiginoso. Los niños pueden usar “plurales”, el tiempo pasado y distinguen entre tu, yo y nosotros. Aprenden de dos a cuatro palabras nuevas al día. Sus oraciones constan de cuatro a cinco palabras, en promedio, y pueden manejar preposiciones como encima, debajo dentro, sobre, y atrás; asimismo, pueden nombrar colores y contar hasta diez.

Entre los cinco y los seis años, los niños utilizan ya oraciones más largas y complejas; pueden definir palabras simples, algunos opuestos y conjunciones, preposiciones y artículos; hablan con fluidez, de manera comprensible y con buena corrección gramatical; comienzan a descubrir reglas, tienden a generalizar la normatividad y participan en conversaciones de sus mayores u otros niños.

Utilizan el lenguaje privado; esto es, hablan consigo mismos, mientras juegan y exploran su entorno, con el fin de guiar su conducta en tareas que consideran difíciles. Para Vygotsky, esto representa una forma especial de comunicación que más tarde se puede transformar en un discurso silencioso o pensamiento no verbal, que contribuye a una mayor comprensión de tareas nuevas (Berk 2001, p. 331).

Varios autores coinciden en que la retroalimentación de los adultos facilita el desarrollo semántico y favorece la formación de un buen almacén fonológico. Un niño con buena memoria fonológica produce huellas de palabras nuevas claras y persistentes, como para aumentar las posibilidades de que se transfieran a la memoria de largo plazo y se relacione con conceptos relevantes. Después de los cinco años, la habilidad para predecir el crecimiento del vocabulario disminuye, porque el conocimiento semántico influye en la velocidad a la que se forman huellas fonológicas y se adquieren palabras nuevas.

Cuando los niños están aprendiendo palabras nuevas, pueden aplicarlas a un solo campo, lo cual implica un error llamado subextensión. En otros casos sucede lo contrario y los pequeños utilizan la misma palabra de manera más amplia de lo debido, cometiendo entonces un error llamado sobreextensión (Berk 2001, pp. 483 - 485).

V. 11. El desarrollo infantil del sentido común

V.11.1 De nueva Cuenta Lynd Forguson

En el inciso 3 del capítulo II de esta tesis, ya se hizo alusión al presente tema, en el contexto de la descripción general del sentido común humano, pero ahora es preciso retomarlo, para explicar más puntualmente algunos elementos con

respecto a cómo se va formando en los seres humanos el sentido común, a la par con sus habilidades lingüísticas. El filósofo canadiense de origen norteamericano, Lynd Forguson, es nuevamente el autor base. Su libro *Common Sense*, de 1989, resulta esencial para el tratamiento de esta temática.

V.11.1.1. Recién nacidos y hasta los 18 meses

Estudiosos de muchas épocas, como el propio Lynd Forguson en tiempos recientes, han encontrado que los recién nacidos reconocen formas, rostros y voces; que su mente se encuentra altamente organizada para procesar la experiencia sensorial en algunas formas y que ellos representan mentalmente ciertos aspectos de su medio ambiente concreto (Forguson 1989, p. 48).

A los 4 meses tratan a los objetos inanimados como cosas pasivas que intentan controlar. Cuando comiencen a hablar, adquirirán la conciencia de que los objetos inanimados no realizan sus propias acciones (Forguson 1989, p. 48).

A los 9 meses comienzan a ver hacia donde ve su madre, lo que indica que existe en ellos la capacidad para compartir tanto la atención, como las referencias, precondition para articular la acción con el lenguaje verbal (Bruner, 1975). Se les observa, además, exhibiendo comportamientos que podrían describirse utilizando un vocabulario metarrepresentacional. Utilizan una “postura intencional” y comienzan a utilizar juguetes como tema del juego social (Forguson 1989, p. 49).

Los niños de esta edad ya han adquirido un conocimiento sobre sí mismos y sobre los otros como agentes psicológicos con intenciones, emociones y la habilidad para comunicarse, lo cual es una evidencia de comunicación intencional y de una conciencia a priori del efecto que tiene todo mensaje en su receptor. En esta etapa el niño representa al receptor como alguien que posee representaciones mentales. Sin embargo, posee una incipiente teoría de la mente que no alcanza para explicar nada de sí mismo (Forguson 1989, pp. 50-51)

V.11.1.2. De los 9 a los 12 meses

Entre los 9 y los 12 meses el niño sigue lo señalado por los adultos y él mismo señala cosas, obedece peticiones verbales y comienza a formular peticiones a los adultos.

A los 11 meses utiliza ya palabras como “ve” y “mira”, para referirse a estados mentales propios y de los otros (Forguson 1989, p. 50).

V.11.1.3. De los 12 a los 24 meses

A los 16 meses los niños reaccionan con sorpresa -ya sea emocionalmente o a través de movimientos motores singulares- al ver algún objeto que saben que es pasivo e inanimado, moverse aparentemente por sí solo. Eso sugiere una comprensión de la causalidad en el mundo.

El uso de monosílabos pasa por diferentes etapas: la primera es “social” y en ella “ahí” se utiliza para llamar la atención de otra persona hacia algún objeto; “no” es empleado para negar y “más”, para pedir ayuda. En contraste, con la tercera etapa, “ahí” se utiliza para indicar la localización de un objeto; “más” para mostrar similitud entre objetos y “no” como una negación rudimentaria (Forguson 1989, p. 52).

A los 17 meses de edad sus producciones verbales describen ya causa y efecto en los estados interiores propios y ajenos (Forguson 1989, p. 51).

A los 18 meses realizan actos de diálogo de una sola palabra, los cuales suenan como los del lenguaje adulto, pero el niño les asigna una variedad de significados dependiendo del contexto. Esto refleja sus preocupaciones cognitivas, más que la estructura semántica del lenguaje adulto. Los pequeños de esta edad utilizan palabras del lenguaje adulto para designar acciones desarrolladas sobre objetos; por ejemplo, para alcanzar objetivos o completar acciones, “ahí”; para expresar falla “no”; y para comunicar repeticiones “más” (Forguson 1989, p. 51).

A esta edad los niños producen actitudes psicológicas con contenido representacional o representaciones mentales de situaciones que desean o que han planeado, lo cual se refleja en los vocablos que indican compleción, falla o repetición. Estos vocablos demuestran la adquisición de conciencia de la relación que existe entre medios y fines. Asimismo, el uso de la expresión “se fue” encierra el concepto de identidad continua de un objeto, aunque éste no se perciba. Este comportamiento es claramente guiado por las representaciones de los objetos y eventos que no se perciben en el momento, lo que únicamente requiere de representaciones de primer orden. Así, un plan es solamente una representación probable de un estado futuro acerca de algo que desea, se está tratando de obtener o que se ha fallado en producir (Forguson 1989, pp. 52-53).

Entre los 18 y los 36 meses, los niños comienzan a ser capaces de pensar acerca de los procesos mentales de otras personas; parecen tener una teoría rudimentaria de la percepción. Saben que uno puede percibir un objeto por una modalidad de los sentidos cuando no la percibe por otra y entienden que para que otra persona vea un objeto, por lo menos uno de sus ojos debe estar abierto,

enfocado en dirección a dicho objeto, sin que haya obstáculos entre ellos (Forguson 1989, p. 56).

Entre los 18 y los 24 meses, los niños comienzan a involucrarse en situaciones “simbólicas” y reconocen la falsedad en las otras personas.

A los 24 meses muestran plena sorpresa al ver un objeto pasivo inanimado que se mueve por sí solo, pues han desarrollado el concepto de agente animado en oposición al de objeto inanimado y con ello comprenden los conceptos de acción intencional, del realismo de Sentido Común y el de identidad continua se reafirma (Forguson 1989, p. 52).

A los 2 años de edad, comienzan a expresar lingüísticamente sus intenciones a través de vocablos como “voy a” o “tengo que”. Poco tiempo después, comienzan a preguntar “¿por qué?”, lo cual muestra su habilidad para referirse a sus intenciones y a las de otros (Forguson 1989, p. 54).

Los niños de 28 meses comienzan a fingir sentimientos y a utilizar expresiones como “de mentiras” y “de verdad”, a fin de contrastar situaciones. Reconocer la ficción requiere de la metarrepresentación, pues el niño debe representarse un mismo objeto como dos diferentes, como en el caso del juego en el que un plátano representa a la vez a la fruta y a un teléfono. El comportamiento en el juego simbólico involucra maneras que le son características, como cierta entonación, gestos exagerados y saber cómo se ve algo, para que los demás sepan lo que se quiere representar. Aquí, puede observarse que diversos aspectos de la visión del Sentido Común van tomando forma (Forguson 1989, p. 54).

V.11.1.4. Los 3 años

A los 3 años, los niños contrastan lingüísticamente acciones que están llevando a cabo ellos mismos u otras personas, así como sus intenciones. Comienzan a hacer comentarios interpretativos acerca de sus estados mentales y el concepto de causalidad psicológica es más evidente aún que el de la causalidad física. Para juzgar la intencionalidad del resultado de las acciones ajenas, Shultz, autor citado en el libro “Common Sense”, de Lynd Forguson, logró identificar varias reglas:

1. Si la intención y el resultado coinciden, se cumple la regla de “relación”.
2. Cuando no se conocen las intenciones, existen reglas “objetivas” como la del “descarte”, que elimina una causa “interna”. Ésta aparece cuando resulta obvio que una causa externa incide en el resultado, como es el caso de una caída por un tropiezo.

3. La regla de “valencia”, que es aquella en la que el resultado emocionalmente es “positivo” para el agente, por lo que parece intencional, mientras que un resultado “negativo” no lo es y finalmente,
4. La regla del “monitoreo”, que establece que si una persona observa sus acciones las está controlando; y por lo tanto, son intencionales (Forguson 1989, p. 54).

A los 3 años de edad el niño utiliza reglas de “relación”, aunque no entiende los conceptos de “intencional” y “no intencional”. Comprende la importancia moral de las intenciones y las juzga, pues el concepto de intención y la metarrepresentación se relacionan entre ellos, aunque no comprendan bien esto (Forguson 1989, p. 55).

Algunos psicólogos como Forguson sostienen que a los 3 años de edad, los niños poseen virtualmente el mismo marco psicológico del Sentido Común que los adultos. Y aunque sus metarrepresentaciones son impresionantes, aún son limitadas. Los niños de esta edad son “realistas inocentes” o “ingenuos” que sistemáticamente confunden la realidad con la apariencia, al punto de que Flavell y otros investigadores, citados por Forguson, afirman que las dificultades que presentan los niños de 3 años para distinguir entre apariencia y realidad son todavía importantes y profundas (Forguson 1989, pp. 50-59).

Su mente se encuentra ya ocupada con tareas psicológicas como entender el comportamiento humano a través de la observación de los estados mentales, esto es, a través de las creencias, deseos e intenciones de los otros. Todavía carecen de habilidades cognitivas cruciales que pertenecen al Sentido Común y muestran una habilidad limitada para reconocer la diversidad representacional, lo que significa que ya se dan cuenta de que otra persona puede percibir, saber, querer o gustar de algo que ellos no y viceversa (Forguson 1989, p. 56).

Espontáneamente, comienzan a hacer contrastes verbales entre lo real y lo imaginario, lo que incluye aquello soñado y lo falso (las mentiras), en términos de tres criterios descritos por Wellman y sus colegas en el libro de Lynd Forguson:

- a) Las cosas reales, pero no las entidades mentales, pueden ser efectivamente manipuladas;
- b) Hay cosas públicamente predecibles y
- c) Hay cosas que poseen existencia persistente en el tiempo (están presentes en lo real, aunque no se piense en ellas) (Forguson 1989, p. 57).

A esta edad los niños ya piensan en estados mentales como entidades inmateriales y abstractas: comprenden que la fruta se come, pero los

pensamientos sobre la fruta, no. Sin embargo, no saben cómo nacen las creencias ni como aparecen las falsas creencias; tampoco comprenden lo que causa las creencias, ni han adquirido el concepto de creencia como representación mental con un valor verdadero o falso. Así, no entienden por qué o cómo es que saben algo, aunque dominan el contraste entre lo real y lo imaginado (Forguson 1989, pp. 59-67).

Estos pequeños poseen una comprensión básica de que ellos y las otras personas tienen conexiones cognitivas con objetos del mundo, a través de la percepción y el pensamiento. También poseen cierta comprensión de:

- a) Que las conexiones cognitivas que sostienen con las cosas pueden cambiar con el tiempo
- b) Que son mayormente independientes unas de otras
- c) Que sus propias conexiones cognitivas con las cosas son independientes de las conexiones cognitivas que las otras personas tienen con las cosas
- d) Que las conexiones cognitivas involucran experiencias subjetivas internas. Asimismo, creen que los objetos y eventos del mundo tienen una naturaleza única; que hay una sola manera en que cada cosa o evento, de hecho, sea y no puede ser de dos formas diferentes.

Sin embargo, los niños de esta edad pueden entender, en un primer nivel, que formar conexiones cognitivas con las cosas involucra representarse esas cosas mentalmente de varias maneras. Tienden a ignorar casi totalmente el hecho de que sea posible representarse una naturaleza única de diferentes maneras (Flavel 1988: 246 en Forguson, 1989, pp. 73- 74), pero piensan que estar cognitivamente conectado con algún elemento del mundo significa representárselo mentalmente. No saben, por ejemplo, que no existen los unicornios, pero si que es posible imaginárselos y estar conectado cognitivamente con una representación mental de un unicornio (Forguson 1989, p. 75).

En un nivel 2 se encuentran los niños de esta edad que poseen un cierto tipo de entendimiento sobre las representaciones mentales, lo cual se alcanza cuando adquiere la habilidad de jugar con modelos mentales: transportar los elementos mentales de la base de su conocimiento a otro modelo, en donde pueden rearrreglarlos de una manera distinta. Este desarrollo es la capacidad representacional con la que el niño logra comprender, evaluar y producir información simbólica a manera de lenguaje hablado o de imágenes (Forguson 1989, pp. 76-77).

Ya los niños de tres años poseen un concepto de representación interna: se dan cuenta de que los estados internos pueden representar objetos y situaciones imaginarios; y también de que tanto los estados externos, como los internos, pueden funcionar de manera simbólica. Aún los niños de dos años que practican el juego simbólico reconocen que los otros involucrados en la actividad también están representados. Esto demuestra que ya son capaces de representarse el proceso representacional, como lo hacen en el ejemplo del juego en el que un plátano se utiliza como teléfono. Esto significa todo un logro representacional de primer orden (Forguson 1989, pp. 78-79).

El niño de tres años sabe que las imágenes y los modelos son representaciones externas de cosas reales y también sabe que existe tal cosa como representaciones; lo único de lo que no están conscientes es de que las situaciones externas también se representan internamente: la percepción (aún la verídica) y las creencias (aún las creencias verdaderas) son procesos representativos, pero este siguiente paso en sí mismo es un gran salto, pues requiere conceptualizar la relación entre la mente y el mundo de una manera enteramente nueva, que requiere que el niño adopte un modelo representacional de la mente que apenas está en condiciones de alcanzar (Forguson 1989, p. 79).

V.11.1.5. Los 4 Años

Los logros del desarrollo de los niños de 4 años, en comparación con aquellos ligeramente menores, son impresionantes. Estos niños aún tienen problemas para lidiar con información ambigua. Así, cuando conocen la localización de un objeto escondido, tienden a juzgar que otra persona que ha recibido un mensaje ambiguo acerca del paradero del objeto sabrá dónde se encuentra éste; pero al llegar a los 6 años, ya juzgarán correctamente que si alguien ha recibido un mensaje ambiguo, éste ignorará la solución del problema (Forguson 1989, p. 79).

A los 4 años de edad los niños comienzan a utilizar estrategias de “descarte”. Durante el juego simbólico, los pequeños estudiados por Wolf, Rygh y Altshuler (1984: citados en Forguson, 1989, pp. 57-59) lograron atribuir sensaciones, percepciones, emociones, obligaciones y conocimientos a las figuras involucradas y reconocieron la diferencia en materia de conocimiento de otras personas, basándose en su simple experiencia perceptual.

Entre los 4 y los 5 años de edad se da el desarrollo mental más importante de los seres humanos, lo cual se hace evidente en su habilidad para distinguir entre realidad y apariencia. Antes de esa edad, los pequeños suelen caer en dos tipos de errores: el “realismo intelectual”, en el que se admiten las dos posibilidades, esto es, que un objeto disfrazado de otro, sea percibido como ambas cosas; y el

“fenomenismo”, en el que se cancela la segunda posibilidad y se piensa que un objeto simbólico sólo es aquello que representa: por ejemplo, que una esponja o un cartón pintado como roca, solo se reconozcan como roca (Forguson 1989, p. 58).

V.11.1.6. Los 5 años

A los cinco años de edad, los niños comienzan a utilizar frecuentemente estrategias de “monitoreo” y “valencia”, aunque la regla de “relación” siempre supera en ellos a cualquier otra. Su concepto de intención se vuelve más rico y profundo que antes. Muestran poca dificultad en tareas de distinción entre apariencia y realidad, si bien todavía tienen dificultades con la descripción verbal de las diferencias. Se desarrolla mucho en ellos la habilidad para distinguir entre estados emocionales reales y aparentes y aparece la conciencia recursiva de la intención; esto es, entienden que las personas actúan de alguna forma debido a aquello que desean y creen (Forguson 1989, p. 68).

Los niños de cinco años no reconocen todavía que un mensaje ambiguo les pueda aportar suficiente información para identificar algo, pero a los 7 años de edad mostrarán ya una gran habilidad para reconocer que los mensajes ambiguos contienen la suficiente información para resolver un problema (Forguson 1989, p. 79).

V.11.1.7. Los 6 y 7 Años

Los alumnos de primer grado de educación primaria que ya sepan cuál es la intención de una persona que les hable, todavía no serán capaces de detectar la ambigüedad en su mensaje, mientras que si no conocen la intención de esa persona, si podrán detectar la ambigüedad. Por otro lado, los niños de segundo grado logran detectar la ambigüedad en ambos casos, que son la “intención informada” y la “intención no informada”. Olson argumenta que el desarrollo de la habilidad para distinguir el significado de un mensaje, a partir de la intención comunicativa del locutor (o escritor), puede estar ligado a la adquisición de las habilidades de lectura y escritura (Forguson 1989, p. 79).

La habilidad para darse cuenta de que un mismo “evento-estímulo” puede interpretarse de diferentes maneras por diferentes personas, dependiendo de sus conocimientos previos y sus creencias, no se desarrolla hasta la edad escolar temprana. Sin embargo, ya se encuentra presente en los niños de 4 a 6 años de edad. Algo que es característico de los niños de 4 años, en contraste con los de 6, es el descuido de las inferencias, pues no han dominado la idea de que lo que una

persona sepa, depende de el tipo de acceso a la información que la persona haya tenido. Puesto de otra forma, los niños de 4 años todavía tienen dificultad para entender de qué manera es que la gente llega a adquirir conocimientos de una cierta cualidad y las creencias que tienen. Aún a la mitad de los años escolares, los niños que están conscientes de que cada evento puede ser interpretado de manera diferente, por diferentes personas, están convencidos de que solo una de esas interpretaciones puede ser correcta (Forguson 1989, p. 79).

V.11.2. Desarrollo cognitivo y lenguaje, según Jerome S. Bruner

Según Jerome Bruner, un psicólogo americano nacido en Nueva York en 1915 y doctorado en Harvard, el funcionamiento intelectual se va moldeando a través de una serie de avances tecnológicos, entendidos como destrezas que la cultura se encarga de transmitir de manera eficiente y exitosa de los cuales el lenguaje es un exponente importante (Bruner 1998, p. 45).

El desarrollo cognitivo es un proceso que va tanto de afuera hacia adentro, como de adentro hacia fuera. Esto significa que el mundo exterior aporta experiencias que deben procesarse internamente, para provocar respuestas hacia el exterior. El asunto sucede mediante tres sistemas de procesamiento de información, llamados también modelos de realidad, que son: la acción, las imágenes mentales y el lenguaje.

El psicólogo norteamericano explica que durante la evolución del hombre, no hubo grandes cambios físicos, sino más bien modificaciones en los sistemas externos de ejecución, de manera que se dio una amplificación de las capacidades motoras, sensoriales y de raciocinio de los seres humanos, las cuales dan origen a un sistema interno que les corresponde a ellos y que permite la organización de actos sensoriomotores, perceptivos y pensamientos satisfactorios, para el nuevo sistema de ejecución. Con el paso del tiempo, el hombre se ha especializado en el uso de sus recursos tecnológicos, resultado de dichos cambios.

En este contexto, madurar implica lograr la orquestación de componentes para formar secuencias integradas que pasan de ser “planes”, o rutinas que se aprenden durante la adquisición del dominio del entorno social, hasta la “integración” que depende de patrones que llegan de afuera hacia adentro, también conocidos como “marcos de conducta ambientales”. Hasta aquí las conductas son de tipo controlado; esto es, hay una sola respuesta al estímulo.

La memoria juega un importante papel en el desarrollo cognitivo, pero no como un elemento de almacenamiento de experiencias pasadas, sino como un sistema de recuperación de lo relevante de las experiencias en forma utilizable. La calidad de

éstas depende de la forma en que la propia experiencia haya sido codificada y procesada, logrando como producto una representación que puede ser “eneactiva”, que es una representación de tipo motora, la cual queda grabada en los músculos (como andar en bicicleta), o una representación “icónica”, que es selectiva o, por último, una representación “simbólica”, en la que existe un distanciamiento y arbitrariedad en el lenguaje, cuya propiedad combinatoria supera a las imágenes y los actos (Bruner 1998, p. 47).

A los dos años el niño es experto en el uso de “holofrases”; esto es, pronunciamientos de una sola palabra, pero ello tan sólo es el comienzo del dominio de la gramática productiva, pues es el momento en el que aparecen las palabras “pivote” y de clase “abierta”. El niño, literalmente, se lanza a ensayar las posibilidades combinatorias del habla y, según Bruner –como asimismo Vygotsky-, también del pensamiento, ya que al interiorizar el lenguaje como instrumento cognitivo, ellos adquieren la posibilidad de representar y transformar la propia experiencia en lo que Vygotsky llama un segundo sistema de señales, de manera tal que a mayor desarrollo del lenguaje, mejor solución de problemas (Bruner 1998, pp. 49 -50).

Debe existir una fórmula verbal interiorizada que resguarde a la presentación visual (icónica) llamada conservación, la cual se logra mediante el distanciamiento, que es la capacidad del niño de describir un objeto, sin que éste se encuentre presente. Tareas de conservación exitosas, se logran entre los 5 y los 7 años de edad (Bruner 1998, p. 58).

La conservación depende de procesos de agrupamiento de la información, los cuales también se desarrollan en una secuencia que comienza con la selección por la relevancia de ciertos atributos, como el tamaño, el color y la forma de los objetos y llega hasta el agrupamiento por rasgos funcionales que implican la comprensión de la utilidad del objeto.

Las conductas de “agrupamiento” en términos de estructura sintáctica se manifiestan primero a través de un funcionalismo egocéntrico en “montones”, que son selecciones arbitrarias. Luego, según Bruner, se convierten en “complejos”, los cuales se aglutinan por una regla de semejanza por contigüidad. A continuación, la conducta de aglutinamiento sufre un cambio significativo al pasar a los agrupamientos funcionales que siguen criterios temáticos, lo que significa que los elementos pertenecen a una misma frase o historia. De ahí se pasa a los agrupamientos en los que un objeto clave está relacionado con todos, sin que exista una relación directa entre ellos y finalmente se llega hasta el nivel de mayor

sofisticación, que es el de los conceptos supraordenados, donde una única regla universal de inclusión da cuenta de todos los objetos.

Los agrupamientos, en paso de unos tipos a otros más sofisticados, marcan fases de desarrollo. A partir de los agrupamientos perceptivos se presentan modificaciones en las estructuras sintácticas, lo cual conduce hacia los agrupamientos funcionales; luego, los “complejos” disminuyen y aumentan los supraordenados, hasta que los reemplazan por completo, lo cual ocurre al final de la adolescencia. Durante la fase de funcionalismo egocéntrico, el niño utiliza pronombres personales de primera y segunda persona y según va madurando, utiliza argumentos más objetivos y funcionales (Bruner 1998, p. 64).

Para lograr los agrupamientos supraordenados se requieren tanto de estructura, como reglas de jerarquización destinadas a clasificar los objetos, lo cual es una de las propiedades más evidentes de la estructura del lenguaje. Esto va más allá de la mera inclusión en agrupamientos por criterios perceptivos, lo que significa que a medida que el lenguaje va interiorizando y desarrollando sus propias reglas de organización de las experiencias, comienza el cambio en los principios asociativos. Ello determina la organización perceptiva en reglas cada vez más abstractas de agrupamiento “fundadas en los principios de inclusión, exclusión y solapamiento que son las características básicas de todo sistema jerárquico” (Bruner 1998, p. 65).

El desarrollo cognitivo implica el desarrollo de medios de tratamiento de la información o sistemas de representación. Así se observa que, en un principio, el niño depende fuertemente de las pautas de acción aprendidas, pues éstas le ayudan a representar el mundo que le rodea; luego adquiere un instrumento codificador de regularidades de la experiencia en forma de imágenes o íconos para luego lograr traducir la experiencia en un sistema de símbolos que se puede manipular a través de reglas de transformación. El poder organizar actos de procesamiento de la información a través de capacidades más integradas, enriquece la capacidad de resolución de problemas (Bruner 1998, p. 65).

Las respuestas de los niños van desde la descripción de la experiencia sensorial inmediata, hasta la organización de la información en una estructura regida por inferencias. A medida que los niños van madurando, llegan más allá de los contenidos dados y aparece la capacidad de acumular información según la regla de implicación, la cual trasciende la simple asociación por semejanza y contigüidad. Esta regla dice que “del hecho de saber una cosa se deducen otras y se desechan otras muchas”, lo que significa que el niño transforma la redundancia en un modelo manipulable del entorno que opera según reglas de implicación.

Esto lo libera de lo momentáneo y le permite integrar secuencias más amplias de las experiencias (Bruner 1998, pp. 67-68).

De esta manera el habla resulta no solamente un accesorio comunicativo, pues su función más importante es la de aportar la “tecnología del lenguaje” en el marco de las operaciones cognitivas infantiles, que le permiten al niño representar regularidades recurrentes; unir sucesos pasados con los presentes y futuros; integrar, desplegar y amplificar las potencialidades intelectuales humanas; desarrollar del intelecto, que avanza a saltos según se van incorporando las innovaciones transmitidas por los agentes culturales en forma de prototipos y formas de responder, ver, imaginar y traducir al lenguaje. Cuando se llega a los 12 años, el lenguaje se transforma en el instrumento de conocimiento más importante. Bruner resume su reflexión sobre el lenguaje diciendo que éste....

...Moldea, enriquece e incluso sustituye a las primeras modalidades de procesamiento de información en la infancia. La traducción de la experiencia a una forma simbólica de representación, con los consiguientes logros del distanciamiento referencial, la transformación y la combinación, despeja el camino hacia las posibilidades intelectuales que superan en un orden incalculable a las que pueda proporcionar el más poderoso sistema de formación de imágenes” (Bruner 1998, pp. 69-70).

El lenguaje posee, entonces, dos características fundamentales, que son el distanciamiento y la arbitrariedad. Éstas le permiten formar combinaciones en ausencia del objeto o la experiencia y ello posibilita que el niño se represente lo que queda más allá del presente, en un proceso de interiorización que depende en gran medida de la interacción con los demás (Bruner 1998, p. 71).

V.11.2. Desarrollo cognitivo y lenguaje según Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky, quien forma parte de la escuela más avanzada del pensamiento psicológico constructivista, también conocida como visión semiótica constructivista del desarrollo intelectual de los seres humanos, aporta ideas que nos resultan concluyentes para el presente trabajo, dada la congruencia que guardan con la idea generadora del mismo.

Vygotsky explica que en principio, durante el momento llamado sincretismo, el niño piensa en bloques íntegros y coherentes, sin disociar ni separar un objeto de otro. El pensamiento sincrético o de situaciones íntegras ligadas entre sí es muy firme y perdura durante los años escolares en el propio pensamiento verbal. Más adelante, esta forma de pensar comienza a provocar confusión, pues el niño une elementos que el adulto normalmente diferencia. Así, explica Vygotsky, el sincretismo resulta una conexión incoherente del pensamiento; y dicho de otra forma, es la supremacía de las conexiones subjetivas, fruto de la impresión directa

sobre la coherencia objetiva. En otras palabras, el niño relaciona todo con todo y sólo poco a poco forma grupos para percibir y entender el mundo (Vygotsky 1995, pp. 266-267).

El niño, entonces, según Vygotsky, piensa primero en los objetos aislados, después en las acciones de estos objetos, luego en indicios y finalmente en las conexiones que existen entre los diferentes objetos del mundo. Algunos estudios cuyo objetivo es la comprobación experimental de la percepción del niño en edad temprana, han demostrado que el mundo, para ellos, representa inicialmente una suma de objetos aislados y luego algo integral y en forma de grupos (Vygotsky 1995, p. 271).

El pensamiento de un bebé de 12 meses ya es muy sofisticado y antecede a la formación del lenguaje. Por lo que se puede decir que él implica las raíces prelingüísticas del intelecto infantil (Vygotsky 1995, p. 273). El hecho de que el niño logre nombrar diversos objetos, refleja el hecho de que comienza a fraccionar la masa de impresiones, a fin de establecer nexos objetivos. Con eso logra salir del pensamiento sincrético. (Vygotsky 1995, p. 279).

Para Vygotsky, las representaciones son restos de estimulaciones procedentes del medio; o sea, todos los objetos que actúan sobre la persona y que, al cerrar los ojos, se reproducen en una imagen interior de intensidad variable. También se dice que son reactivaciones de estimulaciones residuales (Vygotsky 1995, p. 273).

Entre la percepción y la representación puntual de algo se encuentra la representación eidética, que es un grado en el desarrollo de la memoria que resulta muy importante, dado que ésta trabaja con imágenes de aquello que no se encuentra presente. Así, esas imágenes son el material del pensamiento. La observación de los elementos eidéticos ha demostrado que existe una importante movilidad en las imágenes, pues ellas combinan y desplazan formas, estableciendo nexos para utilizar la información (Vygotsky 1995, p. 274).

En la solución de problemas, a través del uso del lenguaje, el niño logra extraer la esencia de las situaciones hipotéticas y reales y realiza combinaciones de imágenes, que ayudan a resaltar aquellos atributos pertinentes para la solución de las situaciones. El niño pequeño se emociona y utiliza un lenguaje egocéntrico, que le permite cumplir con dos funciones: por una parte actúa y se dirige a los presentes y por la otra puede planear las diferentes partes de la operación (Vygotsky 1995, p. 276).

Así, de manera gradual, al llegar a los 4 o 5 años de edad, el niño logra pensar y utilizar el lenguaje, pasando por el lenguaje egocéntrico, luego el pensamiento

durante la acción y finalmente alcanza una fusión completa de pensamiento y lenguaje, que se va estabilizando según va madurando el niño (Vygotsky 1995, p. 278).

El historiador y filósofo planteaba que el mayor aprendizaje en el niño es el resultado de actividades sociales que la persona logra interiorizar a través de un proceso en el que el conocimiento es coconstruido tanto por el niño, como por otras personas con quienes interactúa. Así describe Vygotsky el concepto de “zona de desarrollo proximal”, que caracteriza al desarrollo mental prospectivamente y se define como “la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la supervisión de un adulto en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky 1978, p. 10).

Éste planteamiento evidencia la importancia del educador, quien planea las experiencias de aprendizaje y las coordina otorgando al alumno la ayuda necesaria para el logro del objetivo planteado, lo cual se ve beneficiado si los alumnos trabajan, además, en parejas o equipos. De esta forma, se optimiza la ejecución espontánea en la que el niño aporta sus propios recursos y tiene lugar una “ejecución asistida”, que logra un nivel superior de operación gracias al apoyo externo, el cual puede ocurrir entre pares, entre el profesor y el alumno o simplemente entre familiares, amigos o cualquier otra persona con quien el niño conviva, incluyendo a sus amigos imaginarios. La zona de desarrollo proximal únicamente se ve limitada por el desarrollo del pequeño.

El andamiaje es el apoyo que el niño utiliza para aprender, como lo describe Bruner en su libro, “Desarrollo Cognitivo y Educación”. En dicho texto el psicólogo norteamericano señalaba que se debe prestar atención, más que al niño, a la cultura a la que él pertenece ya que, dentro de ella, adquiere un lenguaje tanto como técnicas, destrezas y normas de conducta. En esa cultura el aprendizaje de los jóvenes se da en la interacción con los adultos, quienes fungen como modelos. La educación formal se transmite en la escuela. Allí se guía el desarrollo a través de derroteros determinados y culturalmente definidos y a través también de procesos educativos en los que los adultos aportan al niño “andamios”, o “prótesis”. Con éstos él puede apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad. Y todo ello se lleva a cabo a través del lenguaje (Bruner 1998, p. 16).

El “andamiaje” nace a partir de la idea de que cualquier cuerpo de teoría o destreza se puede transmitir (o convertirse) en una forma de representación para

el niño, en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales (Bruner 1998, p. 17). A esto los pedagogos lo llaman también transposición didáctica, que es el arte de desbaratar la información y presentarla de manera sistemática y lógica, con el fin de que el alumno logre su comprensión.

V.11.3 La importancia de la habilidad lingüística humana en el desarrollo y operación del sentido común

Hannah Arendt señala que el Sentido Común enseña a las personas a situarse en el mundo fenoménico y a descubrir las verdades dentro de él. Y explica que el intelecto se relaciona con el pensamiento que trata con “invisibles” los cuales aportan una sensación de realidad que requiere forzosamente del sentido común para conectar al conocimiento con la verdad, condición fundamental para la ciencia, en la que se vuelve a la realidad para explicarla a través de la evidencia inherente al mundo de lo aparente. Añadía Arendt que es justamente el Sentido Común el elemento clave que da significado a la información percibida y pensada, lo cual hace posible la experimentación, que descarta errores y acumula “verdades” que finalmente conformarán la verdad comprobable (Hannah 1971, p. pos. 438).

Recapitulando algunas ideas fundamentales de la presente tesis, podemos resumir que el Sentido Común, como se describió en páginas anteriores, es una facultad inherente al ser humano maduro, que se encuentra en potencia en aquellos que lo desarrollan a plenitud, independientemente de la época y cultura en las que éste haya existido, y que afecta su manera de percibir, actuar, razonar y pensar. Se trata de un sentido interno que se identifica finalmente con la capacidad de juicio que gobierna las acciones, reflexiones y percepciones sensibles de los seres humanos, lo cual es posible dada la relación que se da entonces con las propias percepciones, los razonamientos, la memoria y la imaginación. Asimismo, se sabe, por lo expuesto con anterioridad, que el progreso del sentido común se encuentra íntimamente relacionado con el desarrollo de la persona humana y su lenguaje y por lo tanto, que es un proceso que se lleva a cabo desde la infancia, en sincronía con el desarrollo de las operaciones cognitivas y las facultades lingüísticas.

En este contexto y con el objeto de explicar la relación del sentido común humano con el desarrollo del lenguaje asimismo humano, retomamos los conceptos de Thomas Reid, conjuntamente con la reflexión de Lynd Forgyson y de los autores en que éste filósofo norteamericano-canadiense se ha basado y los que lo complementan, como Bruner y Vygotsky, quienes coinciden en que el desarrollo del Sentido Común guarda una muy estrecha relación con el de la percepción, la

metarrepresentación mental, la formación de conceptos y, finalmente con la interpretación de los estímulos sensoriales y el desarrollo mismo del lenguaje en los niños.

En un primer momento, se producen las impresiones o, mejor, percepciones que la percepción misma efectúa mediante los órganos de los sentidos externos. Es justamente en la percepción de un objeto sensible externo que se producen la concepción o noción del objeto percibido, así como la convicción o creencia en su existencia. La primera puede variar en claridad y distinción dependiendo de su posición, tamaño, e iluminación, además del grado de conocimiento y experiencia del sujeto percipiente. En este punto puede existir alguna duda acerca de lo que se percibe, pero al alcanzarse un mayor grado de fuerza y claridad, se adquiere la certeza de su existencia. Esta es una parte importante de la tarea de la percepción que, al ir madurando, va permitiendo distinguir entre lo real y lo imaginario (Reid 2003, pp. 163-170).

La teoreta propuesta por Lynd Forguson acerca de la Visión del Sentido Común, que también retomamos en capítulos anteriores, sugiere que toda persona posee una red de creencias interconectadas acerca del mundo, las cuales guían su comportamiento a partir de las representaciones mentales que nacen del “realismo del Sentido Común” y sus consiguientes reacciones, producto de una “psicología racional” que confiere motivos y razones a las acciones.

El “realismo del sentido común” se ocupa de las relaciones ontológicas y epistemológicas con respecto a las cosas percibidas y se resume en la relación que existe entre lo externo a la mente humana y ella misma. La “Psicología Racional”, por su parte, implica al reino objetivo de los estados y sucesos ubicados fuera de esta mente humana, mismos que se traducen en la conducta y el comportamiento humano. Los estados de la mente pueden ser desiderativos, como son la capacidad para querer, desear, anhelar, preferir, etc., que conducen a las tendencias a corto, mediano y largo plazo, o pueden ser epistémicos, que se encuentran conformados por las creencias, los conocimientos, las conjeturas y las hipótesis de lo que se puede predecir por experiencia propia, a partir de ciertas condiciones externas (Forguson 1989, p. 4).

Según la teoreta planteada por Forguson, el sentido común se desarrolla de manera similar en todos los pequeños de la especie humana. Tanto la psicología racional como el realismo del sentido común tienen como elemento compartido la representación mental de las entidades del mundo, cuya función consiste en realizar un contraste entre la manera en que éstas son y como el sujeto piensa que son. Así se puede constatar que existe una representación sensorial y una

imaginaria. La primera resuelve las diferencias entre la apariencia y la realidad y la segunda le presenta al individuo las posibilidades que permite esa realidad (Reid 2003, p. 89).

Las representaciones mentales funcionan mediante el proceso de extracción de información de lo real, llamada percepción y, conforme se avanza en la escala filogenética, desde los monos hasta el humano, “la naturaleza de las reacciones perceptivas recibe una influencia cada vez mayor del aprendizaje”. Todo ello incluye lo que favorece al desarrollo de las organizaciones celulares, que se requieren para la percepción de patrones cada vez más complejos, que van desde la recepción, adquisición y asimilación del estímulo, hasta el uso del conocimiento para la solución de problemas. Subyacen al aprendizaje los datos almacenados en la memoria y el pensamiento, que tienen por objeto que la información se pueda recuperar y relacionar posteriormente (Forguson 1989, pp. 10-11).

Al hablar del realismo del sentido común, Forguson menciona que, aunque existe un solo mundo, dentro de él todas las personas interactúan tanto con él, como entre ellas mismas, lo que da como resultado que cada quien desarrolle distintas habilidades y experimente diferentes vivencias. Asimismo, cada persona desarrollará intereses particulares, lo que la conducirá a adquirir conocimientos únicos y personales. Este hecho impacta de manera definitiva la manera de pensar de cada individuo, así como su opinión sobre las cosas e inclusive sus costumbres; todo lo cual, finalmente, modelará su pensamiento.

La manera de pensar de cada persona depende, entonces, de un gran número de variables, entre las que se encuentran su forma de relacionar la información que recibe a través de sus capacidades cognitivas y perceptuales; su herencia genética; su edad o las experiencias de su vida cotidiana. De ello se sigue que las pérdidas materiales y personales y las enfermedades; las condiciones de vida en los planos social, económico y cultural; los intereses, el temperamento, la historia personal y, finalmente, hasta la educación formal e informal que ha recibido todo individuo, son fundamentales en su proceso de aprendizaje (Forguson 1989, pp. 15-16).

Aunque existen unos primeros principios que resultan evidentes de suyo para todos los seres humanos, sin realizar esfuerzo alguno, y que dan origen al Sentido Común “común”, ese sentido común es personal y diferente en cada ser humano, pues éste se va desarrollando a partir de la calidad de las nociones, producto de las percepciones sensibles que originan la formación de conceptos. Tales conceptos se encuentran enriquecidos por las experiencias cognitivas personales, alojadas en la memoria, lo que produce asociaciones basadas en los

conocimientos y experiencias previas, que luego muestran en el mundo su grado de utilidad. De esta manera, la cantidad y calidad de los estímulos que reciba el infante humano marcará de forma importante su presente y futura manera de pensar y de resolver problemas en el mundo en que le ha tocado vivir.

Hay que recordar también que la metarrepresentación juega un papel importante en el desarrollo del sentido común, dado que está directamente involucrada en la distinción entre apariencia y realidad, así como en la posibilidad de representarse el cambio en y de esas mismas representaciones. De esta forma es como la persona reconoce la diferencia entre lo real y lo aparente y reconoce también que otras personas poseen representaciones que uno mismo no posee o que éstas cambian con el tiempo, lo que se manifiesta cuando se necesita recordar algo del pasado.

Al entender a la mente como un medio de representación, el niño adquiere una comprensión teórica de cómo aquélla se relaciona con el mundo exterior. Asimismo, comprende el papel de los estados mentales cuando adquiere información y guía al comportamiento. Para cualquier conocimiento y la propia adquisición de conocimientos, el niño necesita de habilidades metarrepresentacionales. El entender como contactarse con el mundo en cada situación que se presenta, requiere de la formación de una representación interna de las representaciones logradas. Completar este proceso significa que el niño deba modelar el proceso de contacto con la información, luego construir un modelo de la situación externa y por último, otro modelo metarrepresentacional del estado mental, que es, en sí mismo, modelo de la situación externa (Perner 1988 a:15). El desarrollo significativo que alcanzan los niños a la edad de 4 años, es la construcción de un modelo representacional de la mente que ya opera de este modo (Forguson 1989, p. 77).

Con toda esta reflexión podemos concluir que el descubrimiento de la funcionalidad del lenguaje representa para el niño un parte-aguas que le abre las puertas al mundo del aprendizaje. A mayor número de palabras, corresponderá un mayor número de representaciones combinables para formar también un mayor número de pensamientos de calidad. Pero a esas palabras hay que aprenderlas en sus contextos y con sus significados, para fomentar no solamente un sólido desarrollo del lenguaje, sino asimismo, del sentido común de los pequeños, el cual es un objetivo de la enseñanza elemental que muy raras veces ha sido contemplado y alcanzado.

Sin embargo, desde ahora y a partir de la investigación aquí efectuada y expuesta, queda en claro que no sólo hay que educar a los infantes para “enseñarles” y

favorecer su desarrollo lingüístico y conceptual. Sobre todo es preciso hacerlo también para estimular y desarrollar su sentido común y hacer de ellos, en el futuro, personas juiciosas, razonables o sensatas.

Lo importante de la claridad de las representaciones es que permite identificar la utilidad de los conceptos para la solución de problemas. Especialmente cuando la adquisición de vocablos durante la edad preescolar se da en entornos ricos en experiencias sensoriales, sociales y mentales, el desarrollo del sentido común y su operación eficiente, a través de un buen uso de la habilidad lingüística humana, puede ser una realidad de la que tanto padres, como maestros deben estar extremadamente conscientes, pues ella tiene gran importancia para el desarrollo de las funciones mentales de los niños, tan determinantes en los procesos de pensamiento sensato, durante toda su vida. Como se ha intentado explicar en esta investigación doctoral, el desarrollo del sentido común sensato, alimentado por una habilidad lingüística bien desarrollada, mejora definitivamente la manera de resolver problemas y, en general, las maneras de pensar y actuar de cada persona humana.

Conclusiones

A partir del análisis de la capacidad lingüística que compartimos todos los seres humanos, independientemente de la lengua concreta con que nos expresemos, en este trabajo hemos intentado mostrar todas las acepciones del término “Sentido Común”, las cuales apuntan hacia operaciones mentales de enorme complejidad y trascendencia.

Una de las principales intenciones de esta investigación consiste en rescatar al sentido común como un concepto clave y afirmar que consiste en el ejercicio elemental de la inteligencia de cualquier individuo. Él es una importantísima facultad mental que se desprende de nuestro orden sensible, de carácter orgánico. Para Thomas Reid (1710–1796), filósofo fundador de la Escuela Escocesa del Sentido Común, dicho sentido es sinónimo de sensatez, que junto con otras capacidades mentales, se encuentra en potencia en todos los seres humanos; sin embargo, no todos lo desarrollamos. Es una capacidad mental que se basa en primeros principios imprescindibles para conocer las cosas y que guía a los seres humanos a interpretar sus percepciones, concepciones y juicios, para luego actuar convenientemente. Representa finalmente un juicio que se ejerce y en el que se equilibran la percepción, la memoria, el razonamiento, la imaginación y demás facultades humanas.

Pero sobre todo, esta tesis doctoral ha querido señalar que el mencionado sentido común se desarrolla en los seres humanos desde muy tierna edad, conjuntamente con sus capacidades lingüísticas, y que por ello la educación preescolar es extremadamente importante, pues al educar a niños pequeños, se coadyuva a que ellos no sólo puedan desenvolverse en el mundo que les acoge y espera, sino que además logren hacerlo desplegando al máximo todas sus capacidades humanas y principalmente, entre ellas, su sentido común, el cual les permitirá más adelante ser personas sensatas y ciudadanos de bien.

Para explicar de una mejor manera los objetivos que se ha trazado este trabajo, a continuación distinguiremos las aportaciones específicas de cada uno de los capítulos que lo constituyen:

I. La problemática situación actual de la educación

La educación mexicana ha enfrentado desde hace muchos años la difícil situación de las diferencias sociales y culturales, que en ocasiones parecen irresolubles, pero que debieran ser enfrentadas a través de una educación que permita la efectiva adquisición de conocimientos y habilidades que proporcionen a todas las personas la oportunidad de vivir en un mundo más equitativo y justo. Con esta

premisa en mente, se ha analizado el planteamiento gubernamental de la Reforma Educativa que, como decreto presidencial a partir del año 2013, ha generado una serie de cambios muy importantes y sin duda positivos dentro de la Secretaría de Educación Pública, los cuales han impactado a todos los ámbitos del quehacer educativo.

La precariedad en que hasta ahora se ha desenvuelto la sociedad mexicana plantea una situación rural y urbana de pobreza económica, cultural, social y educativa, que exige alcanzar estándares mínimos con el fin de dar a la gente de todas las comunidades la oportunidad de aspirar a un lugar en núcleos sociales más favorecidos. Esto ha generado problemas de índole inclusive político en las relaciones que sostiene la SEP con los profesores del sistema educativo mexicano, quienes hoy deben obtener sus plazas laborales a través de exámenes de oposición y evaluación que promuevan el ingreso, la promoción y la permanencia en los puestos educativos. Se busca garantizar que aquellos profesores que se desempeñan frente a los grupos, sean profesionales de la educación que conozcan y dominen los contenidos del programa que imparten. El impacto de la Reforma Educativa en los programas tiene que ver también con la introducción del método de competencias, que exige a los alumnos la utilización de todas sus habilidades cognitivas.

Uno de los escenarios hoy recurrentes se presenta bajo un esquema de pobreza lingüística que tiene consecuencias muy fuertes, las cuales impactan negativamente el nivel educativo de las personas con esta desventaja. Los recursos cognoscitivos que acompañan al lenguaje tienen que ver con la capacidad de formar nociones nítidas, que permitan al individuo comprender su entorno cabalmente, a fin de aprovechar todos los recursos que ofrece una buena actividad sensorial y cognitiva. Por ello, la Reforma Educativa debe ciertamente avanzar y consolidarse en pro de un mejoramiento de la enseñanza de nivel preescolar en nuestro país. Ella debe penetrar en el ámbito de esta educación y no solamente en la de los niveles de escuela primaria y secundaria.

II. Operaciones mentales y desarrollo del lenguaje

La gran propuesta de este trabajo es que existe una muy estrecha relación entre el desarrollo de la capacidad lingüística humana y la operación del sentido común, la cual ha sido documentada por múltiples estudiosos tanto del lenguaje, como del sentido común e inclusive, de la educación de los niños más pequeños.

El primer paso es identificar las operaciones mentales que nos ponen en contacto tanto con el sentido común, como con la capacidad humana para desplegar un

lenguaje, que es el más complejo de todos los seres que habitan en la naturaleza. La investigación comienza con las operaciones y facultades mentales humanas más ostensibles y evidentes de todas, que son las que tienen que ver con la percepción sensorial o el uso de los sentidos externos. Pero muy rápidamente puede constatarse que éstos no son los únicos existentes, pues también existen otros internos, examinados desde tiempos antiguos y, sobre todo, medievales, los cuales consisten en la memoria, la imaginación, la facultad cogitativa o concepción y, sobre todo, el sentido común. De éste habría que decir primero, como lo hizo la filósofa Hannah Arendt en el siglo XX, que da como resultado un “sentido de realidad”, el cual se relaciona con la captación del contexto en el que aparecen los objetos. Con su sentido común, la persona se sitúa dentro del mundo fenomenológico y adquiere la posibilidad de descubrirlo. El intelecto aprehende del exterior aquello que los sentidos externos recogen, mientras que la razón y el pensamiento se dedican a entender el significado de las concepciones. Se descartan así los errores que puede haber en ellas y se acumulan verdades que pueden resultar comprobables o refutables. Pero en resumen, el sentido común nos acerca a la verdad, como la razón y el pensamiento lo hacen al significado del mundo que nos rodea.

El sentido común fue entendido inicialmente como un simple sentido interno unificador de los sentidos físicos o externos, el cual nos convence de que los objetos que vemos, tocamos, oímos, olemos o degustamos son los mismos y los que son, pero cuando llegó la Era Moderna, con la Escuela Escocesa de Thomas Reid, quedó en claro que el sentido común es mucho más que un simple sentido: es toda una estructura mental básica que, en última instancia, se identifica con la capacidad de juicio que gobierna las acciones, percepciones sensibles y reflexiones humanas, con el fin de compararlas y contrastarlas con los razonamientos y percepciones individuales, haciendo uso de la memoria y la imaginación. Todo ello da lugar al juicio “tribunalicio” por el que la mente humana es concebida como un juez en un tribunal de justicia, donde se juzgan las situaciones emitiendo sentencias, veredictos o juicios, que intentan ser lo más adecuados o sensatos posibles.

En cuanto al lenguaje, éste se encuentra conformado por un aparato de alta sofisticación que permite al hombre tanto decodificar los mensajes que recibe del exterior, como producir respuestas y elaborar productos lingüísticos que interpretan a las sensaciones y percepciones y alimentan la imaginación, la memoria y el razonamiento con nociones y conceptos. Ayudado por el sentido común, el lenguaje humano propone la naturaleza de las posibles situaciones,

establece las conductas a seguir en los ámbitos pertinentes y elige a las más sensatas entre las propuestas formulables y las conductas identificables.

Otro punto de análisis en este capítulo es el de la forma en que el lenguaje aparece en la naturaleza a través de fenómenos como el de la percepción, en la que se construyen activamente pensamientos, utilizando señales tanto internas como externas. Por medio de la “transducción sensorial”, se pasa de la energía física hasta el registro sensorial, para luego hacer posible la modificación llamada “perceptiva mediada”, con un almacenamiento dentro de la memoria, que finalmente produce una respuesta perceptible e interpretable por quienes conocen el lenguaje que ha sido empleado en cada caso (Forgus 2010, pp. 25 -29).

Finalmente, la abstracción o formación de nociones creadas con las experiencias directas del sujeto, juega un papel importante en el buen funcionamiento de la razón, puesto que entre más atributos se observen y distingan por cualquier individuo, mayores concordancias serán descubiertas por él. La memoria, entonces, se sirve de éstos contenidos informativos que, organizados por ella misma, aportan datos que dependen de la atención y el nivel cultural alcanzado por la persona (Forgus 2010, p. 23). Es así que la información procesada forma conceptos que presentan una calidad y nitidez particular en cada persona. Éste proceso depende del desarrollo de la habilidad lingüística y tiene un impacto directo en la capacidad para actuar sensatamente y solucionar los problemas que se presenten.

III. Definición de Sentido Común

El tema de los sentidos que han sido llamados “internos”, descritos por pensadores tan antiguos como Santo Tomás y que son el sentido común, la imaginación, la memoria y la facultad cogitativa, dio pie a la idea de que éstos, juegan un papel fundamental en el razonamiento humano. El trabajo de Hannah Arendt explicó así el *sensus communis* como “una especie de sexto sentido, necesario para mantener a los cinco sentidos externos juntos y garantizar que es el mismo objeto el que veo, toco, degusto, huelo y escucho”. La integración sensorial es pues una forma de comenzar el desarrollo del sentido común desde la más tierna edad. El llamado sentido de realidad que mencionó Arendt le permite a la persona utilizar la información recogida por los sentidos externos, para relacionarse con el contexto y distinguir aquello que es verdadero.

Pero parte importante de la presente investigación se basó en la obra del filósofo escocés Thomas Reid (1710-1796), quien gestó todo un concepto moderno y más completo del sentido común. Dicha obra, una vez estudiada como fundamento del desarrollo cognitivo, permite abordar el tema del sentido común desde una

perspectiva que, lejos de sonar añeja, es muy vanguardista y puede retomarse para justificar el uso de las competencias cognitivas en todas las disciplinas, pero especialmente en la pedagógica. La actual práctica educativa ha trazado un camino claro hacia el uso de todas las facultades mentales para la solución de problemas, dejando de lado los aprendizajes memorísticos, en inmensa medida obsoletos.

La verdadera meta de la educación es capacitar al ser humano para realizar elecciones sensatas y solucionar los problemas que el día a día le plantea, en todos los ámbitos de su actividad. Esto obliga a pensar en el desarrollo del sensorio común como una propuesta fresca e inteligente, que facilite el desarrollo de la labor educativa. Al estimularse, desde la más tierna edad; desde el momento en que el niño nace, una adecuada integración sensorial abre la puerta para el desarrollo del sentido común, que le será muy útil al individuo. Más adelante, cuando lleguen a la etapa escolar, los niños aprenderán poco a poco a realizar juicios de tipo “tribunalicio”. El hecho de realizar elecciones constantemente permitirá a los pequeños aprender a través del método de competencias, lo cual debe convertirse en un hábito que los acompañe hasta alcanzar un pensamiento maduro, que se pueda caracterizar por la sensatez.

Fisiológicamente, la función que se da dentro del cerebro, cuando se realizan juicios de diversos tipos, tales como los cognitivos o los morales, puede explicarse a través del principio de Hebb planteado en los años cuarenta del siglo pasado, conforme al cual “cuando varias neuronas interconectadas actúan repetidamente al mismo tiempo formando muchas ramificaciones a través de los axones, las conexiones sinápticas se fortalecen produciendo lo que se llama ‘asambleas celulares’”, que permiten al individuo comprender lo que escucha o lee. El filósofo escocés del siglo XVIII probablemente nunca imaginó que su trabajo fuera rescatado y continuado tantos años más tarde y que siguiera mostrándose tan vigente hoy, como él lo planteó desde el primer día.

IV. Interpretación del lenguaje humano

La solución de problemas depende de que el individuo logre distinguir y comprender cada uno de los elementos que conforman toda situación, con el fin de contrastarlos y poner sus partes y funciones en juego. Esto depende del conocimiento de esas funciones y de la calidad de los conceptos formados a partir de estos elementos. Además de poder nombrar lo que algo es, resulta indispensable conocer su utilidad y sus posibles formas de interacción con otros elementos de la realidad. Asimismo, deben conocerse las posibles consecuencias de cada opción de interacción y los diferentes resultados que los distintos

escenarios de solución presentan. Este proceso se manifiesta en la experiencia educativa y cultural de cada sujeto, lo que hace evidente que el lenguaje está íntimamente ligado al pensamiento.

La capacidad para crear símbolos y signos es lo que caracteriza a la habilidad lingüística del ser humano. Otros lenguajes animales son únicamente significativos y simbólicos, pero nunca significadores y simbolizadores, pues carecen de la necesaria sofisticación sintáctica y terminológica que sí manifiestan los abundantes y variadísimos idiomas humanos. Es así que el lenguaje ha representado una herramienta imprescindible para el desarrollo de la humanidad, pues toda acción humana se encuentra regida, tanto por la interpretación de conceptos, como por la producción de ellos. Tal capacidad influye en la consecución de todos los actos humanos, puesto que el significado de cada concepto ejerce una importante influencia sobre la motivación para la acción.

A mayor número de elementos descriptivos para una noción, más robusto se torna el concepto y con ello, resulta más útil en la emisión de juicios sensatos. Sostenemos que “a mayor cantidad de nociones, mayor cantidad de recursos cognitivos útiles para enfrentar cualquier situación”. En el presente estudio se identificaron los elementos del lenguaje que participan en la formación de nociones y la emisión de juicios de calidad.

El tema de la interpretación del lenguaje ha sido fundamental para la presente tesis, dado que es, justamente, el lenguaje el que hace posible la formación de conceptos. De ahí que el capítulo IV esté dedicado a una explicación puntual del proceso del desarrollo del lenguaje: su generatividad y utilidad para la acción humana, tanto como el proceso de su comprensión, ligado al desarrollo del sentido común.

V. La capacidad lingüística humana como base para la operación del sentido común

El título de la presente investigación alude claramente a la palabra “lenguaje”. Éste es quizás uno de los atributos más valiosos del hombre y uno de los vehículos de conocimiento con el que cuenta como experiencia directa, pues a través de la palabra, el ser humano tiene la posibilidad de conocer conceptos de manera indirecta; esto es, sin tener la experiencia concreta del objeto de esa experiencia. Hay, pues, una capacidad humana para aprender dentro de la escuela, donde las experiencias son indirectas en la mayoría de los casos.

Este estudio ha querido recordar, siguiendo a Thomas Reid, que los signos del lenguaje pueden ser de dos clases: artificiales, que son aquellos que se fundan en un acuerdo común entre quienes utilizan un lenguaje; y naturales, que son los que

cualquier hombre entiende por su propia naturaleza humana; y ellos son las modulaciones de la voz, los gestos corporales y las muecas del rostro. Con ellos se puede rechazar, afirmar, amenazar o suplicar sin necesidad alguna de palabras.

Los signos naturales pueden ser, a su vez, de tres tipos: el primero lo conforman aquellos que se descubren “por experiencia” o por los efectos observables que son la manifestación de sus causas. Tales signos dan lugar al campo de la ciencia, que es finalmente, como lo afirmara Francis Bacon en la Inglaterra Isabelina, la más correcta “interpretación de la naturaleza”. El segundo tipo de signos naturales muestra una conexión entre el propio signo y el objeto que significa, sin intervención alguna de la razón o de la experiencia, como los pensamientos, propósitos y deseos humanos, pero sólo para que se haga patente que el objeto significado nos agrada o nos desagrada; nos resulta placentero o incómodo o repulsivo. Estos signos remiten a los principios que rigen a las bellas artes y al buen gusto, decía Thomas Reid. Por último, el tercer tipo de signos naturales comprende los signos que no hemos conocido antes pero que pasan por un proceso de comprensión tal, que se los asocia con cierta característica del objeto, como la dureza y el filo de un cuchillo. A estos signos los comprendemos, según Reid, “como por arte de magia” y ellos nos indican rasgos de los objetos significados por ellos. Estos últimos signos naturales sirven como base al sentido común y son signos que remiten a este importantísimo sentido humano.

En este capítulo final de la tesis se explica que la producción del lenguaje conlleva varias funciones específicamente humanas de alta sofisticación, pues involucran mecanismos tanto motores, como cognitivos y mentales. Por el lado de las funciones motoras está la producción de secuencias de sonidos a través de los músculos de la boca, las cuerdas vocales, la regulación del aire y los rápidos y hábiles movimientos de la lengua humana. Todo esto se lleva a cabo gracias al funcionamiento del Área de Broca, dentro del cerebro humano.

Asimismo, entre las funciones cerebrales está la comprensión de las secuencias que forman los vocablos, que pueden ser de dos tipos: funcionales, o aquellos que desempeñan tareas meramente gramaticales y sintácticas y vocablos de contenido, que son los que expresan significados específicos, como los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios.

La complicada función de la comprensión lingüística comienza con el oído, que detecta y distingue los sonidos, en una tarea perceptiva que remite al recuerdo de secuencias de sonidos. Dicha información se encuentra almacenada en la corteza asociativa del cerebro, que realiza el proceso de integrar todos los recuerdos

relacionados, a manera de una gran “diccionario” personal, que guarda el acervo de conocimientos y experiencias de una persona. Pero hay dos tipos de entradas en este proceso de comprensión lingüística, las visuales y las auditivas, y puede llevarse a cabo, dentro del cerebro, gracias al área llamada de Wernicke.

El desarrollo del lenguaje en los niños pequeños no sólo ha sido muy estudiado por filósofos contemporáneos del sentido común y del lenguaje; por ejemplo, Lynd Ferguson, sino también por pedagogos modernos que al hablar de la pertinencia de la educación preescolar, se percataron ya de su vinculación con el lenguaje humano. Ello resulta apreciable en autores como Froebel, Montessori, Dewey o inclusive, Piaget y Vygotsky. En el capítulo final de esta tesis se ha investigado tal desarrollo intelectual paralelo y de extrema importancia para que se pueda destacar que la educación preescolar no solamente debe dar inicio a la educación de los infantes y a un fomento de sus capacidades lingüísticas y conceptuales, sino asimismo y, sobre todo, al sano desarrollo de su sentido común, que más adelante les permitirá convertirse en personas sensatas, juiciosas y razonables.

El razonamiento es una manera de pensar lógica que funciona en dos sentidos: a través de la inducción, que implica ir de cuestiones particulares a las generales y que mientras realiza esta función, va obteniendo conclusiones y formando juicios acerca de todo lo que encuentra dentro de la misma categoría; y a través de la deducción, que es la función contraria; esto es, el paso de lo general a lo particular. El razonamiento incrementa la posibilidad de encontrar conductas más sensatas pues, si los conceptos que conforman las premisas resultan reales, el contenido de las conclusiones será igualmente cierto.

Y por supuesto que resultado del razonamiento es el pensamiento crítico, que le permite al sujeto reflexionar y llegar a conclusiones productivas a través de la evaluación de evidencias, lo cual facilita la toma de decisiones. Ello implica la evaluación de factores que permiten el logro de la solución de problemas de la manera más acertada. No se trata nunca de cuestionar por cuestionar, sino de hacerlo cuando ello es pertinente y para mejorar la calidad de los razonamientos y las conductas humanas.

Por último y para concluir la presente tesis, soy consciente de las numerosas limitaciones de esta investigación. En materia de educación, lenguaje y sentido común, los cambios se están dando día con día y permanentemente están surgiendo ajustes en todos los ámbitos mencionados, de manera tal que espero continuar con el desarrollo de los temas abordados en trabajos futuros. Por ahora, esta tesis académica ha intentado plantear y resolver en grandes trazos los cuestionamientos más pertinentes, lo que me parece que puede representar un

avance, para abonar a la discusión actual e incentivar y abrir el diálogo con respecto a la esperada equidad educativa en México y la necesaria reforma educativa que requiere nuestro país. Sin pretender ofrecer una última palabra, se reitera aquí la enorme conveniencia de mejorar en mucho la educación preescolar de los niños mexicanos, perfeccionar con el mayor provecho posible el moderno esquema del trabajo educativo llamado “por competencias” y, sobre todo, poner una gran atención en el desarrollo del sentido común humano, desde la edad preescolar.

Bibliografía

- Abbagnano, NVA 1999, *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, D.F., México.
- Aitchison, J 2000, *The Seeds of Speech: Language Origin and Evolution*, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.
- Anderson, JR 2001, *Aprendizaje y Memoria*, 2nd edn, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V., México D.F.
- Arendt, H 1976, *The Life of the Mind*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York, USA.
- Böer, Paul A. Sr. 2012, *Selections from The Scottish Philosophy of Common Sense*, Veritatis Splendor Publications, Chicago, Illioi, USA.
- Bartolucci, J 2002, 'La Polarización Educativa en México: La Élite y la Masa', *Revista de la Educación Superior*, vol 31, no. 122, p. 162.
- Berk, L 2001, *Desarrollo del Niño y el Adolescente*, Prentice May, Madrid, España.
- Bruner, JS 1998, *Desarrollo Cognitivo y Educación: Selección de TExtos por Jesñus Palacios*, Tercera edn, Morata, Madrid, España.
- Bryant, P 1974, *Perception and Understanding in Young Children, An Experimental Approach*, Basic Books, Inc., Publishers, New York, U.S.A.
- Carlson, NR 2009, *Fisiología de la Conducta*, 8th edn, Pearson Education, S.A., Madrid, España.
- Chavez Castaño, L 2007, *Psicoespacios- Revista Electrónica de Psicología*, viewed 7 Diciembre 2012, <<http://www.iue.edu.co/sec/pub/psicoespacios2/seminarios/juegos1.htm>>.
- Cerebral, LC, *Psicología General*.
- Chomsky, N 2002, *Las Conferencias de Whidden*, viewed 26 febrero 2015, <<http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.34.pdf>>.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente 2014, *Sistema Nacional de REgistro del SErvicio Profesional Docente*, viewed 23 Junio 2014, <<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>>.
- Craig, G 1986, *Desarrollo Psicológico*, Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., México.

- Cuellar Pérez, H 2010, *Froebel, La Educación del Hombre*, Trillas S.A. de C.V., D. F., México, Colección Grandes Educadores.
- Delors, J 1994, *La Educación Encierra un Tesoro*, El Correo de la UNESCO, México.
- Dewey, J 1977, *Mi Credo Pedagógico*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, viewed 16 Febrero 2015, <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf>, traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- Diario Oficial de la Federación 2013, *Diario Oficial de la Federación*, viewed 23 junio 2014, <dof.gob.mx>.
- Dirección General de Desarrollo Curricular 2011, *Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora*, 1st edn, México D.F.
- Echeverría, R 1998, *Ontología del Lenguaje*, 5th edn, Dolman Ediciones, México, D.F.
- Enciclopedia Salvat Diccionario* 1971, Barcelona, España.
- Epíndola Castro, JL 1998, *Fundamentos de la Cognición*, Longman de México Editores, S:A: de C.V., México, Edo de México.
- Forgus, RH,MLE 2010, *Percepción*, Trillas, México, D.F., México.
- Forguson, L 1989, *Common Sense*, Routledge, New York, NY, USA.
- Fuentes, M 2014, '32 Razones Inaceptables', *Por Esto!*, 22 Junio 2014.
- García González, E 2012, *Piaget: La Formación de la Intligencia*, Trillas, México, D.F., México.
- García Hoz, V 1993, *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*, Rialph, Madrid, España.
- Garza Treviño, JG 1997, 'Educación de Valores, Actitudes y Sentido Común', *Sentido Común: una filosofía para la vida cotidiana*, Monterrey.
- Gesell, AA 1992, *El Niño de 5 y 6 Años*, Paidós, D.F., México.
- Gobierno Federal, MAASNDTDLE 2008, *Alianza por la calidad de la Educación*, viewed 20 Mayo 2014, <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf>>.
- Hebb, D. 1949, *The Organization of Behavior: A neuropsychological Theory*, John Wiley & Sons, Inc., Montreal.
- Hernández Prado, J 2002, *Sentido Común y Liberalismo Filosófico*, Publicaciones Cruz O., S.A. y UAM-A, México D.F.

Hernández Prado, J 2003, "Introducción" a Thomas Reid, *La Filosofía del Sentido Común*, Amalgama Arte Editorial, México D.F.

Hernández Prado, J 2010, *Breve Introducción al Pensamiento de Reid*, Universidad Autónoma Metropolitana, México D.F.

Hernández Prado, J 2014, *La Realidad Social Humana, Diálogos imaginarios con base en John Rogers Searle y Thomas Reid*, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Azcapotzalco, México.

International Phonetic Association 1999, *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Mondragón, AR 2014, 'México: la pobreza educativa. Entrevista con Olac Fuentes Molinar', *Este País*, no. 277.

Montessori, M 1986, *La Mente Absorbete del Niño*, 1st edn, Diana, S.A., México, D.F., México.

Montessori, CPG, *Pedagogía Montessori*, viewed 29 abril 2015, <<http://pedagogia.montessoridecancun.com/index.php/plan-estudios-curso-guias-montessori>>.

Myers, MY 1978, *Human Development*, 2nd edn, Pearson Education, Cape Town, South Africa.

Newman, BYNPR 1991, *Desarrollo del Niño*, Editorial Limusa, México D.F.

OCDE 1996, 'Reseña de las Políticas de Educación Superior en México. Una comparación internacional', Documento de Trabajo, OCDE, México.

OCDE, *DeSeCo*.

Ordorica, MYPJ-F 2010, 'Los Grandes Problemas de México', in *Educación*, 1st edn, El Colegio de México, México, D.F.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *El Programa PISA de la OCDE, Qué es y para qué sirve*, Santillana, Paris.

Orwell, G 1946, *Animal Farm*, dominio público.

Papalia, DYWS 1997, *Desarrollo Humano*, McGraw Hill, D.F., México.

Piaget, J 1985, *Seis Estudios de Psicología*, Editorial Artemisa, S. A. de C.V., México, México.

Pinker, S 2007, *El Mundo de las Palabras*, Paidós, Barcelona, España.

- Pinker, S 2012, *El Instinto del Lenguaje*, Alianza Editorial, Spain.
- Reid, T 2002, *Essays on the Intellectual Powers of Man*, Edinburg University Press, Pennsylvania, Pennsylvania, United States.
- Reid, T 2003, *La Filosofía del Sentido Común*, Amalgama Arte Editorial, México, D.F., México.
- Santrock, JW 2006, *Psicología de la Educación*, 2nd edn, McGraw-Hill Interamericana, México, México.
- Secadas Marcos, F 2005, 'Del Juego a la Inteligencia y Cómo Formarla, Otra idea de la inteligencia', CEPE, S.L., Madrid, España.
- Secretaría de Educación Pública 2004, *Nueva Propuesta Curricular para la Educación Preescolar, versión 3*, México.
- Secretaría de Educación Pública 2011, *Programa de Educación Preescolar 2001*, viewed 16 Mayo 2014, <<http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/pep-2011-8-junio.pdf>>.
- Searle, JR 1995, *The Construction of Social Reality*, Free Press, New York.
- Searle, JR 2010, *Making the Social World, The Structure of Human Civilization*, Oxford University Press, New York, United States of America.
- Titone, R 1976, *Bilingüismo y Educación*, Fontanella S.A., Barcelona, España.
- Vygotsky, L 1978, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, primera edn, Ed. Crítica- Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona, España.
- Vygotsky, LS 1995, *Obras Escogidas*, Visor Distribuciones, S.A., Madrid, España.
- Zabalza, MA 2008, *Didáctica de la Educación Infantil*, 5th edn, Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.