

Curriculo y facultades de comunicación

Aprender a pensar: he ahí el propósito

LUIS F. OSPINA CARVAJAL (*)

FILO DE PALABRA CS & P

Este documento es el producto del acto provocativo intelectual del docente Ancízar Narváez Montoya, director del Centro de Investigaciones de la facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales, quien escribió un texto que plantea necesidad de abrir un debate serio y riguroso sobre el currículo, entendido éste más que como el "conjunto ordenado de contenidos que deben incluirse en un programa de formación profesional", como una serie de acciones que "confluyen en un propósito de formación." Deseo dejarme provocar, por lo que expongo algunas reflexiones que, espero, sirvan al debate propuesto; debate que, valga la aclaración histórica, se intentó poner sobre la mesa en más de una ocasión en circunstancias pasadas.

Dos planteamientos iniciales:

El primero tiene que ver con el sentido de la educación, en la que por supuesto aparece la vieja pregunta *¿qué es educar?* Responder que es conducir, guiar, llevar... es cometer el pecado de dar una respuesta simplista y que, por supuesto, es del todo ambigua. En su lugar, bien podrían intentarse dos enfoques a manera de respuestas: uno, tiene que ver con el proceso mismo de formación, de acceso al pensamiento; otro, muestra la educación como un sistema de producción de fuerza de trabajo calificada para solucionar una demanda que existe en el mercado.

Al través del tiempo, la educación tiende a ser una cosa más que la otra. El primero de estos enfoques, esto es, en lo que respecta del proceso mismo de formación, es una herencia platónica, y posteriormente racionalista -*Descartes, Spinoza, Kant*-. Palabras más, palabras menos, la tesis era saber cuáles son las condiciones efectivas para el acceso al conocimiento. Filósofos como *Platón*, se preguntaron entonces *¿qué significa enseñar?* Y fue este griego, quien en su texto *El Sofista* explicó que el problema esencial de la educación es combatir la ignorancia. Él (*Platón*), pensaba que educar no es un problema similar al de dar de comer a un hambriento, si las cosas fueran así la solución sería muy fácil. El problema serio está en hacer salir a alguien de una indigestión para que pueda tener apetito; al fin y al cabo, lo que impide el acceso al saber, es decir lo que *Platón* denomina *ignorancia*, no es una carencia, sino un *exceso de opiniones* en los que se tiene una confianza ciega.

En este sentido, se daría un paso enorme en el proceso cognitivo si se llegara a reconocer que hay cosas que no se saben. La ciencia permite determinar con claridad el saber. Un patólogo podría decir sin mucha dificultad que no conoce el origen del cáncer; pero a un chamán nunca se le ocurriría reconocer que hay cosas que no conoce.

Paso sine qua non, es establecer una severa crítica a la opinión. *Sócrates* lo hizo.

(*) Docente Comunicación Social y Periodismo. Universidad de Manizales

Con su mayéutica le demostraba a aquél que creía saber algo, que realmente no sabía nada; y a aquél que creía no saber nada, que en realidad sí sabía algo. *Sócrates* estaba en este sentido más allá del bien y del mal; su conocimiento era muy elaborado: sabía que no sabía. Y para llegar a esta conclusión, había que pensar, y mucho. ¿Qué otra cosa sabían hacer los griegos? Los griegos jamás tuvieron un documento (hoy en día sería algo así como poseer una tarjeta profesional) que los identificara como filósofos; y como si fuera poco, ninguno se graduó como tal. Pensar, pensar, pensar... era su pasión, su vocación, su oficio.

Finalizo este primer planteamiento así: si la idea es que el pensamiento se desarrolle con su propio ritmo, esto es, que cada quien halle el saber por su proceso y luego pueda dar cuenta de lo que sabe por haber hecho él mismo el proceso, y si la idea es realizar críticas austeras a las opiniones (*doxa*) ¿qué tiempo tarda en descomponerse una estructura de opiniones, a fin de que se establezca sobre sí misma una mentalidad científica? No tengo la respuesta. Pero sí creo que la idea es formar investigadores... pensadores. Pero ante todo, hay que aprender eso: a pensar. ¿Cómo se puede investigar si no se sabe pensar? Y ¿cómo saber si ésto es así? Yo digo que es necesario una educación del pensar. ¿Pero de dónde sale esta educación del pensar? ¿Será acaso del pensar mismo? Alguna vez lo dijo *Goethe* en su *Máximas y Reflexiones*: “*Nadie vaya a buscar nada detrás de los fenómenos: ellos mismos son la doctrina.*”

El fenómeno mismo, conlleva a aprender de él interrogándole. Pensar es negar.

El segundo planteamiento refiere la cita que el director del *Centro de Investigaciones*, *Ancízar Narváez Montoya* hace

de *Pierre Bordieu*. Los profesores, dice *Bordieu*, son el “*principal obstáculo contra el avance del conocimiento científico*”. En el fondo, la crítica ácida es a la pedagogía. *Narváez Montoya*, quien también es profesor, dice que el “*discurso pedagógico tiende por su naturaleza a adelgazar la teoría, a hacerla digerible (...).*”

Esto es posible. Sin embargo, yo lo veo así: la noción de obstáculo epistemológico presente en el sistema educativo de la sociedad colombiana actual, parte de la comprobación del hecho de que hay profesores que no comprenden que no se pueda comprender; es más, del hecho de que para hacer comprender una demostración o teoría, hay que repetirla enteramente ené veces, cuando ene tiende al infinito.

Lo que está detrás del telón aquí es, sin duda alguna, una concepción de la ciencia y, por supuesto, la noción de espíritu científico. *Gaston Bachelard* designa una parte importante de su filosofía para la historia del pensamiento científico y para el proceso mismo del conocimiento. Para este pensador, autor de la *Filosofía del No* y la *Formación del espíritu científico*, el conocimiento es movimiento, es un esfuerzo continuo de creación y jamás un descubrimiento de la verdad. La verdad, explica, no está dada; se conquista; se llega a ella construyéndola. Y añade, además, que la ciencia se caracteriza por la producción, es por esencia una producción y no una repetición o descripción de lo que sucede en la experiencia cotidiana.

En este sentido, el filósofo en mención concibe la ciencia como una “voluntad de razón, una voluntad de saber”; por ello, el primer obstáculo que ella debe superar es la opinión (¿*Platón*?): “La opinión no piensa, y cuando piensa, piensa mal”. La opinión bachelardiana es incapaz de plantear-

Para Bachelard el conocimiento es movimiento, es un esfuerzo continuo de creación y jamás un descubrimiento de la verdad. La verdad, explica, no está dada; se conquista; se llega a ella construyéndola. Y añade, además, que la ciencia se caracteriza por la producción, es por esencia una producción y no una repetición o descripción de lo que sucede en la experiencia cotidiana.

se problemas, lo que de hecho es señal de que no puede aportar nada más allá de lo que aporta el sentido común. Por eso, el lenguaje científico se caracteriza, al decir de *Bachelard* por “una permanente revolución semántica.”

“*Ver para comprender*” ha sido una de las pedagogías más cuestionadas. Pedagogía complementaria de herencia aristotélica, que rezaba que es “*la vista la que nos hace conocer más*”. Aquí sí creo que la crítica ácida del profesor *Narváez Montoya* es razonable. La enseñanza de las ciencias, en este caso, de las ciencias del espíritu o sociales (¿la comunicación?), no se puede reducir a comparaciones o elementales asociaciones que busquen el camino para hacer más inteligible el concepto o fenómeno. Ya lo dije: esta posición es razonable. Sólo que no creo que tenga que ver con la pedagogía, más bien con la *pedagogización*. Es decir, no se puede concebir en la enseñanza superior universitaria, una teoría de química, por decir algo, acudiendo a imágenes que ilustran pero no explican. Imágenes como la de que el *carbono tiene cuatro brazos*, son para retardados mentales. Esta forma de “enseñanza” barata no debe

Aprender a pensar: he ahí el propósito

tener cabida en la educación superior universitaria.

Tiene razón el mencionado profesor, cuando se queja de que la búsqueda de claridad es un proceso de seducción que copta adeptos en las filas profesoras. Esta *pedagogización* nada tiene que ver con la idea de que la enseñanza de las ciencias no es una lección de cosas ni siquiera de la enseñanza de la experiencia cotidiana. La enseñanza de las ciencias tiene que llevar a los discentes a entender, interpretar y construir el conocimiento.

Hay ciencia sólo mediante una escuela permanente, dice *Bachelard*. Este principio, establece una necesidad imperiosa de que los profesores se formen de manera permanente, máxime si se reconoce que el conocimiento es movimiento. Aquí es cuando el filósofo insiste en que es imposible “*educar por simple referencia a un pasado de educación. El maestro debe aprender enseñando y fuera de su enseñanza*”. De lo contrario, se continúa en la ya tradicional práctica de ser un dictador de clases, un pedagogo aristotélico. Es un profesional, o como se dice de manera burda por los pasillos de las universidades, un “*colega*”.

Lo dijo *Balzac* alguna vez: “*Los solterones reemplazan los sentimientos por hábitos*.” Esta frase la parafraseó *Bachelard* en *La formación del espíritu científico*, diciendo que de “*igual modo los profesores reemplazan los descubrimientos por lecciones*.”

El asunto, entonces, es que o los profesores de los centros de educación superior reconocen que la pedagogización de las ciencias los convierte en repetidores ene veces incluso de lugares comunes, o comienzan a hacer camino al andar. Sea lo que sea, no se trata de trasegar caminos individuales, sino colectivos.