

REFLEXIONES SOBRE “EL MUNDO DE SOFÍA” Y LA ENSEÑANZA

Fernando Vizcaya Carrillo
Universidad Simón Bolívar, Venezuela

“Pensar no constituye un proceso mental aislado; es una cuestión relativa al modo en que se emplea la inmensa cantidad de objetos observados y sugeridos; al modo en que coinciden y en que el maestro los hace coincidir, el modo en que se los manipula...”
John Dewey, *Cómo Pensamos*

1. INTRODUCCIÓN

La primera vez que quise leer el libro de Jostein Gaarder “El Mundo de Sofía”¹ pensé en encontrarme un texto resumen de la Historia de la Filosofía. No obstante, el tema que hila el escrito —unos resúmenes y reflexiones de escritos de pensadores de la Filosofía— lo que resaltaba para mí casi inmediatamente al ir leyendo, era su intención didáctica, de motivación al estudio utilizando preguntas oportunas y estimulantes para el conocer, y ofrecer el conocimiento de los diversos pensadores que ha producido la historia, a una persona que está en una edad “difícil de motivar” para ese propósito: una adolescente.

Posiblemente el aliciente para escribir e investigar este tema —la motivación a la lectura en adolescentes— aprovechando el escrito de ese libro, radique en las múltiples dificultades que he conseguido a través de la vida profesional docente, y las que enfrentan mis colegas en muchos sitios al tratar de enseñar con un medio valioso como es la lectura. Quizá, en lo profundo de la difícil e intrincada cuestión profesoral, que se plantea en el país con reiterada insistencia, está la desidia para pensar en serio en como educar a los alumnos en el aula. Presente está también la tendencia a “simplificar” la actividad con soluciones pre-hechas a diversos temas y, añadido a esto, la poca reflexión a ese contenido específico de los cursos. Todas estas son actitudes que prepararan muy deficientemente a nuestros alumnos en las habilidades para resolver problemas usando su intelecto discursivo, empleando excesivamente la memorización de respuestas y aprovechando muy poco su capacidad reflexiva, al no tener preguntas a las cuales contestar adecuadamente.

Al continuar la lectura de Gaarder, poco a poco, me fui enterando más de las típicas preguntas que haría alguien que tiene un estilo filosófico para trabajar intelectualmente, pero lo diferente en este caso es que esas interrogantes se las hace a una adolescente, en una tarea que me parecería de entrada, profundamente difícil: motivar a una joven de esa edad a leer filosofía a través de sus autores.

En el sentido de la experiencia de la enseñanza, se suele partir con frecuencia de un prejuicio: lo filosófico es difícil de entender, mientras más importante es el tema de filosofía, es más difícil de acceder a ella entendiéndola. Esto es un error. Quien lea con detenimiento y atención, “motivado” a ello, debe comprender el texto, con la dificultad que presenta cualquier escrito con alguna densidad, ya sea de filosofía, de matemática o historia, pero puede entrar en ese texto profundamente. Sin embargo, debe contar con esa primera condición, quien lee debe *querer* leer y entender.

Esta finalidad —la de acercarnos un poco más a las facetas de la motivación para apoyar la didáctica— plantea varios problemas a esta intención de investigar aspectos relacionados con el *saber hacer* y con uno de sus componentes esenciales como es la motivación. Parece que el camino se recorre desde la belleza sensible que exalta los sentidos, pasando por la belleza moral que exalta los corazones,

hasta una hermosura más perfecta que se descubre sólo por la inteligencia, pero que requiere esos pasos anteriores, una suerte de “iniciación” en el conocimiento.

Por esto, se proponen en este escrito las siguientes preguntas: ¿Es posible motivar a un adolescente a tal punto que se le mueva a leer textos de pensadores de filosofía? ¿Basta la pregunta pertinente o adecuada a este propósito, o haría falta alguna otra cosa para lograr ese propósito? ¿Es posible cultivar una disposición hacia la sabiduría por esta vía o haría falta además una estructura académica formal? En síntesis, ¿qué origina, orienta y mantiene una conducta?

2. ¿QUÉ ES MOTIVAR PARA EDUCAR?

La motivación tiene que ver con la parte “no racional” de nuestro ser espiritual. Los motivos responden a la parte del espíritu que los griegos clásicos denominaban *pathos*, es decir, algo que se *padece* y que incluso llega a tener influencia física en nosotros. Parece que una pregunta bien hecha, en el sentido de ser pertinente y del sentido que involucra la estructura gramatical, genera un desequilibrio en quien la recibe. Buscar la respuesta consiste básicamente en aceptar inmediatamente que “no se sabe la respuesta”, que es en definitiva, lo que genera ese desequilibrio, y que al final resulta siendo una condición necesaria para el aprendizaje. Bateman (2000) expresa: “...le corresponde al docente en la enseñanza por medio de la indagación, provocar el estado de desequilibrio. El alumno buscará querrá cambiar y construirá un nuevo modelo, un nuevo esquema. Pero se sentirá incómodo y se resistirá (p.51)”². La enseñanza competente y adecuada, es algo que produce ese efecto, es lo que se *padece*, lo que se *sufre*, en el mejor sentido de la palabra, cuando se produce con éxito el aprendizaje, es crecimiento en toda la extensión de esa palabra, sobre todo porque es motivación a buscar el saber, a satisfacer una necesidad básica del ser humano, que su inteligencia racional exige continuamente.

3. LOS INICIOS DEL APRENDIZAJE

Los presocráticos afirmaban que una de las puertas para el aprendizaje es el *asombro*, y éste provenía de la conciencia en la ordenación de las cosas exteriores, es decir, resultaba de la captación de la belleza. Es la observación del mundo de las cosas que nos rodean, quizá el movimiento que encamina el conocer *ingenuo* —compartido con los animales— al conocer de la ciencia. La contemplación de la belleza —*to kalón*— en el sentido griego de las formas y las combinaciones de colores y tonos, y el sentido de las proporciones, produce una percepción, en las personas que están impactadas por ese conocimiento, de mayor profundidad que el conocimiento simplemente entitativo.

Ese asombro produce un *campo* de conocimiento, se contextualiza y aporta el sentido real de lo conocido. Esa construcción del objeto de conocimiento, siempre es “dentro” de un campo o ámbito. El ámbito no necesariamente se refiere al espacio físico, puede ser un espacio teórico de reflexión. Campo —*field* en el léxico inglés— implica mucho más que lo físico, es una condición para el conocer real, el que más se aproxima a lo verdadero. Lo profundo del proceso requiere de ese campo de trabajo intelectual.

El DRAE (2002) describe el término motivo en dos acepciones:

motivo , **va.** (Del lat. tardío *motivus*, relativo al movimiento).adj. Que mueve o tiene eficacia o virtud para mover. || **2. m.** Causa o razón que mueve para algo.

Añadimos el término motivar:

motivar. tr. Dar causa o motivo para algo.

Definiciones psicológicas se establecen cuando se acuerda en que es la fuerza que promueve la conducta, teniendo en cuenta no sólo los factores internos, sino también los externos adecuados.

Cuando un maestro quiere motivar, acude a herramientas de diversos tipos para lograr lo que se ha llamado “atención” durante mucho tiempo en los ámbitos educativos. Se busca la novedad en una situación ordinaria, que en primer lugar estimule: un mapa, un sonido, una proyección...o unas preguntas bien concebidas, con oportunidad y finalidad. Podemos tener en el recuerdo las innumerables veces que nos pidieron atención en la etapa escolar³,

Escribe la profesora Langer: “Desde el parvulario en adelante, si no antes, a todos se nos pide que prestemos atención. Aunque nadie cree necesario explicar qué significa esto, gradualmente aprendemos que significa estar quietos y concentrados únicamente en el tema que tenemos entre manos. Si nuestra mente divaga decimos que estamos distraídos. Sin embargo, cuando los niños o los adultos se distraen, están prestando atención a otra cosa. Ya sea el jabón que cae dentro de la bañera, una manzana que cae o la forma peculiar en que se mueve un insecto. Estar distraído significa en suma, estar atraído por otra cosa”.(p.40)

y la mayoría de las veces sin decirnos cómo lograrla. Pero, es obligado preguntarnos: ¿qué es la atención?

“Ese día sólo había una pequeña carta en el buzón, y era para Sofía.

«Sofía Admunsen», ponía en el pequeño sobre, «Camino del trébol 3». Eso era todo, no ponía quien la enviaba. Ni siquiera tenía sello.

En cuanto hubo cerrado la puerta de la verja, Sofía abrió el sobre. Lo único que encontró fue una notita, tan pequeña como el sobre que la contenía. En la notita ponía: ¿quién eres?” (p.2)

Como podemos observar en lo citado del escrito, se emplea el nombre propio en el sobre de correspondencia, y esa acción está apoyada posiblemente en un hábito de esa persona —Sofía— el cual consiste en abrir el buzón de correo cada cierto tiempo. Dos cosas muy personales: el nombre y un apoyo interno: el hábito.

Uno de los aspectos de lo que se ha llamado “la formación” consiste en desarrollar la curiosidad, la cual posiblemente requiera una plataforma “segura” que es la confianza en alguien (uno de los consejos para lograrla que se le ha recomendado al docente es llamar a los alumnos por el nombre propio). Luego cultivar los hábitos de exploración por curiosidad y comprobación. Estos últimos aspectos tienen que ver con la formación del espíritu científico, que se inicia en la mirada que se convierte en inteligente, al intervenir la voluntad en esa acción. La simple curiosidad se convierte en observación y por tanto en un esquema de aprendizaje sólido y productor de otros niveles más profundos en la consecución de la ciencia.

Pero no se detiene en eso la persona que está en contacto con ese tratar de motivar: hace una pregunta, quizá la más personal y profunda: *¿quién eres?*

La reflexión sobre ese hecho nos debe llevar a varias consecuencias inmediatas sobre el trato del docente con la persona del educando. Llamar por el nombre implica una actitud de respeto por la otra persona, de tener en cuenta su dignidad. No es suficiente un número, ni siquiera el apellido, es el nombre propio, sin que esto signifique de manera necesaria un tuteo que produciría una familiaridad no conveniente, sobre todo en las edades de la adolescencia. En el fondo de lo que significa tener en cuenta la dignidad de la persona, está el tratarla con respeto. Posiblemente esto sea lo que más motive a una persona: ser tratado por su nombre. Sobre todo porque el término de una actividad motivadora no es el punto de llegada, sino el punto de partida desde donde podemos conseguir estadios educativos plenos. Comenta Sengue (2003)

sobre este asunto: *“El maltrato y el abuso se han vuelto ya una preocupación en las escuelas; sin embargo, es muy raro que los educadores u otras personas reflexionen sobre la dignidad de los niños a quienes enseñan. Hablan del contenido del currículo, de métodos de enseñanza y ocasionalmente de nuevas investigaciones sobre etapas del desarrollo, pero no de que cada alumno tiene valor y merece respeto, ni de que el aprendizaje tiene vínculos con la percepción del estudiante sobre el respeto que él merece y su propio sentido del valor”*⁴ (p. 137)

Por otra parte, querer prestar atención no es razón suficiente para que el alumno la consiga, especialmente si el contenido no le resulta especialmente o particularmente interesante. Debe haber algún grado de compromiso, lo que resulta del conocimiento y de la madurez del alumno en sí. Una manera de lograr el compromiso es que el maestro centre más su interés en lo que el alumno hace más que en lo que dice, o en lo que se le dice. Por eso, debe estar atento al programar las actividades propias de la etapa y de los contenidos, allí se une lo lúdico con lo motivante del saber científico. De esa manera por ejemplo, Piaget (1999) fundamentó la causa última de las raíces de la lógica en las acciones más que en otro aspecto del alumno. Por ejemplo, sus palabras o discurso, incluyendo las posibles construcciones gramaticales y sintácticas.

El *hacer* responde mucho más a la persona, en su conjunto que el simplemente *decir*. Cuando un alumno hace, su interés es mucho más profundo que cuando emite un comentario. Comenta Maclure (1994): *“Pero, es más fácil captar su atención si tiene algo específico que hacer: de ahí la idea de crear la expectativa del objeto a conseguir mediante una tarea estructurada, que tenga un principio y un fin que el alumno pueda dominar y a la vez que presenta algún tipo de desafío intelectual”* (p. 32)⁵. De esta manera entendemos que la didáctica no es ciencia, es valoración crítica de una actividad que une la *techné* (movimiento pensado) con la *frónesis* (recta razón de lo agible), actividad del espíritu para la acción recta. Es más un factor de conducción para el hacer, y esto en educación es un tema importante.

4. ¿QUÉ ES EL CONTEXTO EN ÁREAS EDUCATIVAS?

La primera cosa que se pregunta el hombre luego de preguntarse otras cosas más vitales, es por el mundo que lo rodea, es decir, por su contexto. La forma de descubrir ese mundo, de estar consciente de él, es lo que se ha llamado posteriormente método inductivo, la pregunta que se hace sobre lo obvio, sobre lo particular, lo que tenemos delante y muchas veces no somos conscientes de eso. Lo que llamamos descubrimientos no suele ser más que la conciencia *“in actu”* de alguna relación tenida con un objeto, un proceso o una persona.

“Quizá debería ver si había algo más en el buzón. Sofía corrió hacia la verja y levantó la tapa verde. Se sobresaltó al descubrir un sobre idéntico al primero. ¿Se había asegurado de mirar si el buzón se había quedado vacío del todo la primera vez?

También en este sobre ponía su nombre. Abrió el sobre y sacó una nota igual que la primera.

¿De donde viene el mundo?, ponía.”(p.6)

La palabra contexto trae al conocimiento cosas variadas, complejidad en el entorno. Cosas, personas, animales, movimientos de la naturaleza, sonidos. Sin él las palabras, los gestos carecen de significado. Teniéndolo en cuenta se abren muchas posibilidades de entender y de proponer. La posibilidad de entender y de darse a entender tiene mucho que ver con ese entramado de cosas y personas. Escribe Ricoeur (1995)⁶: *“Hay seis principales factores del discurso comunicativo: el hablante, el oyente, el medio o*

canal, el código, la situación y el mensaje y estos los relacionan con seis funciones correlativas: la emotiva, la conativa, la fáctica, la metalingüística, la referencial y la poética”(p.39).

De todas esas referencias que nos hace este autor, aunque es una percepción personal, y podríamos decir incompleta, reflexionaremos sobre algunas que nos parecen más interesantes e impactantes.

5. LOS FACTORES DE LA COMUNICACIÓN PARA LA MOTIVACIÓN

La primera cosa que refiere Ricoeur (1995) es la relación del par de elementos básicos en ese proceso: el hablante y el oyente. ¿Qué diferencia hay entre ambos elementos de la comunicación? Ciertamente uno es condición vital para el otro. Si no existe uno no existe el otro, pero constituyen dos entes individuales, con características propias.

Además de su descripción entitativa, en su función utilitaria hay que poseer un arte de hablar y un arte de escuchar. Ambas cosas provienen de temas educativos que se mueven en ámbitos de reflexión sobre la práctica docente, y su influencia en la comunidad o sociedad donde se radique ese sistema educativo. Por ejemplo, son tópicos que tienen una gran vigencia para cualquier país que quiera vivir en democracia, y sobre todo en una democracia que quiera ser de participación y deliberativa. Concretamente, en este caso nos referimos a la enseñanza del pensamiento crítico. Allí el docente ayuda precisamente cuando no da las respuestas precipitadamente sino que las espera del alumno, asimismo no construye sino que deja construir. Comenta Bateman (2000): *“El docente alienta, crea una actitud de permiso. El aspecto más importante de esta parte del ciclo de enseñanza es la creación de una atmósfera en la cual la investigación, los problemas y las preguntas que se plantean proveen un desafío natural para las estructuras mentales que los alumnos poseen en ese momento, creando así el estado de desequilibrio necesario para el cambio”*⁷ El profesor debe ser competente como hablante y como oyente. Hacer las preguntas adecuadas y dar u ofrecer las respuestas oportunas. Esto, definitivamente, es un arte, el arte que debe poseer el docente, esa mixtura de manejo de contenidos, con los factores emocionales adecuados y el tiempo de exposición que se precisa para ese contenido y esos alumnos.

El *medio o canal* por donde discurre el discurso tiene una importancia decisiva para la comprensión y la transmisión de cualquier tema. Sólo un canal adecuado (lo produce la competencia del maestro) es lo necesario para esa comunicación, sin él no hay posibilidad física de transmisión. Pero también, ese canal o medio para el mensaje puede ser no sólo físico, es decir, puede ser otra forma más rica de transmisión.

Como sabemos por experiencia, el canal o medio de transmisión es posible construirlo. Esto muchas veces es llamado *carisma* de algunas personas. Los grandes líderes, parece que poseen ese don. Sin embargo, para el docente, se requiere el esfuerzo por edificar ese canal por su entidad ética, que incluye su preparación en el arte de manejar medios comenzando por su mismo ser personal. Es decir, la confianza que emana de la conducta del mismo docente. La forma de hablar, de preguntar y mirar a sus alumnos. La atención que les ofrece en las preguntas y el pensamiento en las respuestas, va produciendo un canal por el cual se produce una vía expedita de comunicación. No tener algunos de estos hábitos, resulta obstaculizador para la educación.

“Vuelve a abrir los dos sobres.

« ¿Quién eres?»

« ¿De donde viene el mundo?»

¡Qué preguntas tan maliciosas!

¿Y de donde venían las dos cartas? Eso era igual que un misterio.” (p.8)

Hablar de *códigos* es hablar de ordenamiento de los signos y de los símbolos que se usan en esa transmisión de mensajes. Hay muchos, pero llevan siempre dentro una racionalidad que implica también una convencionalidad en los participantes de ese lenguaje. El hablar es de la persona humana, pero que utilicen un código pertenece al orden jurídico, al acuerdo entre esas personas. Estas últimas consideraciones son un poco más profundas de lo que parece a primera vista. Un acto jurídico, como el de la comunicación de un mismo lenguaje, —un idioma— requiere unos niveles de madurez y conocimientos que sólo se han alcanzado en comunidades con cierto nivel de progreso y educación. Es decir, un código no es sólo el ordenamiento de unos significados y la decodificación al entenderlo, requiere la participación de virtudes en el educador como la paciencia, la erudición adecuada a la materia y a la época de los alumnos, un cierto compromiso en los alumnos, la disposición al aprendizaje personal, aunque esto último sea más con sentido racional que afectivo, es decir, que responda más a una disposición intelectual que a estados de ánimo.

Poder escoger entre las diversas posibilidades de pensar y sentir, para ir formando un mensaje coherente, es de las funciones importantes del ser humano. Casi diría que es de las funciones que lo hacen humano. La diferencia entre las formas de captar esos dos aspectos, diferenciarlos y poder usarlos como medios para conseguir sentido en lo que se dice y en lo que se quiere transmitir. *“Un signo es una parte del mundo físico, el símbolo es exclusivo del mundo humano. Los signos son operadores, los símbolos son designadores”*⁸

Construir un código supone una racionalidad ordenadora y esto a su vez supone una intencionalidad en la transmisión y en la consecución de metas concretas, pensadas y analizadas. No es azaroso. Siempre supone una manera de ver el mundo y las personas. Algunos de ellos son altamente complejos. Designan funciones y formas de la naturaleza que no se podrían descubrir o estudiar de otra manera. El código es uno de los niveles necesarios de la comunicación efectiva. Hay que tener en cuenta que se puede enriquecer con la profundización del pensamiento o también se puede oscurecer o pervertirse por falta de uso o por otras causas de degeneración de costumbres.

La *situación* donde se produce un mensaje puede variar mucho, incluso de una forma extrema. Las causas y los efectos de un mismo movimiento pueden ser diferentes e incluso contrarios. Es totalmente diferente usar alguna expresión en un grupo de amigos cercanos que decirla ante un grupo de gente en los cuales no son parecidos los trabajos, o cultura, o intenciones de su actuar. Las épocas, los lugares, las relaciones personales hacen variar una situación en cuanto a su influencia en los mensajes. Esa “situación pedagógica acertada” producida intencionalmente por el profesor es parte de su destreza o competencia en el aula.

Crear ambientes propicios es de las funciones a las que debe tender un profesor excelente. Producir verdaderamente un *espacio teórico*, donde pensar y preguntar, en donde se puedan producir situaciones fecundas para el pensamiento y se incoen movimientos que lograrán destrezas ejecutivas para el hacer, pero también para el pensar rectamente. Veamos un ejemplo bastante completo que nos ofrecen:

“Si usted desea probar la técnica de enseñanza por medio de la indagación sin sumergirse completamente en ella, inténtelo haciendo una pregunta antes de una buena clase.

Luego, déles a los alumnos tiempo para pensar. Tiempo, y eso significa aceptar el silencio.

Primero le devolverán la pregunta. Sonría y espere. Finalmente alguien se acercará con una repuesta tentativa.

Si usted está de acuerdo, no lo diga. Sólo sonría.

Vuélvase a otro alumno y pregunte: — ¿Estás de acuerdo con eso?

Sea cual fuere la respuesta que le den, continúe devolviéndolas hasta que alguien comience a apoyar una postura con hechos y argumentos.

Después de esto, usted puede dar la clase”⁹.

Las correlaciones que se pueden entrecruzar, son variadas, pero esas dos primeras que menciona el autor: la *emotiva* y la *conativa*, tienen mucho que ver con algunas de las razones anteriores. Las emociones y las tendencias que están en la base de los actos, pueden ser producidas por situaciones, lugares, mensajes, o propensiones anteriores, que predisponen a la persona en uno u otro sentido. El docente puede usar ambas de indistinta manera, iniciar una respuesta sin darla toda, producir un *conato* de solución o de uso de un texto sin concluirlo, estimula por preguntas o curiosidad. Son lo que podemos llamar estímulos cognitivos para el pensamiento. Por ejemplo, antes de comenzar un tema o una clase se puede leer parte de un capítulo o un capítulo corto de un libro, de manera que produzca las preguntas adecuadas.

6. ¿CUÁLES SON LAS DISPOSICIONES A CONSEGUIR PARA LOGRAR UNA PERSONA EDUCADA?

Nos podemos aproximar al significado de la palabra *disposición* diciendo que puede ser una búsqueda de la persona por obtener algún nivel de excelencia en lo que se propone hacer, pensar o desear. Es decir, las disposiciones son o pueden ser, cualidades del ser humano, las cuales ordinariamente producen hábitos de acción. Pueden ser, las disposiciones, buenas o malas. Cada una de ellas debe estar dirigida por la conciencia moral de cada individuo, de manera que leer un libro diariamente para cultivarse, es una disposición buena, pero tender a decir mentiras o decir groserías con alguna frecuencia, no son disposiciones que podríamos llamar buenas.

Si logramos que un joven o un alumno pueda tener ordinariamente unas acciones que se puedan catalogar de buenas, estamos cultivando hábitos buenos de acción, a través de unos medios específicos.

“Al abrir el buzón notó que el corazón le latía más de prisa. Al principio, sólo encontró una carta del banco y unos grandes sobres amarillos para su madre ¡Que pena! Sofía había esperado ansiosa una nueva carta del remitente desconocido.

Al cerrar la puerta de la verja, descubrió su nombre en uno de los sobres grandes. Al dorso, por donde se abría ponía: Curso de Filosofía. Trátese con mucho cuidado”. (p.12)

Se está generando un hábito de investigación a través de la curiosidad. No es lo mismo curiosidad que asombro, pero es un preámbulo, quizá necesario. Incluso esta vez acompaña la acción de abrir el buzón una característica emotiva, que afianza la acción habitual. *“...notó que el corazón le latía más deprisa”.*

Por otra parte, ya la persona que está educando a Sofía se introduce en un tema con un poco más de envergadura, y que hubiera sido muy difícil plantearlo anteriormente. Se hubiera rechazado totalmente, por una niña que estaba con otros intereses, y que no tenía la motivación suficiente para abordar algo de corte intelectual. Comenta sobre esto Derrick: *“La filosofía debe ser un modo de aprender a conocer la realidad. Si no tiene ese carácter se convierte en un juego trivial de palabras, por tanto, el primer objeto del conocimiento es la realidad, no las ideas sobre la realidad”¹⁰.*

7. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Posiblemente, la formación del pensamiento reflexivo sea el fruto más fino del arte del maestro: la técnica de hacer y hacerse preguntas. Ese pensamiento no es simplemente sentir algo externo a él, es decir, tener conciencia de los sentidos externos en acto de captar lo externo, ni siquiera el acto de percibir esos estímulos externos, sino que es relacionar esos conceptos y producir nuevas expectativas o sugerencias de hechos, a partir de la captación de anteriores hechos o sensaciones percibidas.

La pregunta bien dirigida, como hemos leído anteriormente, estimula o despierta la curiosidad y orienta las próximas relaciones intelectuales de la persona que está abierta a responder esa pregunta o a plantearse nuevas. En este punto, cara al docente, no podemos dejar de mencionar el peligro de estar siempre en busca de la *respuesta correcta*. Esto último significa, respuesta pre-hecha, lugares comunes de pensamiento que en lugar de estimular el pensamiento reflexivo, lo oscurecen o detienen. Es el efecto que producen los refranes, los lugares comunes en la conversación ordinaria. No se reflexiona, sino que la respuesta es así y no de otra manera.

Por el contrario a esto, la posibilidad de reflexionar, produce un flujo de relaciones sobre los diversos aspectos matices o características de los objetos que percibimos. Requiere esto unas condiciones en el docente que persigue estos hábitos, de paciencia y reflexión previa a las clases o actividades. Es que evita los automatismos y se propone la creatividad en el aula con los materiales que ya conoce. Escribe Dewey (1989): *“Por estas razones, el problema del método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo, se identifica con el problema de crear condiciones que despierten y orienten la curiosidad, de establecer, entre las cosas experimentadas las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de sugerencias y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas.”*¹¹

Estas consideraciones nos llevan a revisar los programas de los diversos institutos pedagógicos y escuelas de las facultades de Educación y la metodología que debe estar presente en esos centros de formación. Si no se lleva a los alumnos a pensar reflexivamente, entonces, éstos no lo harán con sus respectivos discípulos. Es cuestión de lograr que se cultiven hábitos de pensamiento en esos centros de formación.

El uso de recursos de todo tipo para despertar esa curiosidad no se restringe sólo a un espacio o a un tiempo. Quizá este sea uno de los obstáculos que tenemos en la mente de algunos docentes.

“¡El sobre! ¿Por qué había traído el sobre? Porque llevaba su nombre, claro; en cierta manera, también le pertenecía.

Sofía sacó una hojita del sobre. La nota decía:

¿Qué fue primero? ¿La gallina o la idea de gallina?

¿Nace el ser humano ya con alguna idea?

¿Cuál es la diferencia entre una planta, un animal y un ser humano?

¿Por qué llueve?

¿Qué hace falta para que un ser humano viva feliz?

Sofía era incapaz de pensar en estas preguntas justamente ahora, pero supuso que tenían algo que ver con el próximo filósofo que iban a estudiar. ¿No era el que se llamaba Aristóteles?” (p.119)

La disposición lograda con las técnicas usadas anteriormente se evidencia en la última inferencia hecha por Sofía. Ya adelantaba los próximos conocimientos que iba a tener con su profesor de filosofía. Su pensamiento adelantaba hechos, podía inferir algunas cosas a través de las preguntas que se le hacía.

Vale la pena que reflexionemos un poco sobre esa palabra: *disposición*. Ese movimiento del espíritu a conocer, a desear acercarse a un ente específico y procurar estudiarlo. Reflexionar sobre las cosas externas a nosotros. Posiblemente sea el estadio del espíritu necesario para el aprendizaje. Si el docente no logra crear en sus alumnos disposición de apertura y movimiento en su materia o actividad, se podría decir que no está educando propiamente. Sin embargo, es conveniente que profundicemos en este aspecto que estamos tratando y que parecería central en este escrito sobre educación. Escribe Frankena (1975) sobre este aspecto de la tarea educativa:

“Cuando se dice de un hombre que es justo o que sabe la ciencia de la geometría, se le están atribuyendo determinadas excelencias (dando por supuesto, naturalmente, que ser justo y saber geometría son dos cosas dignas de desearse). Mas con ello no se dice que tal hombre se halle ocupado en realizar acciones justas o en deducir verdades geométricas: de hecho para nada decimos que esté desplegando alguna actividad o adquiriendo una experiencia o sintiendo una emoción. Muy bien pudiera ser -como observaba Aristóteles- que esté dormido o inconsciente, sin que por ello sea falso que sabe geometría o que es un hombre justo. En este caso, lo que decimos es mas bien que cuando goza de sus facultades, entonces posee la aptitud de realizar actos tales como demostrar el teorema de Pitágoras si se le pide y quiere hacerlo: o que propende a obrar con justicia en las situaciones que se prestan al servicio de esta virtud. Así pues, una excelencia no consiste en una actividad, un acto, una experiencia o un sentimiento, sino en aquello que Aristóteles llamaba con el nombre de hexis y Dewey con el nombre de hábito. La Hexis es la disposición de una mente o de una persona, algo que no necesita llevarse a efecto para estar ahí presente. Es como saber jugar al ajedrez; se sabe jugar aunque no se esté frente al tablero y aunque ni siquiera se piense en ello. Pues bien, todas las habilidades, hábitos de conducta, artesanías dominadas y rasgos del carácter y de la personalidad encajan dentro de lo que hemos llamado disposiciones en este sentido amplio. Por consiguiente, aunque todas las excelencias sean disposiciones en este sentido no todas las disposiciones son excelencias, pues algunas de ellas son malas o indeseables, como por ejemplo, la propensión a la injusticia, la ignorancia o la indiferencia y como el hábito de anudar la agujeta del zapato izquierdo antes que la del derecho.”¹²

Lo que referíamos en párrafos anteriores sobre el fruto del cultivo del hábito de la pregunta oportuna, lo especifica claramente el autor citado. Si no se logran los hábitos de estudio y reflexión en los alumnos, habilidades de pensamiento, poco se logrará en otros campos de aprendizaje. Decía Locke (citado en Passmore) que la educación consistía en lograr hábitos y sólo eso. De alguna manera es cierto si lo complementamos con otros aspectos que son correspondientes a las culturas o comunidades en especial.

8. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Una primera conclusión que es obvia a las reflexiones hechas es la importancia de escoger buenos autores y libros para la enseñanza. Esto procura muchas ventajas, una de ellas es que se facilita a los docentes a ser inquisitivos con sus alumnos, a no da respuestas ya hechas y a poseer la paciencia requerida para “esperar” la respuesta del alumno, ante la pregunta docente hecha intencionalmente, es decir, con un fin previsto.

Sin embargo, no es suficiente. Hay que recordar que una lectura o un texto es un ‘medio’ y su naturaleza es cambiar, dependiendo de las circunstancias, de manera que se consiga siempre el fin. El uso de medios adecuados y oportunos es un hábito que define, en gran medida, la competencia de ese docente. Esas razones se conocen desde siempre, para un profesor que tenga un mínimo de sentido común en su labor profesional. Se requiere, como decíamos en párrafos iniciales una preparación remota, que posiblemente esté en los medios de su educación primaria e incluso en el ambiente del hogar familiar. Es posible que esto suene a ingenuo, pero la condición de diálogo en la casa, en torno a la mesa familiar por ejemplo, o en la relación con los componentes de la comunidad en la cual están insertas esas personas, son condiciones de formar ese pensamiento reflexivo.

Muy posiblemente, en esos ambientes es donde se tenga el equilibrio emotivo suficiente como para preguntar adecuadamente y con la confianza necesaria para seguir preguntando y que te puedan preguntar. Es decir, el apoyo que se tiene para educar en hábitos adquiridos en los grupos familiares y los hábitos adquiridos en la educación formal, son fundamento serio y real para los procesos educativos.

Por último, podemos definir la labor como aquello por lo cual, una persona es capaz de transmitir adecuadamente, en el tiempo oportuno y con la eficacia necesaria. Quizá valdría la pena revisar esos motivos, en las diversas misiones de los centros docentes, incluyendo los de educación superior, porque ante las fallas que tenemos como país, y que se achacan a la educación, ir a las causas sería el camino más conveniente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATEMAN, Walter.(2000) *Alumnos Curiosos (preguntas para aprender y preguntas para enseñar)* Barcelona Gedisa editorial.
- DERRICK, Christopher (1982). *Huid del Escepticismo*. Madrid. Ediciones Encuentro
- DEWEY, John (1989). *Como Pensamos*. Barcelona Editorial Paidós.
- FRANKENA, William. (1975) *Tres Filosofías de la Educación*. México UTEHA Ediciones.
- GAARDER, Jostein. (1995) *El Mundo de Sofía (Novela sobre la Historia de la Filosofía)* Barcelona Ediciones Siruela. (5ta Edición)
- RICOEUR, Paul (1995) *Teoría de la Interpretación*. Madrid Siglo XXI Editores.
- LANGER, Ellen.(2000) *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona Gedisa Editorial..
- MACLURE, R. et al. (1994) *Aprender a Pensar y Pensar en aprender*. Barcelona Gedisa Editores.
- PIAGET, Jean.(1999) *La Psicología de la inteligencia*. Ediciones Crítica. Barcelona
- VALVERDE, Carlos. (1994) *Fenomenología del comportamiento Humano*. Barcelona EDICED.

NOTAS

- ¹ Gaarder, Jostein.
- ² Bateman, Walter. p. 51
- ³ Langer, Ellen p. 40
- ⁴ Sengue, Peter. p. 137
- ⁵ Maclure, R. et al.
- ⁶ Ricoeur, Paul p.44
- ⁷ Bateman, Walter, p. 53
- ⁸ Valverde, Carlos. p.36.
- ⁹ Bateman, W. pp. 56-57
- ¹⁰ Derrick, Christopher p. 53

¹¹ Dewey, John. p. 64

¹² Frankena, William. p.3

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI