

HACIA EL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

Toward university thinking

EDUARDO MORÁN GARCÍA *

emoran@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana / Quito-Ecuador

Resumen

El “pensamiento universitario” puede analizarse desde un enfoque tridimensional psico-docencial-filosófico. La psicología ofrece sus aportes científicos facilitando la reflexión filosófica de varios aspectos que se viven en el ejercicio de la docencia universitaria. Siendo la universidad adalid del desarrollo de la nación, su pensamiento nace del conocimiento científico y enseñar a pensar es una de sus misiones, junto con la investigación. Si los pensamientos guían las acciones, entonces las acciones revelan los pensamientos que las alientan. Los pensamientos racionales, formales, propios de los universitarios (docentes, estudiantes), no serán racionales si solamente son lógicos, así como la ciencia no lo es si su fin no es el ser humano. La responsabilidad se asienta en la racionalidad, esta ha de ser la guía de las acciones universitarias, pues la lógica no excluye la locura. El peligro es que el universitario obedezca a la lógica y no a la racionalidad, que esté ocupado desentrañando conceptos pero olvidando su humanidad. La investigación, como su misión, requiere diferenciar entre lo real y lo teórico, vencer la tendencia a usar una mirada de túnel y abrirse a la interdisciplinariedad, a las investigaciones en equipo, en una relación científica cosmos-fisis-bios-antropos, que se perciba en la vivencia universitaria y en sus decisiones.

Palabras clave

Pensamiento, lógica, racionalidad, aprendizaje, docencia, coherencia.

Abstract

“University thinking” can be analysed from a tridimensional psycho-philosophical-pedagogical approach. Psychology offers its scientific contributions, facilitating the philosophical reflection of various aspects that are experienced in the practice of university teaching. The university guides the development of a country and its thinking is born from scientific knowledge, thus teaching to think is one of its aims, along with research. If thoughts guide actions, then actions reveal thoughts that encourage them, and the relationships which support them.

Formal, rational thought, typical of university people, (teachers, students), will not be rational if it is only logical, just as science is not, if its aim is not the human being.

The responsibility is based on rationality, which guides the university’s actions, but logic does not exclude insanity. The danger is that the university subject obeys logic and not to reason, that un-ravels concepts but forgets his humanity. Investigation, as a mission, requires differentiating between the real and the theoretical, overcoming the tendency for “tunnel vision”, and opening ones eyes to interdisciplinarity, group investigation, in a cosmo-physical-bio-antropological scientific relationship that can be perceived in the university experience and in its decisions.

Key words

Fictionalisation, new virtual narratives, metaverse, cyberculture, virtual reality and hypertext.

Forma sugerida de citar: MORÁN, Eduardo. 2012. “Hacia el pensamiento universitario”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, pp. 123-140.

* Doctor en Psicología Clínica, psicoterapeuta y docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Introducción

La expresión “pensamiento universitario” puede ser entendida de diversas maneras. Se ha elegido examinar algunos elementos nacidos de un marco conceptual más bien psicológico y hacerlo a la luz de la vivencia y la fenomenología universitarias.

Siendo un tema tremendamente complejo, este artículo se apoya en el propósito más importante de la filosofía, la reflexión, así como en los conocimientos que la psicología aporta, pues explora la posibilidad de que enseñar/aprender a pensar sea objeto y función de la educación universitaria.

La pregunta sobre lo que implica el pensamiento (contenido o actividad mental) se va verificando en el eco de la vivencia universitaria, en sus aulas y en la cotidianidad. Las diversas reflexiones que se desprenden del análisis del pensamiento como fenómeno humano conducen a indicar conductas, posibles nuevas visiones de la realidad universitaria y señalamientos para su desenvolvimiento más coherente, como si estos pudieran contribuir a la construcción de un camino hacia la estructuración de un pensamiento universitario, camino que aquí apenas se dibuja.

La universidad es un estamento imprescindible, inmerso en la realidad ecuatoriana, cuyos rezagos en la última década del siglo XX se mezclan con las vivencias de su primera década del XXI, sin haber logrado vencer la dependencia y el subdesarrollo, pues continúa mirando hacia el norte sin mirarse a sí misma, a sus propios potenciales.

Se ha hablado hasta el cansancio sobre la necesidad de alcanzar el desarrollo y sobre la universidad como el adalid que debe señalar el rumbo, sin embargo, debe aclarar para sí misma y para la colectividad de qué se trata ese desarrollo y empezar a gestarlo con la simiente del valor más grande que posee: las mismas personas que la conforman.

Hoy es el momento oportuno para que la universidad refuerce los logros alcanzados, sobre todo porque el aprendizaje que propicia es formativo, y su misión es clave para la construcción de una sociedad equitativa y más humana, donde las personas sigan siendo el centro de su quehacer, y la reflexión se convierta en su instrumento privilegiado.

El pensamiento en una visión tridimensional

Aun sin incursionar en lo que significa el pensamiento, sus límites y las diferencias con otros fenómenos, este tema es una cuestión compartida por la filosofía, la psicología y la docencia. La primera lo entiende como una actividad psíquica y como el producto de esta actividad. La segunda lo conceptúa como una capacidad y como las imágenes (pro-

ducto) que lo conforman. La tercera lo considera un proceso de estructuración de imágenes integradas en esquemas organizados. Y siendo cada uno de estos saberes una ciencia, cada uno ofrece un enfoque diferente y complementario.

En la universidad tradicional se estudian las ciencias, casi siempre, separadas unas de otras. Existen asignaturas semejantes, muchas veces incluso tienen los mismos programas analíticos o sílabos, pero cada carrera las explora por su cuenta, como si las demás no existieran. Quizá porque se entiende que el conocimiento de la filosofía corresponde a un conocimiento global, mientras que el conocimiento ofrecido por las ciencias es necesariamente parcial (Uzcátegui, 1978).

Sea o no así, los vínculos entre estas disciplinas en cuanto al estudio del pensamiento son fácilmente identificables, y aunque ciencias como la psicología y la pedagogía encontraron respuestas definiendo lo que es pensamiento (y podrían acercarse a un concepto de pensamiento universitario precisando en qué consiste, señalando sus componentes y sus manifestaciones), cabe siempre la reflexión filosófica, dejando a un lado los resultados de las investigaciones de estas y otras ciencias, pues el conocimiento siempre está inacabado.

Entonces, si el pensamiento es algo que cambia, que se va alcanzando en progresivo desarrollo, sin que dependa de los conocimientos, puede lograr el status de pensamiento universitario cuando se lo vincula con la especificidad de la educación universitaria; un pensamiento que, en términos evolutivos, debe tener rasgos mucho más elaborados, profundos o significativos que otras formas de pensar.

Si el pensamiento es susceptible de desarrollo, entonces puede enseñarse a pensar como universitario, sin dejar de reconocer que cada persona piensa de una manera distinta. Y si es algo que se puede aprender, y pensar es la acción del pensamiento, entonces es indispensable identificar los lineamientos para este aprendizaje, sus posibles métodos e instrumentos más apropiados.

Enseñar a pensar implicaría que no siempre las personas (los universitarios) desarrollasen sus pensamientos de manera natural o espontánea. Podríamos señalar uno o más propósitos que legitimen la necesidad de enseñar a pensar, en cuyo caso habría que discernir su utilidad, conveniencia, factibilidad o pertinencia, pues también cabría alguna forma de manipulación si esta enseñanza se guiara con objetivos ajenos a la educación universitaria y su función para la sociedad.

Si desarrollar el pensamiento en la universidad se lo hace a partir del conocimiento científico y esto es natural hacerlo para los universitarios, seguiría siendo legítimo o necesario enseñar a pensar, porque el pensamiento universitario no tiene un destino solamente individual, sino

sobre todo comunitario. Compartir los pensamientos, los procesos de pensamiento y la comprensión de las verdades científicas no solamente enriquece el propio conocimiento, sino que crea nuevos lazos culturales, científicos y tecnológicos, motiva nuevas y creativas maneras de pensar, de conocer, de relacionarse, y genera acciones constructivas del bien común.

Cualquiera sea la forma en que se conceptúe el pensamiento, es posible conocer qué piensa una persona y cómo se componen sus pensamientos solo cuando los expresa. En otras palabras, lo que una persona expresa es lo que piensa, es su verdad y su forma de percibir la realidad, a pesar de que la verdad puede tener diferente significado para la filosofía, la psicología o la pedagogía. Si alguien manifiesta que ha visto un fantasma que nadie más percibió, para la psicología es su verdad, porque aunque no haya sucedido así, solamente el hecho de decirlo es un fenómeno psíquico.

Muchos recuerdos, sobre todo después de algún tiempo, se distorsionan mezclándose con otros, con expectativas, necesidades, temores y frustraciones o éxitos. Para la filosofía la verdad es una sola y la realidad es “La” realidad, mientras para la psicología real es lo que para el sujeto tiene valor de realidad.

En definitiva, es posible conocer el pensamiento de las personas cuando estas lo manifiestan verbalmente, pero no solo verbalmente, sino también a través de su manera de vivir, su modo de relacionarse, sus elecciones y las decisiones que toma.

Del pensamiento al pensamiento

Aquello que las personas hacen o dejan de hacer, lo que dicen o guardan en el silencio, está precedido de uno o varios pensamientos. Estas acciones y omisiones pueden ser constructivas o destructivas para sí mismo o para los demás.

Sin embargo, en muchas ocasiones las decisiones de las personas no parecen correlacionarse con la inteligencia o la razón. Erich Fromm aseguró que en esta época, a esta altura de la evolución, el ser humano es cada vez más inteligente, pero cada vez menos racional porque “el pensamiento racional, no es racional si es puramente lógico” (Fromm, 1970).

De esta simple evidenciación histórica, basada en la manifestación del pensamiento, percibida sobre todo desde la manera de tomar decisiones de quienes incluso pueden actuar en consonancia con la ciencia, ya se tiene un primer elemento: la ciencia no puede ser ciencia si se basa solamente en ella, porque la ciencia no es un fin, sino un medio, y la medida

de todas sus aplicaciones es el ser humano. El conocimiento científico no es un fin en sí mismo, ya que este debe dirigir su mirada hacia las personas y su entorno. El estudio de las diversas aplicaciones de las ciencias psicológica, docencial y filosófica ha de llevar al individuo a ser y vivir de manera cada vez más humana y no solamente de forma fríamente lógica, aunque eso parezca científico.

Asimismo, el universitario (estudiante o docente) requiere capacitarse para identificar los pensamientos que se mueven bajo sus acciones y omisiones, bajo lo que expresa o silencia, tanto para ejercer dominio sobre ellos como para evitar decisiones destructivas e impulsar opciones constructivas; pues lo que traduce su racionalidad es su modo de ser, saber, relacionarse y elegir, y no solo el uso apropiado de la lógica más formal, que puede conducirle a exhibir su inteligencia sin un “para qué”.

Puede decirse que la medida de la responsabilidad se asienta en la racionalidad, pero es la responsabilidad la que ha de guiar las acciones y no solamente la racionalidad. La inteligencia solo es procesamiento de información, pero no lleva a ningún acto o ejercicio de la voluntad. La inteligencia puede ser árida y hasta perversa; el pensamiento siempre será creativo, productivo y constructivo, el pensamiento se manifiesta en el modo de elegir y se expresa claramente en su “estar siendo”.



Pensamiento lógico y pensamiento coherente

La percepción de la realidad permite notar que el pensamiento muy frecuentemente no es solo personal, también puede estar asentado en preconceptos y estereotipos socioculturales. Como diría la Gestalt: mi pensamiento como un sistema –que podría reconocerse como una totalidad– se encuentra inmerso en un todo macrosistémico con el que se relaciona. Hartman (1935) dijo que “las leyes de las ciencias son las mismas leyes de los sistemas” y aunque un pensamiento individual sea finito, único y personal, también depende del campo total en el que se encuentra.

Efectivamente, cuatro pensamientos erróneos condujeron a los seres humanos a equivocaciones de las que aún se están recuperando y a las cuales se han visto obligados a dejar atrás, como recuerdos oscurecidos por la niebla del pasado: que la Tierra es el centro del universo, que el ser humano es el centro de la creación, que el hombre es el jefe de su hogar y que el ser humano es un ser racional.

Los seres humanos aún se resisten a abandonar no solo este último pensamiento, sino también los otros, a pesar de las evidencias científicas, e insisten que en esta racionalidad estriba la diferencia con los demás seres. Sin embargo, por los errores que comete el ser humano en todas las

regiones de este planeta, en todos los tiempos y en todas sus etapas evolutivas, no parece muy cierto que sea tan racional. Pero pensar así resultaría ofensivo para muchas personas, de forma que es mejor adentrarse en esa idea, como si aquella racionalidad fuese verdadera, pues independientemente de los errores cometidos por los seres humanos, el pensamiento es un fenómeno real, y si algunos distorsionan su uso, no significa que no exista. No se debe olvidar que “la lógica no excluye la locura” (Fromm, 1970).

Una vez más se detecta que los pensamientos guían las acciones y, al contrario, las acciones revelan los pensamientos que guardan las personas que actúan. Pensar y actuar en la universidad ha de ir más allá de la lógica, no implica revelar solamente un pensamiento personal, sino un pensamiento que subyace bajo la creencia cultural.

El primer elemento del sistema educativo salesiano es la razón, pero la educación universitaria salesiana es “cosa del corazón” porque no consiste en aprender a utilizar la lógica pura, sino que exige revisar la racionalidad con la que vive el ser humano. No se trata solo de revisar si el silogismo ha caído en un sofisma, es imprescindible que en toda ciencia que se estudie en la universidad se introduzca el factor humano como eje fundamental para la construcción de un sistema eco-lógico y eco-nómico saludable.

Es necesario empezar desde un pensamiento y una racionalidad coherente con lo que se aprende y con el estilo de vida que se lleva. El aprendizaje se evalúa por el cambio que produce en quien se dice que aprende; si no ha cambiado, no ha aprendido. Psicólogos, pedagogos y filósofos en formación, capaces de traducir los conceptos que constituyen sus pensamientos científicos en relaciones sanas, armoniosas y abiertas con todos los demás, sin distinción.

Conocer la ciencia, memorizarla y responder a cualquier pregunta que se plantea de manera eficiente halaga la inteligencia y engorda el ego, pero si con lo aprendido el universitario (estudiante, docente) mantiene relaciones desagradables, falsas, envidiosas, despreciativas, agresivas, dentro o fuera de la universidad, carece de coherencia, no ha aprendido aunque sus respuestas concuerden con la rúbrica.

El universitario puede obedecer a una lógica, pero no ser racional ni verdaderamente inteligente. Ese comportamiento, esa manera de vivir es sofisma y paradoja que contradice lo que aprende. Es una vivencia que no se ha enfrentado eficazmente en la universidad y que se prolongará en la vida profesional, con los mismos hábitos, de manera lógica pero irracional, de manera lógica pero no humana... y este ítem no consta en ningún instrumento de evaluación.

Las clases siguen funcionando a espaldas de las transacciones esquizofrénicas que se tejen en el trasfondo no solamente en las interrelaciones humanas, sino también en el (ab)uso de las cosas, donde los postulantes a científicos olvidan su humanidad, pero se afanan en desentrañar los conceptos, las teorías, los principios y las tecnologías, separando de modo suicida su cabeza de su corazón.

Si los docentes y los mismos estudiantes –que son los agentes de su propia formación– dirigen su atención y esfuerzo solamente hacia el aprendizaje científico, están actuando incoherentemente, y esta acción traduce el pensamiento de que el ser humano que va a la universidad es una fracción y no una totalidad, que la educación se dirige a la inteligencia y no al ser, que la formación profesional nada tiene que ver con la formación integral, que el universitario (estudiante, docente) debe mostrar una visión de túnel dejando la corresponsabilidad y la autorresponsabilidad como ideas sueltas sin destino, fuera de contexto: “yo soy yo-y-mi-circunstancia”, el ser humano es “un ser-en-el-mundo”, “un ser-con-los-demás”, “un ser-en-relación”.



Investigación al son del pensamiento

Las ciencias sostienen que los objetos que las personas perciben a través de sus sentidos son sustituidos en la mente con imágenes que los representan y, vale decir por ello, que cada individuo tiene un pensamiento personal sobre el mundo. Los seres humanos y quizá los animales también, relacionan estas imágenes entre sí y pueden llegar a nuevas ideas, más elaboradas, diferentes a las ideas iniciales.

Estos conocimientos son importantes para orientarse en la observación y en la investigación, en la forma de conocer el mundo y de interpretarlo. La teoría es una manera provisional de comprender el mundo que se percibe. Y aunque la tecnología trata de evitar la subjetividad y las distorsiones que la percepción normal interpone, es el ser humano con su subjetividad y con sus esquemas perceptuales el que seguirá representándose el mundo y tomando decisiones.

Esta capacidad para relacionar ideas o representaciones mentales de los objetos percibidos (cada sujeto también es objeto de su propia percepción) es el pensamiento. Así, podría decirse que pensamiento es un conjunto de imágenes relacionadas sobre determinado objeto, o la capacidad para relacionar dicha imágenes, o la manipulación de esas representaciones mentales (Feldman, 1997).

Dado que estos contenidos mentales no solamente representan cosas reales, sino también elementos fantaseados, se hace indispensable

aprender a diferenciar entre la realidad (no solamente lo objetivo) y la teoría. Por ello la investigación es una tarea característica de la universidad, pero no toda investigación.

Hay el peligro de que lo real sea sumergido en lo teórico, pues si no cabe dentro de un marco teórico, no existe. Si se exige esta pirueta, no será posible hacer ciencia, como es la meta del aprendizaje en la universidad. El ejercicio es así: parto de un marco teórico, reviso la realidad a la luz de ello y termino dándole razón al marco teórico del que partí. Inclusive algunos proyectos de investigación logran lo increíble: predicen los resultados que van a obtener antes de empezarla, o requieren de un marco teórico anticipado al que se van a sujetar. Se asemeja grandemente al aprendizaje de la geometría con el famoso “l.q.q.d.” en la educación básica.

130



Esto no significa que si se quiere hacer una investigación teórica no se profundice en los conceptos, sus alcances e implicaciones teóricas, o que no se deban sustituir los conceptos ya superados por los nuevos que se van definiendo en un plano teórico superior. Pero esta investigación teórica debería mantenerse ahí hasta que sus aportes teóricos sean aplicados a la búsqueda de un mundo más humano o expliquen mejor la realidad humana, pues la ciencia es siempre provisional y solo tiene sentido en el logro de la plenitud de vida.

Si una teoría y una ciencia no están transformando el mundo, volviéndolo más humano, habría que cuestionarse sobre lo que le falta para hacerlo. No parece lógica la consideración de que explicar es descartar lo demás, pero en ocasiones el uso de la teoría lleva a eso: orienta la atención en una sola dirección, dejando, como consecuencia, lo demás a un lado, para finalmente concluir solo en eso, en esa teoría.

El dolor de cabeza de quienes planifican la realización de su tesis es que parten de un tema, en lugar de hacerlo desde la percepción empírica de una situación que amerita conocerse o profundizarse. De ahí el alto índice de abandono en la realización de la tesis: no es un problema de voluntad, es que el método empieza en la elucubración teórica en lugar de partir de la relación de la persona con la realidad. Además, no se trata de algo relacionado con el interés, la preocupación o la admiración del egresado, no se trata solo de algo coyuntural que va en función de alguna institución o va acompañado de la promesa de un trabajo. La teoría es impersonal, puede ser árida, no establece vínculo a menos que la persona se vea involucrada con ella, que exprese algo a su ser o la involucre en su vida.

Cuando este sea el horizonte de las ciencias, ya no se verá en un bosque tres millones de dólares en madera, sino cinco especies de seiscientos mil árboles llenos de vida en todos sus lados; no se pensará en

cómo administrar su tala, sino en su uso racional y sostenido, pensando en el ser humano actual y venidero. No se requiere cinco años de estudios e investigación para utilizar una sierra y eliminar un bosque, eso es un desperdicio del pensamiento, de la inteligencia y la razón.

No puede realizarse una entrevista haciendo preguntas que induzcan las respuestas o usando palabras llenas de conceptos que violentan al entrevistado, que llevan al enfrentamiento, en lugar de llevar al análisis serio. Cuando alguien va a dialogar no va preparando las posibles respuestas, sino las posibles preguntas, y las realiza en un ambiente de encuentro humano. Así mismo, el uso de una teoría no puede determinar de antemano los resultados de la investigación.

La sociedad y la universidad pueden exigir que todo sea medible, a riesgo de parecer no-científico. Todo se quiere calcular, hasta el pensamiento, la creatividad o la educación. Si una investigación se dirige a una aplicación pragmática, también deberá tener el respaldo de una reflexión conceptual, elaborando los conocimientos, ampliando su posible nueva interpretación y dejando espacios para otras investigaciones.

Hasta ahora se propicia las investigaciones solitarias porque los investigadores no se entienden con los demás. Las investigaciones realizadas por solitarios terminan siendo egoístas, buscando el beneficio personal, respondiendo a un sistema comercial que pretende convertirlas en mercancías gracias al aislamiento del investigador. Hacer investigación en equipos es algo muy difícil, pues los involucrados se comportan como un archipiélago de muchas islas con poca o ninguna cooperación entre sí. Las clases universitarias resisten al aprendizaje cooperativo por esta tendencia al aislamiento insular –esquizofrenia social– o debido a la conformación de grupos cerrados, sobrevalorados y acomodados en su autovaloración delirante.

La universidad debe encaminarse hacia la investigación bien intencionada, en equipos, alrededor de situaciones y circunstancias experimentadas, vividas, analizadas desde adentro de su realidad, y dando soluciones factibles a los problemas que vivimos en la actualidad: la insalubridad mental, la educación mercantilizada, el razonamiento tautológico, la pragmatidad que hace de la universidad una escuela de artes y oficios, la investigación teórica estéril, la fragmentación del saber y de la misma investigación, la pobreza, la indignidad humana, la cosificación e instrumentalización del ser humano, la subordinación al mercado, los perjuicios de la hiperespecialización, los temores a la interdisciplinariedad y a la interculturalidad.

Si la universidad se dedicase a la interdisciplinariedad, los pensamientos de todos dejarían de ser islas separadas por un mar de prejuicios o costumbres y se construirían interdisciplinas (Morin, 1999), a partir

de un “diezmo epistemológico” (Locarno, 1997) basado en la relación cosmos-fisis-bios-antropos. O como expresa el modelo de Piaget: imbricación ciencia/literatura/ética/política..., hacia un bienestar no basado en el éxito profesional, sino en la capacidad de ser ciudadanos conscientes y activos cuya prioridad sea buscar el bienestar común.

Esquemas, patrones, representaciones mentales

Tanto la manera en que se percibe el mundo como la interpretación que se hace de él desde las elaboraciones teóricas y las soluciones que los individuos plantean –incluso a través de la tecnología–, son elaboraciones humanas que traducen pensamientos identificables.

La relación entre las representaciones mentales puede producirse por asociación (conductismo) o porque el ser humano tiende a clasificar, organizar y jerarquizar no solo sus ideas, sino también sus percepciones, en patrones y totalidades (*gestalt*), como una condición que viene progresando en cada generación y que probablemente se transmite genéticamente como condición básica. De manera que, lejos de nacer cada uno como una pizarra en blanco –pero sin que eso signifique venir “formateados”–, los pensamientos y la manera de pensar ya tienen un basamento que puede o no modificarse con la experiencia. Así, por ejemplo, “confianza vs desconfianza” (Erikson, 1950) puede ser un preconcepción que determina, aunque no condiciona, las relaciones del sujeto con el mundo.

Las formas de percepción de las personas no funcionan de la misma manera. Hay personas que poseen un esquema perceptual visual, auditivo, audiovisual o cenestésico. Es decir, en cada grupo de estudiantes hay por los menos cuatro subgrupos que perciben la realidad de manera diferente. Y entre los profesores sucede lo mismo: visuales, auditivos, etc. El punto es que los docentes utilizan recursos según su sistema perceptual y no según cómo “perciben” los demás estudiantes, de forma que los estímulos presentados por el profesor dice poco o nada a los estudiantes, pues sus modos de representarse el mundo son diferentes, y no se trata de diversas realidades, sino de formas diferentes de percibir la misma realidad.

Así, docentes y estudiantes valoran y aprehenden desde su esquema perceptual, y a ellos llegarán mejor los estímulos, elementos y conceptos que mejor se relacionen con su esquema perceptual, desvalorizando o inhibiendo aquello que proviene de otros esquemas. ¿Conclusión? No son siempre lógico-rationales, apenas muestran “su” verdad, “su” realidad, no “la” verdad o “la” realidad. La evaluación es “su” evaluación.

La psicología afirma que la subjetividad es un elemento siempre presente en todo lo que las personas hacen o dejan de hacer, en lo que dicen o dejan de decir. Conscientes de esta realidad psíquica, se formulan rúbricas para evaluar disminuyendo al máximo posible la intervención de la subjetividad. La pretensión de actuar objetivamente parece más una utopía, aunque quizá una utopía necesaria.

Junto con estos esquemas perceptuales que las personas han estructurado, la psicología ha descubierto que los seres humanos utilizan diferentes esquemas mentales. Hay personas que actúan y deciden motivados por el pensamiento –considerado como una función mental prioritaria (Jung)–, otros lo hacen impulsados por la intuición, por la información que les brinda los sentidos y, finalmente, por los sentimientos.

Así que el uso de la lógica formal no es razón suficiente para que las personas perciban el mundo, lo analicen, lo comprendan y opten frente a él. La racionalidad pasa por diversos cedazos y tanto docentes como estudiantes necesitan conocer que las personas son diferentes por ello. El consenso, en consecuencia, no es una meta, sino un mero deseo. Sin embargo, el diálogo y el análisis crítico permitirán operar con estas diversas maneras de saber, para llegar a acuerdos –cada cual cediendo algo–, aunque eso no implique que dichos esquemas perceptuales hayan cambiado o puedan cambiar.

Las diversas escuelas de pensamiento en la filosofía, la psicología o la pedagogía, lejos de constituirse en una barrera para la comprensión teórica o científica, son esquemas mentales que permiten percibir el mundo, al ser humano y a la educación desde distintos ángulos. Respetarlos e inclusive promoverlos desde la universidad es una conducta apropiada, coherente con esta diversidad. El pensamiento al que se llegue podría ser el mismo o muy similar, aunque por caminos distintos, sobre todo si se considera que lo importante es la meta a la que se ha de caminar.



Pensamiento multidimensional y lenguaje

En este último tiempo, la incursión de la informática ha llevado a la psicología y a la pedagogía a comprender el pensamiento como un sistema multidimensional de procesamiento de informaciones, en especial si se considera que al igual que los ordenadores, la mente opera sobre símbolos físicos de algo que se halla fuera de ella. Dicho así parece muy simple, pero frente a la teoría de los modelos mentales, las representaciones mentales pueden ser reales o imaginarias, y cada persona puede considerar un significado diferente a cada representación.

Correctos o incorrectos, adecuados o no, los conceptos que se estructuran como consecuencia de poner cierto orden en las experiencias y representaciones mentales, que surgen desde las sensaciones, se constituyen en una necesidad si se quiere dar algún significado al mundo percibido, y si hay que sobrevivir. Esta tendencia natural a establecer patrones para reaccionar con coherencia puede llegar a ser cada vez más compleja, sobre todo si se entiende que esos están vinculados a la categorización y al lenguaje (Garnham, 1996).

Sin embargo, un mismo concepto, lo que se considera como prototipo, los modelos de redes y los rasgos, pueden variar de una lengua a otra y dependiendo si se conceptúa algo concreto o abstracto. Por ejemplo, clasificar “animales domésticos en Ecuador” es mucho más fácil que hacerlo con “características necesarias para ser un buen universitario de la UPS”. El pensamiento universitario se torna cada vez más complejo y abstracto, y esto puede ser tanto una ventaja como un peligro, dependiendo de cómo se lo utilice.

Los pensamientos no solo tienen que ver con las categorizaciones que ayudan a comprenderlas, también se relacionan directamente con los verbos que se utiliza o con los adjetivos adjudicados a las cosas o a las personas; es decir, los conceptos no solo guían las acciones, también indican relaciones entre las personas y las cosas. Por ejemplo, si un estudiante dice “esta tarea es un dolor de cabeza” o un docente menciona “la ortografía de este estudiante me eriza la piel”, están expresando el efecto que esas percepciones provocan en su ser y a la vez la manera de relacionarse con esas “cosas”. En el primer caso, la tarea es tratada desde la inteligencia y no desde su ser, mientras en el segundo caso, el cuidado que se pone a la corrección expresiva escrita del estudiante universitario puede estar sentido solamente en la dimensión superficial de la piel. De cualquier forma, sean conceptos simples o complejos, referidos de manera individual o colectiva, son expresiones verbales relacionadas con la naturaleza específica de la cosa o concepto (verbos doler y erizar) y las relaciones con las cosas (adjetivos doloroso, punzante).

Las investigaciones que relacionan pensamiento y lenguaje han concluido que la manifestación de los pensamientos a través del lenguaje necesitarán seguir siempre las reglas gramaticales, pero que al inicio de su aparición en la vida del ser humano son dos procesos separados y solo en etapas posteriores el pensamiento complejo empieza a depender del lenguaje desarrollado.

En la práctica de la educación universitaria se observa que el desconocimiento del vocabulario afecta directamente a la comprensión verbal, y se nota que los estudiantes que poseen o utilizan un vocabulario muy reducido emplean mucho tiempo en deconstruir los mensajes, y

mientras lo hacen pierden la ilación con las siguientes frases por lo que terminan sin comprender el contenido, la secuencia y el significado de lo leído o escuchado.

Con gran frecuencia se observa estudiantes que tienen que leer y releer varias veces el mismo párrafo para comprender su significado. Esta necesidad no solo se traduce en lentitud de la lectura, sino en la exigencia de mayor esfuerzo; un esfuerzo que suele estancarse en la comprensión, dejando poco para la reflexión, el análisis o la crítica del contenido, y menos aún para su confrontación con la realidad y la elaboración de preguntas o nuevas ideas. Si esta situación ocurre en circunstancias de competencia –que algunos docentes promueven como estrategia de aprendizaje–, lejos de incentivar el estudio, terminan desanimando o ratificando los sentimientos de impotencia, inferioridad e inseguridad, que pueden llevar a la deserción o la repitencia.

Adicionalmente, como los procesos psicológicos superiores tienen origen en los procesos sociales (Wertsch, 2001), la dificultad que muchos estudiantes muestran cuando deben exponer oralmente o por escrito sus pensamientos para que otra persona los entienda, se torna en un temor que incrementa aún más la dificultad.

Por esa misma razón, el aprendizaje del lenguaje tiene relación con el ambiente sociocultural en donde el universitario se ha desenvuelto. La riqueza o pobreza de estímulos vivida en ese medio tiene un efecto directo en su estructuración del lenguaje y del pensamiento, de manera que, posteriormente, cuando ambos fenómenos se relacionen entre sí, se puede apreciar un retraso cultural expresado en el modo de comunicar el pensamiento. Es posible que el pensamiento tenga una elaboración de buen nivel, pero al expresarlo se empobrece debido a la carencia de estímulos originales que no aportaron a la construcción del vocabulario suficiente, o debido a la práctica de la comunicación con quienes convivió.

Todos ellos son factores que la universidad (docentes) debe tomar en consideración, en especial para implementar laudables iniciativas como los centros, que buscan ayudar a los estudiantes con la estructuración de sus trabajos de clase y la elaboración de sus tesis (lo cual implica una exigente solvencia de quienes ejecutan esta actividad).

El pensamiento tiene relación con el lenguaje. En algunas operaciones mentales depende de él y en otras el lenguaje depende del pensamiento. También el conocimiento y uso del vocabulario pueden determinar la comprensión de un pensamiento ajeno y la manifestación del propio, dejando muy lejos la posibilidad de incursionar en el pensamiento crítico. La preocupación es que si la adquisición del lenguaje (fonemas) y sus normas (sintaxis) se aprenden hasta cierta edad (12 años como “edad crítica”), después será muy poco lo que se pueda aprender.



Al respecto, Chomsky (1969), referido por Víctor Miguel Niño (2009), sugiere que el cerebro cuenta con un mecanismo innato de adquisición del lenguaje para comunicar con cierta lógica. Se dice por ejemplo: “la ventana está abierta”, y no “la abierta ventana está”. Incluso las equívocas de los niños al hablar ratificarían esta observación de Chomsky: “La puerta está abrida”, pero nunca dirá: “la abrida puerta está”.

Observando algo más, el lenguaje no solo corresponde a una comprensión del sentido y significado de las palabras, sino que tiene que ver con el desarrollo motor para su articulación verbal y con la psicomotricidad para su formulación escrita. Estas son habilidades que pueden haberse quedado rezagadas en un estilo de vida sedentario, con poco juego social y mucho aislamiento, como sucede en esta sociedad audiovisual.

Ya que se ha mostrado que el pensamiento puede traducirse utilizando el lenguaje como “mediador”, es posible decir que muchos pensamientos son verbales o formulados de una manera verbal; así mismo, es posible considerar que los pensamientos pueden estructurarse a partir de imágenes espaciales, mecánicas, quinésicas, musicales o numéricas, dando origen a diversas maneras de expresarlos, quizá de la forma que muestra Gardner (1999) con las inteligencias múltiples.

136



Pensamiento y orientación didáctica

Los conceptos educativos y los pensamientos que el docente mantenga pueden determinar las decisiones didácticas. En la práctica, sin embargo, esos conceptos y maneras de pensar pueden modificarse y actuar no siempre en función de los objetivos trazados, sino en función del grupo con el que media el aprendizaje, del contenido o del lugar en el que se enseña. Los estudios realizados sobre “el pensamiento del profesor” sugieren estas particularidades (Sancho, 1990).

La psicología de Piaget y los postpiagetianos, así como la de Vigotsky y sus seguidores, permiten conocer que el desarrollo del pensamiento no solo se produce de manera creciente en las personas, sino que con frecuencia existen saltos cualitativos que llevan a niveles superiores a los alcanzados hasta un determinado momento.

Si se hace referencia al desarrollo del pensamiento, se presentan tres inquietudes: ¿hacia qué horizontes se ha de producir y dirigir ese desarrollo? (lo cual permitiría comprender no solo las habilidades que debería el universitario desarrollar), ¿qué cualidad tendrían esas habilidades para convertirse en un desarrollo del pensamiento a nivel universitario?, y ¿cómo lograr ese posible desarrollo? Es importante recordar que la

educación universitaria no debe limitarse a la enseñanza/aprendizaje de la ciencia, sino también debe aportar a la formación de los universitarios.

Daniel Prieto (2003) presenta esos horizontes al señalar que los estudiantes universitarios deberían lograr las siguientes capacidades: 1) expresarse de manera oral y escrita, 2) aprender a pensar, 3) a observar, 4) a interactuar, 5) desarrollar un método propio de trabajo y 6) alcanzar una buena dosis de información. Sin embargo, no se sabe si las puso en ese orden de acuerdo a su importancia.

De todas formas, conviene combinar esta propuesta con otras como la de Ruth Beard, en base al pensamiento de Gagné (1965), donde se habla de procesos (o pensamientos) de mediación por: 1) signos, 2) de estímulo-respuesta, 3) actividades encadenadas, 4) asociación verbal, 5) discriminación múltiple, 6) de conceptos, 7) principios y (8) resolución de problemas.

En el caso de Prieto su propuesta va más allá del desarrollo del pensamiento y puede muy bien referirse a las “destrezas” que lo acompañan, mientras Gagné se refiere a la diversidad de “procesos” que ayudarían a desarrollar el pensamiento.

Si se hace mención a las investigaciones en psicología evolutiva, se notará que el llamado “pensamiento formal”, que ya empieza su camino en la adolescencia, sitúa sus parámetros en 1) la lógica combinatoria, 2) el razonamiento hipotético, 3) el razonamiento proporcional, 4) la experimentación científica, 5) la subordinación de lo real a lo posible y 6) el manejo proposicional de las hipótesis.

Todas estas variables corresponden a las destrezas que deben alcanzar los estudiantes universitarios y son también las áreas para una evaluación universitaria –no tanto como una selección, sino como una “orientación profesional”–, la cual ha de empezar al inicio de la carrera (perfil de entrada) y ha de terminar con una evaluación final (perfil de salida), sin dejar de perfeccionarse en el ejercicio pre-profesional y profesional. La orientación profesional no es función solamente de los psicólogos o los pedagogos, sino de todos quienes hacen docencia. La docencia es esencialmente orientadora y en la universidad la orientación es profesional.

Si se acepta la teoría piagetiana, los estudios y experimentos post-piagetianos y las contribuciones de Bruner y Kenney (1966), es posible notar que simbolizar, clasificar de manera cada vez más abstracta (basada en sus características esenciales-y-comunes), relacionar muchas variables al mismo tiempo, planificar, escoger apropiadamente y tomar decisiones pertinentes, creativas y constructivas, son horizontes de la didáctica universitaria, sin importar qué disciplina profundiza.



La ventaja de las contribuciones de estos autores es que dichas etapas por las que los seres humanos pasan, permiten pensar en la posibilidad de adelantar estos procesos, a partir del orden en que ocurren, y superar las limitaciones que existen en cada una de ellas, definiendo las diferencias cualitativas entre unas y otras.

Diversos experimentos han mostrado la posibilidad de enseñar a pensar, de aprender nuevos niveles de razonamiento y abstracción utilizando recursos nuevos. Se han elaborado muchos programas para lograrlo, los cuales pueden o no motivar nuevas investigaciones y aplicaciones, como el BASICS (elaboración y aplicación de estrategias para competencias intelectuales en los estudiantes), el proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard, el programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein, el programa de la estructura del intelecto SOI basado en Guilford, el CoRT (Cognitive Research Trust) basado en los aportes de Edward de Bono, entre otros.

No se ha encontrado un método único para enseñar a pensar, aunque aparentemente lo que todos estos programas utilizan es: 1) la lluvia de ideas para generar pensamientos creativos, 2) la denominada “sinéctica” utilizando analogías y metáforas y 3) el uso de lo que se denomina “pensamiento lateral” o divergente, que lleva a soluciones que las personas no utilizan en la cotidianidad.

La universidad puede implementar estos niveles de pensamiento con las siguientes condiciones: a) desplazamiento de las clases magistrales para dar más cabida a la investigación, b) presentación y profundización de problemas, y búsqueda de soluciones para situaciones de la realidad cotidiana, c) discusión de conceptos, principios, leyes, procedimientos y proyectos, d) elaboración de ensayos, e) lecturas socializadas, comentadas y nuevamente conceptualizadas de manera dialéctica, entre otras.

Se trata de oportunidades para expresarse verbalmente y por escrito, en las que es importante corregir el uso del lenguaje y la forma de construir oraciones, internalizar la información, procesarla e identificar nuevas aristas en su comprensión y aplicación, pero sobre todo, obligar a dar forma a los pensamientos.

La función didáctica del docente universitario como mediador es insustituible si se pretende aprender a pensar. Aunque algunos piensen que la investigación debe sustituir a la docencia, la interacción humana es fundamental. La didáctica universitaria enseña a aprender a investigar, a distinguir contenidos, a cooperar, a comunicar, enseñar y aprender a ser críticos.

La didáctica universitaria de este siglo puede enseñar a investigar de manera autónoma, tanto como investigar en equipos, sin reforzar las tendencias al aislamiento ni fomentar los grupos cerrados. El primer paso

es la toma de consciencia de las potencialidades en cada una de las carreras en las que los docentes universitarios están suficientemente preparados, pero cuyos recursos intelectuales se hallan ocultos y ocultados.

Pensamientos, sueños e ilusiones

Las decisiones “administrativas” tomadas desde las funciones establecidas, se verán enormemente enriquecidas por los muchos recursos existentes en los pensamientos de los docentes –como gestores-y-ejecutores– que pueden aportar a ellas desde la ciencia y la docencia, núcleo del quehacer universitario.

Ninguna resolución, cambio o proceso de desarrollo, gestado desde la individualidad, aunque tenga la mejor intención y se fundamente en la mejor teoría, será más eficaz que la decisión construida por un equipo. Ninguna opción será más eficaz y eficientemente aplicada que la que nazca del compromiso comunitario, gestado en el útero productivo de la racionalidad, cuando la lógica del pensamiento universitario intersecta con la visión humana, en cuyo caso privilegiar una teoría o un pensador requiere trascenderlo, para evitar el retorno al mismo lugar, como el Ouroboros, la serpiente que se muerde su propia cola. El símil del aprendizaje no es el círculo, sino la espiral, el símbolo de la racionalidad no es la circunferencia sino una esfera en continuo rodar.

Ningún diálogo académico-administrativo será suficiente, siempre será un diálogo provisional, pero con él se pueden ir planteando pasos pequeños y firmes, en los que se priorice la investigación participativa y continua, perfeccionada dialécticamente –a la luz de los resultados alcanzados– con nuevas investigaciones que continúen elevando el conocimiento y la comprensión de la realidad.

Este “conjunto” de islas y archipiélagos debe ir cediendo paso a la transformación en un “sistema”, la construcción del continente llamado universidad. El ejercicio de pensar desde un ángulo en el que –por ahora– han podido confluír de alguna manera psicología, pedagogía y filosofía, ofrece la posibilidad de volver a hacerlo desde esta u otras consideraciones, y desde otros encuentros con otros pensamientos, hasta la producción del pensamiento universitario (uni-versitario, univers(o)itario).

Más allá de este ejercicio, es necesario empezar a abandonar la división artificial de las ciencias (los cambios bruscos pueden quebrar un organismo), dirigir todos los esfuerzos y quehaceres universitarios al ser humano como su fin natural, a la búsqueda del bienestar y la dignidad comunes, creando un entorno humanizado para todos, conservando y promoviendo las diferencias. Las manifestaciones (indicador evaluativo)



de las relaciones al interior de la universidad y hacia fuera de ella, en la vivencia cotidiana, son las expresiones fehacientes del pensamiento universitario verdadero.

Bibliografía

- BEARD, Ruth
1974. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ERIKSON, Erik
2000. *El ciclo vital completado*. México: Paidós.
- FELDMAN, Robert
1997. *Psicología con aplicaciones a Iberoamérica*. México: McGraw-Hill.
- FROMM, Erich
1970. *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA VÁSQUEZ, José Manuel et al.
2001. *La Universidad en el comienzo de siglo*. Madrid: Catarata.
- GARNHAM, Alan y Jane Oakhill
1996. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, Howard
2001. *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández
2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- MARX, Melvin y William Hillix
2000. *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. México: Paidós.
- MAYER, Richard
1996. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, Carlos y Juan Ignacio Pozo
2003. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- MORAN, Eduardo
2010. *Psicología de los ciclos vitales*. Quito: Abya-Yala.
- MORIN, Edgar
2006. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito: Santillana.
- NIÑO, Víctor Miguel
2009. *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: ECOE.
- PRIETO CASTILLO, Daniel
2003. *El aprendizaje en la universidad*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
- UZCÁTEGUI, Emilio
1978. *Bosquejo de una filosofía de la educación*. Quito: Universitaria.
- WERTSCH, James
2001. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción del documento: 16 de enero de 2012

Fecha de aprobación del documento: 16 de marzo de 2012