

LIPMAN, M. (1991), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre. (fragmentos)

---

[Habilidades cognitivas, esquemas y narración.](#)

[Pensamiento de orden superior: pensamiento crítico y creativo.](#)

[Teoría de los esquemas](#)

[Comunidad de investigación: racionalidad, creatividad y trabajo cooperativo.](#)

[Comunidad de investigación, creatividad y pensamiento autónomo.](#)

[Obturación y apertura.](#)

[Los textos.](#)

## Habilidades cognitivas, esquemas y narración. (p.86 – 91)

Las áreas de habilidades más relevantes para las metas educativas son aquellas relativas a los procesos de investigación, a los procesos de razonamiento y a la organización y traducción de la información. Parece ser que los niños desde su primera infancia ya poseen todas esas habilidades en sus formas más primitivas. La educación no ha de ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación. En otras palabras, los niños están naturalmente predispuestos a la adquisición de las habilidades cognitivas de la misma forma que adquieren el lenguaje, y la educación es necesaria para poder reforzar dicho proceso.

### Las habilidades de investigación

Por «investigación» entiendo una práctica auto-correctiva. Nunca diré que una conducta es investigadora si ésta es la acostumbrada, convencional o tradicional -ello es simplemente práctica-. Y si a la práctica se la coloca en una posición auto-correctiva, el resultado es la investigación. No creo que dicha definición de investigación sea demasiado extensa precisamente porque abarca tanto la conducta de un niño como la de científicos indagadores que exploran. La torpeza y el tanteo del niño que trata de averiguar dónde ha ido a parar la pelota -quizá debajo del sofá- se halla imbuido en la consideración de alternativas, en la construcción de hipótesis, en la experimentación de conductas diversas que gradualmente podemos ir identificando de «inteligentes».

### Las habilidades de razonamiento.

El conocimiento se origina en la experiencia. Una forma de ampliarlo cuando no se recurre a la experiencia es mediante el razonamiento. *Dado lo que conocemos, el razonamiento nos permite descubrir conocimientos adicionales.* En un argumento sólidamente formulado, si empezamos con premisas verdaderas, descubrimos una conclusión igualmente verdadera que «se sigue» de aquellas premisas. Nuestro conocimiento está basado en la experiencia que tenemos del mundo; será a través de los medios del razonamiento como podremos ampliar y defender dicho conocimiento.

...

En Platón las inferencias exhalan un fresco, vital y sorprendente aroma y ello porque para Sócrates y para Platón la lógica debió ser siempre *algo nuevo*. La vitalidad del razonamiento se fusiona íntimamente con la naturaleza del diálogo. Cuando pensamos por nosotros mismos en vez de mediante una conversación con los demás, nuestras deducciones se derivan de las premisas que ya conocemos. El resultado producido es una conclusión en absoluto sorprendente. Pero cuando alguien no conoce todas las premisas, como suele suceder en un diálogo, el proceso de razonamiento adquiere una vitalidad mayor y la conclusión puede ser realmente sorprendente.

#### Las habilidades de información y organización.

Las exigencias de una eficiencia cognitiva nos obligan a ser capaces de organizar la información que recibimos en unidades o conjuntos significativos. Estos conjuntos conceptuales son redes de relaciones, y ya que cada relación es una unidad de significado, cada una de las redes alternativas de conjuntos se configura como un tejido significante. Las tres formas más básicas de agrupar la información son la **oración**, el **concepto** y el **esquema**. También existen los procesos organizativos que no son exclusivamente las partes o elementos de un gran todo, sino que consisten en los modos globales de formular y expresar lo que conocemos. Y pienso en la **narración** y en la **descripción**, habilidades con un gran poder de integración para captar la totalidad de una experiencia penetrando en su interior bien secuencial o simultáneamente.

*Las oraciones.* Éstas, más que conjuntos de palabras aisladas, son *contextos básicos de significado*. Las oraciones pueden estar compuestas de dos palabras, pero éstas son sumamente simples si las comparamos con la complejidad de argumentos y párrafos. Es cierto que son las palabras las que hacen referencia a las cosas del mundo, pero éstas sólo tendrán sentido si se articulan con otras palabras y se comprenden como un todo en el contexto lingüístico.

... Las oraciones son los ladrillos sobre los que se construye y se posibilita la escritura y la lectura, habiéndolos de diversos tipos: preguntas, exclamaciones, órdenes, afirmaciones o negaciones. Desde el punto de vista de la lógica tradicional,

las afirmaciones y las negaciones son de gran interés; cada enunciado afirmativo o negativo refleja un juicio. Un ejemplo de un juicio lógico sería «Todos los ratones son roedores».

*Los conceptos.* Cuando agrupamos cosas en términos de semejanza, entonces tenemos conceptos de ellas. Tal como afirmó Rom Harré, los conceptos son los vehículos del pensamiento, los entes mediante los cuales se transporta el pensamiento.

... *Los esquemas.* Es indudable que operar con conceptos es mucho más eficiente que intentar manipular de forma aislada cada entidad en el mundo. No obstante, la formación y el análisis conceptual es un trabajo muy duro. Muchos estudiantes cuando se enfrentan a la comprensión de varias páginas de sus libros de texto han de invertir una gran energía y esfuerzos para poder captar y entender los conceptos que tan cómodamente ha utilizado el autor. Pero hay otros sistemas de organización que en lugar de absorber energía la expanden. Un ejemplo de ello son los esquemas; ejemplo de un esquema es una narración, una historia. La organización narrativa, comparándola con la organización expositiva tiende a desplegarse a medida que se explora. Dicho despliegue produce una energía que transmite al lector. La secuenciación de la información no es la única responsable de ello. Es posible debido a la relación orgánica que mantienen las partes entre sí y con el todo. Esto podría compararse a la relación de rompecabezas que mostrarían las partes con el todo en un texto técnico. Además, las formas narrativas emiten tanto ondas cognitivas como afectivas, con lo cual se intensifica el interés y la atención del lector.

Los esquemas son dinámicos más que estáticos. Representan una exigencia activa de obtención urgente de completud o equilibrio. Una obra de arte en su proceso de creación muestra esta demanda como carácter; lo mismo hará un organismo cuando se resiste o rechaza lo que encuentra ajeno a él y acepta lo que halla próximo o lo que puede tolerar. Pero todo aquello que se añade a un esquema (como en una historia) está preñado de afectividad y por ello modifica la globalidad de dicho esquema .

Cuando utilizamos los esquemas en el proceso perceptivo tendemos a imponer las estructuras sobre aquello que observamos. Un ejemplo de ello es la imposición de la

estructura tridimensional del espacio a la confusión de percepciones que se experimentan desde nuestra llegada al mundo. Ello es lo que hace inteligible para nosotros la representación tridimensional de los artistas. No obstante, hay ocasiones en las que imponemos los esquemas sobre el mundo de forma gratuita, como cuando imputamos a la totalidad de un grupo social las características comunes de unos cuantos miembros. En los casos de prejuicios, que son a los que me estoy refiriendo, su corrección mediante la comunicación o la instrucción será muy difícil, ya que es enorme el poder de resistencia de los esquemas a su reconstrucción radical .

### **Pensamiento de orden superior: pensamiento crítico y creativo. (p. 118)**

Así, por un lado, tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro, y viceversa. Es precisamente este excitante juego que pone en funcionamiento esquemas de engranaje el que puede mostrarnos el dinamismo que afecta al pensamiento complejo.

Muchos modelos para la enseñanza del pensamiento de orden superior ignoran este cúmulo de energía y dinamismo y con ello se fracasa en los intentos de formación cognitiva. Si los estudiantes no tienen la sensación de que algo ha quedado fuera o que está incompleto no sentirán la necesidad de ir más allá de la información procesada. En cambio, lo parcial, lo fragmentario y lo problemático nos lanza a desear completarlo o resolverlo. Escuchar o ver un relato, un escenario inacabados, nos conduce a través de los indicios y señas que va dejando en su propio camino de desarrollo. Por ello para que acontezca el pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje sobre materiales curriculares de gran potencialidad como los narrativos y a partir de una pedagogía compleja desarrollada a partir de la comunidad de investigación Aunque sea pedir demasiado que los profesores sustituyeran su orden predecible en el aula por la incertidumbre o que extrajeran mágicamente el conocimiento de la chistera de los mitos o que inventasen ejercicios filosóficos para los niños y niñas, ello no significa que no

puedan responder a dichos retos con gran capacidad. Dichos retos, la evocación del pensamiento de orden superior en el aula, se abordan principalmente mediante un currículum adecuado y la formación de una comunidad de investigación en la clase. Para que quede más claro, el pensamiento de orden superior se construye en el aula a partir de un diálogo cualitativamente superior.

La textura de este diálogo está hilada con un telar lógico y analítico que trenza una trama intuitiva e imaginativa. Ello puede observarse en el juego de palabras y de lenguaje que se desprende del diálogo donde cuestiones de profundidad analítica vienen ventiladas por frescas hipótesis, por interrogantes o por paradojas de forma que la voz de la razón hace emerger a la voz de la experiencia, y la voz de la experiencia evoca la voz de la intuición, y así sucesivamente. Un pensamiento de orden superior no implica un diálogo de palabras, sino un diálogo entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas. Esperar que surja el diálogo exclusivamente de lo crítico o exclusivamente de lo creativo es como pretender aplaudir con una sola mano.

### **Teoría de los esquemas (p. 142)**

Los esquemas entonces acompañan tanto al conocimiento como al significado. Cada esquema es una matriz viva conducente, orientadora que viene modificada a través de cada nuevo incremento de conocimiento o de significado, y la relevancia de cada incremento viene establecida en relación al esquema al que se incorpora. La teoría de los esquemas nos capacita entonces para poder entender mejor cómo el juicio humano viene orientado por la comprensión humana. Por ello nos ilumina sobre la naturaleza del pensamiento creativo.

El reconocimiento de que existen esquemas en el funcionamiento mental representa una evolución importante constituyendo, por tanto, un paso significativo referente a las relativas estructuras estáticas de la teoría de la *Gestalt* -aunque la *Gestalt* en sí misma se consideraba dinámica al compararla con las teorías tradicionales del asociacionismo-. La perspectiva tradicional ha sido atomista y mecanicista, concibiendo la experiencia como pequeños elementos y átomos psíquicos tales como las sensaciones que algo organizaba para que funcionasen juntos y de ahí

que se formasen nuestras impresiones de las cosas; estas cosas vuelven otra vez a reagruparse formando nuestras visiones del mundo. Ésta fue una teoría que hizo de la persona un mero espectador en lugar de un agente activo. La teoría de la *Gestalt*, en cambio, muestra cómo el todo no es necesariamente la suma de sus partes, sino que la estructura del todo puede dominar y orientar la disposición de sus partes, que se disponen en relación a las exigencias formales del todo. En efecto, esta exigencia se convirtió en el lema de la teoría *Gestalt* que establecía el imperativo del «carácter dominante» del contexto o de la situación. Lo que se necesitaba por ello era una teoría de los esquemas en la cual esta exigencia no perteneciese a una situación estática sino dinámica, a un proceso continuo. No se trata simplemente de que el proceso de lo experimentado venga controlado y dirigido por una acumulación considerablemente importante, de lo que hemos experimentado en el pasado. Sino que este pasado es el que en sí mismo está compuesto por infinitos esquemas y éstos se mueven de forma más o menos autónoma como películas que se filman a sí mismas hasta que vienen detenidas momentáneamente por el foco de la percepción dominante. Pero lo más importante quizás es que los esquemas determinan nuestras expectativas y muy frecuentemente nosotros percibimos lo que esperamos percibir. El ejemplo más flagrante de ello es la forma en que nuestros prejuicios (que son nuestros esquemas más viciados) controlan nuestras percepciones.

**Comunidad de investigación: racionalidad, creatividad y trabajo cooperativo. (p. 146)**

Desde el momento en que nuestro interés se ha centrado en los aspectos creativos del pensamiento de orden superior podríamos afirmar rotundamente el principio de que el tipo de resultados que obtengamos se podrá relacionar directamente con la clase de intervención que realicemos. Algunos tipos de intervención permitirán muy poca creatividad por parte del estudiante, mientras que otros permitirán o capacitarán para una gran creatividad. Consideremos una situación análoga. Supongamos que pretendemos que los niños pequeños se vuelvan dialogantes y creativos con las artes visuales. ¿Cómo conseguirlo? Una primera posibilidad podría ser mostrarles pinturas de artistas consagrados y sugerirles que copien estas obras. No es necesario decir que esta opción tendrá escasos resultados. Una segunda

opción partiría del siguiente razonamiento: los niños pequeños no tienen idea de lo que constituye una obra de arte o de cómo elaborarla. Por eso no poseen habilidades para ello. Entonces empezamos primero a enseñarles las habilidades necesarias para una composición artística y gradualmente les iremos enseñando a orquestar dichas habilidades para que en un cierto momento dado ellos puedan utilizarlas conjuntamente y crear obras pictóricas. Seguramente tampoco tendremos demasiado éxito con esta segunda opción. Los niños se aburrirán demasiado en la espera del tiempo de ser creativos en acción. La opción tercera es aquella que nosotros utilizamos: nosotros animamos a los niños a empezar con el todo; que pinten con los dedos todo un espacio, que dibujen globalmente con acuarelas, etc. Poco a poco iremos trabajando las habilidades que hay en ello mostrándoles cómo sombrear y cómo conseguir perspectivas tridimensionales. Pero la cuestión es que no debemos prejuzgar su habilidad para construir trabajos unificados y coherentes desde el principio. Esto es lo que ellos encuentran realmente significativo y placentero. Esto es lo que a ellos les motiva. ¿Por qué tendríamos que forzarlos con las primeras dos opciones?

Una situación similar se da -me parece- en relación a la potenciación del pensamiento de orden superior. Podemos mostrar a los estudiantes ejemplos de pensamiento de orden superior a través de fragmentos de filósofos consagrados, pedirles que compongan ensayos basados en los modelos de dichas fragmentos. O también podemos desarrollarles los aspectos de pensamiento crítico a través de su entrenamiento en habilidades cognitivas para que luego las utilicen ó bien finalmente lo que podemos es construir un ambiente en el que el pensamiento de orden superior aparezca naturalmente una vez que los estudiantes se encuentren a sí mismos naturalmente implicados en lo que les interesa. Es en esta situación en la que la racionalidad y la creatividad se producen sin cesar al tiempo que los estudiantes se hallan a sí mismos reflexionando, razonando y produciendo ideas originales a pesar de que ellos nunca habían tratado estas cuestiones anteriormente.

Me parece importante señalar que la última perspectiva es totalmente compatible con el modelo educativo basado en «el aprendizaje cognitivo» mediante el cual el pensamiento de los estudiantes puede ser modelado por el de otros y en particular



por el del profesor. Necesitan trabajo cooperativo para preparar sus intervenciones individuales y también necesitan oportunidades para enseñarse recíprocamente y para aprender cooperativamente. Después de todo cuando pensamos en el lenguaje o en la pintura no podemos enseñar a alguien a ser creativo. Sólo podemos crear un ambiente en el que los estudiantes encuentren posible que se enseñen a sí mismos a ser creativos . Si lo que pretendemos es entender términos como «pensamiento» y «creatividad» lo más ampliamente posible, podríamos explicarlo de la siguiente manera: el pensamiento es realizar conexiones y el pensamiento creativo es realizar conexiones nuevas y diferentes. Esto no se aleja demasiado de la noción de Charles Spearman que presentó en *Creative Mind (1930)* en la que el pensamiento creativo sucede cuando a partir de la conjunción de dos o más relaciones emerge una nueva relación. La comunidad de investigación es una matriz social que genera relaciones sociales y en la que se producen una variedad de matrices cognitivas que generan nuevas relaciones cognitivas. Pero ambos componentes se han de dar: el componente comunitario y el componente de investigación.

**Comunidad de investigación, creatividad y pensamiento autónomo. Obturación y apertura. (p. 276)**

No es demasiado provechoso pensar la creatividad como proceso que emerge de la nada. Es más bien una transformación de lo dado en algo radicalmente diferente.

Sócrates y Kant abominaban a todos aquellos que concebían la creatividad dependiente del pensamiento ajeno. Hemos de pensar de forma autónoma y ayudar a que los otros también piensen por sí mismos. Sócrates se consideraba a sí mismo como un maestro cuyo papel, análogo al de la comadrona, es el de ayudar a los demás a alumbrar sus propias ideas. (Podemos especular que ésta es la vía mediante la cual él puede entonces pensar por sí mismo.) No obstante no queda claro dónde colocaba Sócrates el primer foco de la creatividad, si en aquellos que piensan por sí mismos o en aquellos que promueven dicho pensamiento en los demás.

Esta cuestión viene explorada (junto a muchas más relativas a la naturaleza del pensamiento) en el último trabajo de Gilbert Ryle, pero especialmente en su ensayo

sobre cómo puede enseñarse a pensar. Lo primero que presenta Ryle es una lista de algunas acciones positivas que realizan los profesores, que resumidamente queda de esta forma:

1. No se repiten a sí mismos; cuando necesitan explicarnos lo mismo, lo comunican de distinta forma.
2. Esperan que el alumnado realice cosas por sí mismos con la materia enseñada, «aplicarlo, reelaborarlo, anticiparse, extraer conclusiones, relacionarlo con sesiones anteriores, etc.».
3. No nos explican las cosas, sino que nos muestran lo que pretenden y nos animan a que actuemos de forma similar.
4. Ellos nos incomodan con sus preguntas y cuestionan nuestras respuestas.
5. Nos inducen a practicar y re-practicar los ejercicios como conversiones y silogismos.
6. «Nos tienden una mano al avanzar por senderos familiares para luego abandonarnos a nosotros mismos para finalizar el recorrido.»
7. Citan intencionalmente soluciones erróneas para que las detectemos y las discutamos o corrijamos.
8. «Llaman nuestra atención sobre problemas sencillos parcialmente análogos para luego legarnos dichas analogías como muletas.»
9. Fragmentan los problemas complejos en sus ingredientes más simples y nos animan a resolverlos y hallar soluciones.
10. Cuando finalmente llegamos a la solución, ellos vuelven a problematizarla.

Habiendo especificado lo que hacen los buenos profesores de cualquier materia con sus alumnos, Ryle procede a defender que precisamente ésas son las cosas que hacemos cuando pretendemos pensar por nosotros mismos. No se trata de que imitemos literalmente los roles docentes y discentes cuando tratamos de pensar de forma autónoma. Sino que tratamos de aplicarnos a nosotros mismos lo que nos haría un buen profesor o profesora.

Cuando evaluamos algo, sigue Ryle, aunque no estemos en una situación de enseñanza, nos imponemos los procedimientos que utilizaría nuestro maestro o maestra para con nosotros. Con ello Ryle no afirma que exista una equivalencia entre ser enseñado y pensar, pero insiste en la importante conexión entre ambos.

Cuando pensamos, no se trata sólo de debatir o de conversar con nosotros mismos; sino que experimentamos la situación de enseñarnos a nosotros mismos... En efecto, la esencia del pensamiento ha de consistir en ser el vehículo común más perfecto para la comunicación didáctica interpersonal cotidiana, pero no a través de los canales didácticos normales, sino a por la compleja tarea de la pedagogía de la pregunta ".

Ryle concluye indicando las semejanzas entre la enseñanza, la autodidaxia y el pensamiento:

"Así como el experto profesor A puede disipar la ignorancia de B, mi inexperto pensamiento puede también ocasionalmente disipar mi propia ignorancia. Pensar significa intentar mejorar la enseñanza a uno mismo; es pretender seguir aquellas sendas que presumidamente existen, si es que realmente existen, tras haber sucumbido en la exploración de tierras sin rastro alguno ".

Lo que más me interesa remarcar del análisis de Ryle es su insistencia en identificar los procedimientos de investigación a las operaciones de búsqueda características del diálogo docente-discente. Pues nosotros, sigue argumentando, en nuestras deliberaciones probadas, interiorizamos estos mismos procedimientos, es decir, instituímos un diálogo con nosotros mismos.

Por ello, pensar por nosotros mismos, es dialógico. Y si entonces, como sospecho, el pensamiento autónomo es el paradigma más adecuado para el pensamiento creativo, entonces las sugerencias de Ryle serían perfectamente apropiadas para cualquier metodología, taller, estudio, tutoría o laboratorio en donde el profesor intenta estimular «la creatividad» en su estudiantado. Y precisamente creo que ésta es la hipótesis que hemos de manejar, es decir, que el pensamiento creativo de un sujeto se asemeja al intercambio dialógico entre aquellos buenos profesores/as y sus estudiantes tal como muestran las operaciones docentes ejemplificadas por Ryle. ¿Sería éste el modo en que los artistas, los físicos, los poetas, los biólogos y los abogados llegan a ser creativos? Si alguien nos enseña un arte y a trascender dicha enseñanza, es cuando hallamos valor para pensar por

nosotros mismos. Aprender un arte es entrar en diálogo con todos aquellos que han sabido defender su pensamiento, construir, rechazar, modificarlo, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir nuestra propia creatividad.

La búsqueda de técnicas y de procedimientos de investigación, tal como ha mencionado Ryle, es una característica de la comunidad de investigación. Estas técnicas y procedimientos son precisamente aquellos que interiorizan los estudiantes, con el resultado de que las deliberaciones metódicas de la comunidad vienen trasladadas a las deliberaciones y valoraciones metódicas de los individuos. Podemos afirmar entonces que la comunidad de investigación quizá sea la metodología más prometedora para potenciar la fusión entre los procesos cognitivos creativos y los críticos en el pensamiento complejo.

### **Los textos. (288)**

En un extenso artículo sobre el declive de la filosofía de la educación, Suzanne de Castells propone como explicación del fracaso «que éste se ha reflejado a su vez en el tipo de materiales escritos que ha producido». «Pues», continúa, «ha fracasado, contradiciendo su mismo espíritu investigador, a la hora de identificar los efectos limitadores que han tenido sobre su mismo carácter especulativo, las formas utilizadas del lenguaje escrito, constricciones que a su vez han limitado también sus posibles objetos de estudio. Y estas consecuencias son cada vez más críticas ..., a medida que los filósofos de la educación insisten en derivar las teorías educativas de las prácticas reales del profesorado».

Introduciéndose a fondo en el trabajo de Eric Havelock, remarca el impacto epistemológico de la invención de la tecnología de la escritura. La transformación de la mente desde el mundo homérico al platónico es un movimiento que se inicia en el trabajo concreto sobre ideas particulares hasta la esfera abstracta de las ideas generales. Los incidentes de lugar, tiempo y circunstancias vienen reemplazados por aquello absoluto, duradero, universal y necesario. En esta gran historia cada cosa ha de ser expulsada de su lugar originario e identificada en sí misma.

En lugar de escuchar que «El justo Agamenón hizo esto o aquello» nos dicen que «La Justicia es esto o aquello». La frescura de los caracteres que ha sido tan bien descrita y estructurada por la narrativa, ha sido reemplazada por el conocimiento abstracto. El hacer viene sustituido por el conocer; la teoría reemplaza la práctica. De Castells sigue comentando que el intento de los filósofos de la educación por «conceptualizar la variedad de actividades concretas de los practicantes en términos de un cuerpo unificado y sistemático de principios teóricos generales de la práctica será siempre un fracaso:

“Siempre que nuestra concepción de la teoría práctica quede constreñida a las formas tradicionales, que restrinjamos su escritura a través de los cánones de la disciplina discursiva, y que además protejamos institucionalmente esta escritura como símbolo de autoridad y privilegio exclusivo para los «intelectuales» y no para los practicantes, nos aseguramos una irresolubilidad sin fin del «problema» teórico y discursivamente recurrente de la teoría y la práctica, un problema que se debería disolver rápidamente en la práctica, pero cuyo mantenimiento -hemos de reconocer- sirve sólo a los intereses de la «productividad académica» y poco hace para el avance de la práctica educativa”.

...

Cualquier principiante (sea adulto o niño) hará mejor empezando con «El justo Agamenón hizo esto o aquello» que con «La Justicia es esto o aquello». Se iniciará mejor con una narrativa en primera persona que en tercera persona, y más si es primera del singular que del plural. No hemos de exponer grandes argumentos para demostrar que el desarrollo infantil recapitula el de las especies, de forma que, desde un punto de vista educativo, el habla precede a la escritura y la narración a la exposición.

En cuanto a la voz del texto, sea en primera o tercera persona, no está clara la dirección de su movimiento. La voz en tercera persona, para un niño, es la voz de las alturas, es la voz del afuera y no del interior de sí. Es la voz de lo todo visto, del sabelotodo, de la racionalidad totalitaria del Otro. Es la voz objetiva, autoritaria, la voz legítima. Lo que se dice, lo dice «alguien», o bien «es», o «sobre» algo; lo que «uno» ha dicho impersonalmente, o «ellos», o «todos». Posee el gran ojo divino que todo lo ve para el cual no importa el pasado o el presente, por lo que tanto da empezar con el conocido «Érase una vez ...». Para esta voz apolínea, inmutable e imperturbable, todo está ordenado y en su lugar respectivo. Lo que cuenta es lo que

ha de ser, lo que realmente subyace a la naturaleza de las cosas, a veces divinizadas, pero nunca cuestionadas.

Por otro lado, la voz en primera persona es la voz del interior. Si la voz externa, la del Otro, parece ser la voz legítima, entonces la voz interior será la ilegítima. Si la voz del Otro es la voz de la convencionalidad, entonces la nuestra será la del disenso individual.

...

Los textos corrientes suelen ser secuencias de material pretriturado, que ha sido simplificado conceptual y estilísticamente hasta convertirlo en un producto fácilmente digerible por los lectores noveles, lo cual, en lugar de promover un auténtico interés en ellos, les repele hasta el aburrimiento. Una historia, en cambio, renueva vitalmente al sujeto.

#### LAS HISTORIAS: PUENTES PARA LA COMPRESION

Empecemos, pues, con los romances y las aventuras, nos aconseja Whitehead. Lancémonos a la narrativa, nos proponen Gadamer, Ricoeur y el círculo hermenéutico. Contémonos cuentos, sigue Kieran Egan. Pero ¡alto! No es que tengamos nada contra las historias, pero es que hay un tiempo para cada cosa, un tiempo para los cuentos y otro para el aprendizaje serio, el estudio severo y la rigurosa investigación. Cuando es la hora de los cuentos, tenemos entonces a la literatura, y la literatura está llena de estupendos sentimientos, y de maravillosos ideales y de grandes valores, y ello nos provoca encantadores deleites y sentimientos admirables y muchas otras buenas cosas. Pero lo que sucede es que la literatura no contiene información como tal, es sólo fantasía. No contiene hechos, y los hechos son los que constituyen el verdadero conocimiento, y el conocimiento es lo que realmente han de adquirir los alumnos en las escuelas.

Y por ello seguimos construyendo textos para asegurarnos de que realmente transmitan una realidad factual a los estudiantes. Es entonces cuando preferimos el estilo expositivo; expone lo que existe a la mente del lector. El cuadro de la realidad que presentamos a nuestros niños no requiere excesiva actividad intelectual, pero sí exige estudio. Es el chico o la chica estudiosos, y no aquellos que sean inquisitivos,

los que realmente captarán cómo es la realidad. Entonces no hemos de sorprendernos cuando los niños y niñas se sientan paralizados frente al televisor, intentando hallarle algún significado. Los chicos y chicas se hallan atrapados entre la inapetente información del texto y el entretenimiento desinformativo de la televisión.

Nos gustaría pensar que las razones de nuestra preferencia por la exposición frente a la narración son básicamente epistemológicas. Es decir, se ha de enseñar a los niños la verdad sobre el mundo, y la exposición es la forma más rigurosa de hacerlo. Y hemos de enseñarles la verdad de las cosas, pues cuando sean mayores tendrán que enfrentarse al mundo tal como es, y no tal como se lo imagine un fantasioso escritor.

Pero es entonces cuando poco a poco van emergiendo las razones ocultas, para preferir la exposición, que no son tan epistemológicas sino morales. La exposición es noble, la narrativa intoxica. La exposición es honesta y objetiva; la narrativa es engañosa y seductora. La exposición disciplina la mente; la narrativa manipula los sentimientos y altera la imaginación.

En contra del puritanismo actual, la literatura podría situarnos en otras ; realidades y otras posibilidades. Sugerirnos otras formas de vida y de pensamiento sobre el mundo que habitamos, que seguramente chocarían con la convencionalidad y el sentido común. La literatura nos aporta modelos de pensamiento, de acción y de afectividad; y tememos su poder de seducción en las mentes moldeables de los niños. Freud acuñó esta cuestión como el conflicto entre el Principio de la Realidad y el Principio del Placer.

...

Para desarrollar el pensamiento complejo necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad. Ya he clarificado anteriormente que la racionalidad permite el autoconocimiento en la voz de la tercera persona; pero lo que hace emerger al sujeto en primera persona es la creatividad. Y agregué que la creatividad se compromete con lo que existe. (Esto es verdadero aunque la creatividad profundice o se sume al esfuerzo de la racionalidad. En ambos casos, la racionalidad es compromiso y creatividad.) El

pensamiento complejo implica una dinámica imparable, un constante diálogo entre la racionalidad y la creatividad.

No obstante, en las situaciones cotidianas del pensamiento, la racionalidad suele encerrarse en monólogos cuando la creatividad se expone a sí misma dialógicamente. La racionalidad invoca criterios de las alturas mientras que la creatividad apela a intuiciones sensualistas. Cada movimiento del pensar actúa cooperativamente entre sí y de forma complementaria. El monólogo y el diálogo, la racionalidad y la creatividad se entretejen en la tesitura del pensamiento.

...

## EL TEXTO COMO SISTEMA DE CONCEPTOS Y COMO ESQUEMA

Cuando nos proponemos comprender el modo en que organizamos de forma eficaz la información, rápidamente acudimos a los términos de concepto y de esquema. En un cierto sentido, ejemplifican la distinción tradicional entre lo mecánico y lo orgánico, y también pueden ilustrar la idea de que la naturaleza se despliega como una onda o bien se construye como un rompecabezas. El concepto puede entenderse como una idea que tenemos sobre la clase de cosas que comparten uno o más rasgos comunes o bien como aquella idea que tenemos de una familia de cosas en las que algunos rasgos están compartidos por algunos miembros, pero no por todos. A través de los principios organizativos intrínsecos a la clase y a la familia, somos capaces de construir conceptos que a su vez nos permiten captar y gestionar la información en un determinado campo cognitivo. Sin estos principios organizativos, la información es únicamente una amalgama de datos. Se parecería entonces a una mesa de trabajo tras una sesión intensa: papeles, ceniceros, marcadores, libros, tazas; es decir, una confusión.

Un esquema tampoco implica una aglomeración o agregación mecánica. Es orgánico y dinámico; se traslada, se desliza, se encoge, se ensancha, se eleva, desciende. Algunos ejemplos metafóricos serían como una ola, un ave en vuelo, un libro, una película, la trayectoria de un país, la historia personal de cada uno. Por ello, en un cierto sentido, una descripción o una exposición nos apelan a nuestra capacidad para rastrear conceptualmente los términos utilizados, mientras que la narración nos hace un llamamiento a nuestro poder de comprensión del movimiento



y del crecimiento. Una narrativa que emplea esquemas es propulsiva, es una investigación hacia el interior que se maneja como nave mecida por el viento.

El texto secundario tradicional suele ser un claro exponente de la organización conceptual. Su índice nos revela en seguida unos contenidos organizados y categorizados lógicamente, de forma que las clases constitutivas son mutuamente excluyentes y casi exhaustivas. Suele mostrar el producto final más refinado de los autores presentado a los lectores para que su ingesta y digestión sea lo más simple posible. Y ello requiere enorme concentración por parte del lector, que si es un estudiante típico finalmente hojeará cuatro páginas y abandonará el libro. Los textos secundarios suelen exigir una gran inversión de energía del lector que, tras el esfuerzo inicial, se agota.

En cambio, un esquema posee un dinamismo propio. No se alimenta de datos tal como sucede con los conceptos, sino que atrae a los datos como un ímán atrapa a los filamentos de hierro. Por ello no sólo contiene energía, sino que la contagia a los lectores a la vez que les aporta una organización lógica del campo. La fuente de la energía de los esquemas se halla en el hecho de que cada nuevo detalle incorporado a los anteriores remueve todos ellos. Lo que suceda en algún punto, altera el resto de elementos, contrariamente a lo que ocurre en las organizaciones mecánicas que gestionan partículas inorgánicas como granos de arena que se aglomeran sin afectar al resto. En una historia -la forma ideal de un esquema- cada detalle tiene un impacto y reordena la cualidad del todo. Es por eso por lo que los lectores inexpertos se sienten cómodos con las lecturas narrativas y en cambio sufren y se consumen leyendo exposiciones técnicas o altamente abstractas.

Y si lo que deseamos es provocar una transformación profunda en educación, debemos articular nuestros textos de forma narrativa a través de esquemas más que organizarlos conceptualmente como se ha hecho casi siempre, y ello es porque las fuerzas que libera en los estudiantes son mucho mayores.

...

Algo parecido ocurre con los esquemas: desde el momento en que cautivan, producen admiración y fascinación, pueden ser dañinos también. Y en efecto, los esquemas han sido eficazmente utilizados por todas las fuerzas deshumanizadoras

en el mundo. Los anuncios publicitarios, por ejemplo, son esquemáticos en la forma y manipulativos en su función, por lo que nuestra capacidad de razonamiento halla dificultades para resistirse.

Por tanto, el texto del futuro tendría que mantener un equilibrio entre la narración y la exposición, y entre el aparato conceptual y el esquemático. Lo mismo entre el componente creativo y el crítico. Y así, lo que obtendríamos no es un término medio, sino una interpenetración y fusión nuevas. Lo crítico deberá alertar siempre a lo creativo del peligro de la absoluta vacuidad y lo creativo rescatará a lo crítico de la especulación infundada y de la expresividad amorfa.

Lo que deberían tener en común los textos del futuro y las obras de arte es su capacidad para producir una experiencia gozosa. El texto, por su parte, especifica la estructura de dicha experiencia, apunta la dimensión crítica, diseña su vuelo creador, modela el proceso de investigación, retratando actos y habilidades intelectuales poco frecuentes en un simple trabajo artístico. El texto de futuro se acuña como un nuevo género híbrido (que no es tan nuevo, ya que nos recuerda a los diálogos platónicos), como una obra de arte con una función especial, producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona.