

# Límites y posibilidades de una educación para el desarrollo del pensamiento

*John Wilson Osorio\**

---

*Grupo CHHES – BIOGÉNESIS  
Universidad de Antioquia*

## 1. Exigencias de la Modernidad a las instituciones educativas

Las instituciones educativas, casi todas ellas como las conocemos hasta ahora, son hijas legítimas de la Modernidad, expresan sus proyectos y sus sentires. Esto quiere decir que la Modernidad se refleja en sus instituciones educativas y que éstas retroalimentan a la Modernidad. La Modernidad ha soñado con la homogeneidad, con la igualdad, con la estandarización, con la matematización de la vida, con el progreso, con la ciencia como emblema de la producción humana.

Para alcanzar tales sueños la Modernidad se ha valido -en buena medida- de las instituciones educativas, por eso en ellas se ventilan, hasta el día de hoy, discursos homogenizadores, cartesianos, igualitaristas, progresistas y científicos. Es posible notar pues en ese matrimonio dialéctico entre Modernidad y Educación, Educación y Modernidad una corriente, una tendencia, un proyecto hacia la erradicación de la diferencia, hacia la inviabilidad de lo que genera ruido, de lo exótico, de lo distinto, de lo “anormal.”

En las instituciones educativas de la Modernidad cabe la regularidad, no tanto la irregularidad; tiene lugar la norma, no su quiebre; cabida la matemática, no la ciencia-ficción; espacio la química, no la alquimia; la astronomía, no el

horóscopo; la razón, no la locura; la lógica, no el disparate; lo métrico, no lo paramétrico; la física, no la metafísica. Tal vez en síntesis: el orden, no la entropía.

## 2. Exigencias de la Posmodernidad a las instituciones educativas

La Posmodernidad, quizás agotada de los excesos analíticos de las lógicas planas de la Modernidad, sueña con sacudir a las instituciones educativas de su letargo aplanador. La Modernidad ha llegado a sus límites con los balances generales tan conocidos en blanco y negro que acá muy ligeramente vamos a repasar: una súper-especialización de las ciencias y de sus refinamientos tecnológicos, pero una desigualdad social excesiva y alarmante. Es decir, progreso científico, tecnológico y técnico, pero miseria y exclusión social; igualdad y estandarización de ciertos modelos culturales, pero olvido y relego de la variedad y de la diferencia.

La Posmodernidad le está pidiendo a gritos a las instituciones educativas el considerar todos aquellos tópicos que han estado erradicados y vetados en las lógicas de la Modernidad. Por eso está reclamando creatividad en vez de repetición, originalidad en vez de copia, invención en vez de maquila, creación en vez de fotocopia.

Ante el cansancio y el desgaste producido por la Modernidad, la Posmodernidad está pidiendo, agitando y revolviendo los vientos de los programas de desarrollo del pensamiento como el lugar común que debería instalarse en las instituciones educativas. Un desarrollo del pensamiento en unos horizontes quizás diferentes del desarrollo que orientó al pensamiento en

---

\* El autor es Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Educación, con estudios de Maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Becario de Colciencias. Jefe del Departamento de Humanidades en el Instituto de Ciencias de la Salud, CES, Medellín. Miembro del Programa de Reproducción y del Grupo CHHES (Cómo Hacemos lo que Hacemos en la Educación Superior) - BIOGÉNESIS de la Universidad de Antioquia.

la Modernidad. Porque justo es señalar que nada se ha desarrollado, desarrollado y desenvuelto tanto en la Modernidad como el pensamiento mismo, sólo que en una unidireccionalidad que creemos es la que ahora ya no se soporta la Posmodernidad.

La Posmodernidad reclama un desarrollo del pensamiento en lógicas disipativas, en contravías, en lateralidad, en complejidad, en asimetrías, en multi, inter y transdisciplinariedad, en divergencias y en multidireccionalidad.

### 3. ¿Repetición del pensamiento o desarrollo del pensamiento?

En los últimos veinte y treinta años, y aún con más fuerza en los últimos diez (es decir, luego de la aparente superación del modelo de la Tecnología Educativa<sup>1</sup>), podemos constatar cómo se generaliza con fuerza la idea de que hay que educar para el desarrollo del pensamiento. Esta idea, independientemente de lo que entendamos por la equívoca expresión “*desarrollo del pensamiento*,” choca con una tradición histórica según la cual se desarrollaba el pensamiento en la medida en que se repetía el pensamiento. Esto no está situado del todo por fuera de una lógica cognoscitiva: el desarrollo del pensamiento no puede realizarse más allá del aprendizaje y de la repetición de un pensamiento. O lo que es lo mismo: puede generarse desarrollo del pensamiento sobre el pensamiento. El pensamiento se desarrolla a partir del mismo pensamiento. La materia prima del pensamiento es él mismo.

Surge entonces la pregunta: ¿cómo fomentar el desarrollo del pensamiento en las instituciones educativas como no sea a partir del pensamiento ya generado, del pensamiento ya producido, del pensamiento ya destilado por la especie humana?

Pregunta en cuya respuesta estaríamos apuntando al uso y aplicación de una didáctica conceptual, no instrumental, para utilizarla en la generación del desarrollo del pensamiento sobre una población educativa a la cual quisiéramos ver desarrollando pensamiento.

En este orden de ideas de lo que se trataría es de poner en evidencia qué tipo de didáctica conceptual, cuáles serían sus ingredientes, qué estatuto epistemológico tendría para generar desarrollo del pensamiento sobre y con el pensamiento.

### 4. ¿Educación para el control o educación para la liberación?

Varios filósofos franceses, entre ellos Michel Foucault como representante insigne, han sostenido que la educación de la Modernidad está puesta al servicio del control de los cuerpos para generar docilidad política y económica en ellos. Un cuerpo dócil es más fácil de someter en lo político y más útil en términos productivos. La educación de la Modernidad ha seguido la lógica del sometimiento político y económico de sus educandos. Siendo así, constatan los filósofos del poder, han sido sociedades del control y la restricción (o sociedades disciplinarias) las que han generado y materializado las lógicas educativas de la Modernidad.

En contraste con esta descripción y estas evidencias de lo que ha ocurrido en los últimos tres siglos, podríamos plantear que una educación para el desarrollo del pensamiento bajo una óptica Posmoderna podría tomar dos vías: de un lado, una educación para el desarrollo del pensamiento podría continuar y perpetuar las lógicas de sometimiento, docilidad y disciplina política y económica de los educandos; es decir, el desarrollo del pensamiento como estrategia revitalizadora de los objetivos centrales de la educación de la Modernidad. Esto equivale a decir que ante las críticas, ante el aparente resecamiento y ante el estancamiento de los logros de la Modernidad, el desarrollo del pensamiento se convertiría en opción o en alternativa de salida pero para insistir en lo mismo: mayor productividad lograda por una mano de obra no sólo instruida y calificada sino también recursiva, ingeniosa, creadora, emprendedora.

La segunda vía que podría asumir una educación para el desarrollo del pensamiento sería opuesta a la lógica de la Modernidad: una educación liberadora de las capacidades de los educandos, una educación libertaria que favorezca la autonomía, el contrapensamiento, al fin, la mayoría de edad kantiana. Es decir, una edu-

1. Para simplificar la cuestión y dando por entendido que se sabe a qué se alude con este nombre, “Tecnología Educativa,” diré que se trata de trasladar al sistema educativo los planteamientos del taylorismo en la producción y en la fábrica, acompañados de algunos de los postulados básicos del conductismo de F. B. Skinner.

cación generadora de desarrollo del pensamiento para el disenso, el debate, la inconformidad, la herejía, la protesta.

Dicho de otra manera: los dos caminos que podría tomar el desarrollo del pensamiento serían los de seguir reafirmando los postulados y las características de la Modernidad, seguir confirmándola, o empezar a rebelarse contra sus dogmas y ortodoxia. Reafirmar el control o descontrolarse.

## 5. ¿Repetitivos heterónomos o creadores autónomos?

La máxima genérica de la educación en la Modernidad ha sido la educación para la inducción, para el formateo, para el molde, para la conformación y conformidad, para la aglutinación, para la “igualdad”, para la uniformidad, para el aplanamiento, para la certeza; no así la educación para la deducción, para el descuadramiento, para romper la figura, para la disgregación, para la diferencia, para los rizomas.

La pregunta filosófica que debe hacerse a la hora de manosear los conceptos y las prácticas de una educación para el desarrollo del pensamiento es la de si van a seguirse operando unos quehaceres pedagógicos para el primero o el segundo esquema acabado de describir. Porque puede perfectamente materializarse una educación que genere desarrollo del pensamiento sobre las personas, con el fin de refinar las lógicas e impulsar novedosamente los fines y propósitos predilectos de la Modernidad, en cuyo caso tal educación para el desarrollo del pensamiento estaría contribuyendo a perpetuar un estado de situaciones. Las mismas que vienen cuajándose en los siglos XVIII, XIX y XX.

O se trataría de generar una educación para el desarrollo del pensamiento que cuestione, transgreda y reinvente otros órdenes impensados y tal vez políticamente incorrectos bajo el sojuzgamiento de la Modernidad.

El continuismo, con agenciamiento del desarrollo del pensamiento de por medio, sería mucho más cómodo; mientras que el reinvento

y la ruptura vehiculados con prácticas y conceptos que desarrollen el pensamiento podrían ser más riesgosos.

¿A qué apostarle con el desarrollo del pensamiento?

## 6. La sociedad disciplinada Vs. la sociedad desorganizada

Alcanzar la libertad y el orden han sido dos de las aspiraciones y objetivos de la educación en la Modernidad. En sí mismo creemos que excluyentes, orden y libertad se oponen y se repelen recíprocamente. Un sueño fundado sobre dos antagonismos es difícil de mantenerse. El orden en casi todos los sistemas se consigue forzosamente a cambio de pérdida en la autonomía, en tanto que la libertad se logra sin demasiados esfuerzos a cambio de pérdida en la forma compactadora.

La educación de la Modernidad ha construido órdenes ortodoxos en detrimento de libertades heterodoxas. Ha edificado parcelas de homogeneidad a costa de horizontes de heterogeneidad. Ha sacrificado la diferencia y la variedad en pos del reaseguramiento de lo monótono igual. Ha impedido el raudal caudaloso de lo informe y desgreñado por la tranquilidad de lo soso amasado. Ha contenido la multiforme vida a cambio de la unidad de pareceres y pensamiento. Le ha declarado la guerra a la variedad en predilección por la supuesta igualdad.

¿Se trataría, con una educación Posmoderna, de trastocar e invertir todo esto? ¿Hacia allá debería orientarse una educación para el desarrollo del pensamiento? ¿Estaría la sociedad preparada para afrontarlo? O si no, ¿a qué llamamos tan cómodamente desarrollo del pensamiento?

## 7. ¿Estamos preparados para una sociedad innovadora?

Es indudable que llevada a ultranza, hasta sus últimas consecuencias, una educación para el desarrollo del pensamiento no dejaría casi nada intacto en los distintos órdenes tradicionales. ¿Sería esto deseable? Una educación novedosa, una educación reformativa, una educación subversora arrojaría cambios en los estados de situación rancios y añejos. ¿Seríamos capaces de aguantarlo?

Una educación en el desarrollo del pensamiento fomentaría la sociodiversidad, es decir, las diferencias individuales y colectivas enormemente, lo que aseguraría con más facilidad

la tolerancia y el respeto sociales. Educar en el desarrollo del pensamiento generaría personas indóciles, no maleables, discutidoras, menos gobernables, irónicas y nihilistas, iconoclastas e irreverentes, cuestionadoras y hasta quizás menos productivas en términos económicos y menos administrables en términos políticos. ¿Estaría dispuesta la sociedad a permitir esto?

Bien sea que se siga el **Programa de Enriquecimiento Instrumental**, PEI, de Reuven Feurstein, que pretende modificar condiciones cognitivas; bien sea que se trabaje con las herramientas teórico-prácticas del programa **Filosofía para Niños** de Matthew Lipman y Anne Margareth Sharp; bien sea que sigan las líneas de trabajo de Edward de Bono; bien que se oriente uno con los trabajos para generar escuelas inteligentes de Perkins o con el **Pensamiento Complejo** de Edgar Morin; bien sea que se trabaje con los fundamentos de **Pedagogía Conceptual** de los hermanos De Zubiría; o que se oriente una acción pedagógica con los fundamentos de las

**Inteligencias Múltiples** de Howard Gardner; o bien sea que uno se inspire en John Dewey, Jean Piaget, Lev Vigostky, Alexander Luria, Jerome Bruner o David Ausubel, en cualquiera de los muchos grandes, buenos y probados aparatos conceptuales que intentan generar desarrollo del pensamiento... en cualquiera de ellos, decimos, van a generarse significativas transformaciones tal vez contrarias al orden establecido que quizás no se tolerarán apaciblemente.

Como tantas veces se ha dicho, pensar es subversivo. Pero pensar de través, sin limitaciones, sin lógicas predeterminadas, sin diseños preestablecidos, sin cánones fijados, sin parámetros delineados, sin fronteras claras, puede resultar siendo mucho más peligroso e incomprensible todavía.

## Anuario de enfermedades infecciosas

### Contenido:

- Contenido:
- Editorial
- Patogénesis de la infección por el VIH
- Unusual Features of prion diseases
- Expresiones clínicas de la cisticercosis
- Instrucciones para los autores

Publicación del Departamento de Microbiología y Parasitología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, que tiene por objetivo la integración y difusión de información relacionada con el campo de las enfermedades infecciosas que afectan al ser humano. Presenta resúmenes en las cuatro lenguas modernas de América: Español, Portugués, Inglés y Francés.

En tres secciones denominadas: Revisiones completas, Revisiones cortas y Aspectos sociales y humanísticos, presenta informes, de mayor a menor extensión, sobre investigación y estudio de las enfermedades infecciosas.



Nº 1. 2004

Ana Eugenia Arango Restrepo.

Directora/editora.

17 x 24 cms. 90 páginas

ISBN 958-655-449-X

\$15.000