



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX

Número: Edición Especial.

Artículo no.:15

Período: Octubre, 2021

TÍTULO: Pensar Pedagógico y Pensar Concreto-Abstracto.

AUTOR:

1. Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.

RESUMEN: Este trabajo sostiene la hipótesis: pensar requiere transitar procesos; aquí se destaca el pasaje del pensar concreto al abstracto, para soportar la parte de conceptos del pensar complejo. Sobre esa base, se muestra la génesis que va de lo sensorio-motriz al pensar operatorio, para aventurar que algunos desean un pensar abstracto basado en conceptos, y otros lo que llaman concreto. Luego se enuncia la querrela entre quienes defendían y defienden la enseñanza basada en conceptos y otros en cosas. Se argumentan limitantes de enseñanzas que simplifican, dicotomizan, abstraen y mecanizan al pensar. Se ofrecen saberes pedagógicos para encarar lo complejo de la relación concreto-abstracto. Se concluye invitando a revalorar una enseñanza rítmica de lo concreto-abstracto.

PALABRAS CLAVES: abstracto, concreto, pensar, saber pedagógico.

TITLE: Pedagogical Thinking and Concrete-Abstract Thinking.

AUTHOR:

1. PhD. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.

ABSTRACT: This work supports the hypothesis: thinking requires going through processes; here the passage from concrete to abstract thinking is highlighted, to support the concept part of complex thinking. On this basis, the genesis that goes from the sensorial-motor to operative thinking is shown, to venture that some want an abstract thinking based on concepts, and others what they call concrete. Then the complaint is made between those who defended and defend teaching based on concepts and others on things. Limitations of teachings that simplify, dichotomize, abstract and mechanize thinking are argued. Pedagogical knowledge is offered to face the complexities of the concrete-abstract relationship. It concludes by inviting to reassess a rhythmic teaching of the concrete-abstract.

KEY WORDS: abstract, concrete, think, pedagogical knowledge.

INTRODUCCIÓN.

Quien escribe conoce exigencias estudiantiles de enseñanzas basadas en cosas tangibles, dicen en lo concreto y no en teorías; estos estudiantes nombran a los conceptos y teorías como “rollo”. También advierte otra forma de ser y de valorar: estudiantes y colegas que ensalzan repetir palabras o conceptos de autores.

Para fines de este trabajo, se entiende por concreto a objetos o cosas tangibles y abstracto a conceptos y teorías. Se reconoce, al mismo tiempo, la simplificación de ambos términos, ya que el logo o la palabra es producto del razonamiento en forma de concepto, y no es ajena a un objeto. El objeto al ser nominado es, al asociarlo a un concepto ya es. Si no se nomina no es, no existe para el ser humano.

La finalidad de este ensayo es mostrar tensiones al educar sobre la base de lo concreto o lo abstracto. Se plantea ese dilema de contraponer cosa y concepto debido a la hipótesis: en algunas prácticas educativas hay renuencia a vincular concreto y abstracto. Los procesos educativos no siempre contribuyen a enlazar las posturas que parecen antagónicas: para educar se recurre a cosas o se apoya en conceptos.

Este escrito argumenta límites de la dicotomía concreto-abstracto al educar; para ello, se basa en conceptos teóricos del pensar complejo (Morin, 2011). Tal soporte obedece al propósito de distanciarse de la simplificación, dicotomización, maniqueísmo, abstracción y pensamiento mecánico; al separar tajantemente concreto y abstracto. Este escrito también reconoce que la humanidad, como un bebé, transitó por procesos mentales desde el sensorio-motriz hasta el que recrea conceptos y cosas. Pensar no es una característica humana de índole genética, se debe desarrollar. Los procesos educativos debieran contribuir a desarrollar al pensar. Es un anhelo, al escribir esto, coadyuvar a recrear esos procesos.

Es conveniente advertir, que en investigaciones previas están presentes tendencias de la educación basada en conceptos y teorías, o en cosas concretas. D' Angelo (2020) y Daza (2021) reportan experiencias educativas en las que los estudiantes primero aprendieron conceptos fundamentales, y después realizaron trabajos o cosas concretas.

En la tendencia concreta, Alsina (2020) y Elecalde (2020) partieron de situaciones reales, de evidencias pretéritas tangibles de su entorno más próximo, para formar relaciones formales y estructuras abstractas relacionadas con conceptos abstractos.

Los cuatro casos arriba mencionados partieron de una teoría educativa, la pusieron en práctica y evaluaron sus resultados. Los cuatro autores señalan resultados satisfactorios de esas intervenciones educativas; no es motivo de este trabajo criticarlos. Sí es conveniente recuperar la coincidencia cuando señalan que pensar es un proceso. Lo es en tanto hay niveles de abstracción: se pasa de uno de menor capacidad abarcativa a otro de mayor poderío explicativo; igualmente, es destacable que quienes educan para pensar, iniciando con objetos, siguen procesos: parten de microhabilidades, hasta complejizarlas.

Este trabajo se justifica porque existen trabajos previos que analizaron nexos entre concreto-abstracto, también porque a diferencia de otros, describe prácticas educativas del entorno de su autor, con

tendencia a lo abstracto y lo concreto. Al mostrarlas, también señala algunos límites. Luego se expresan saberes pedagógicos que contribuyen a enlazar lo que no necesariamente debe separarse: concepto-objeto. El análisis de lo concreto-abstracto se benefició de conceptos del pensamiento complejo.

DESARROLLO.

Inteligencia ciega y pensar complejo.

La teoría de Edgar Morin (2011) fue una herramienta teórica-metodológica para escribir este trabajo. Él ilustró el peligro de una forma de pensar que denominó inteligencia ciega, también llamada sentido común y estudiada como representaciones sociales por Moscovici (1979); el sentido común padece de cierta ceguera porque:

- i) Simplifica. Reduce al conocimiento de unidades a sus elementos –imaginariamente simples– que las conforman; por caso, educadores que sólo pretenden enseñar, enseñar y enseñar. No propicia ni valora jugar ni socializar (Ibarra, 2017a, 2021). El complejo acto de humanizar lo reduce; incluso, ya no a educar, sino únicamente a aprender y acorde a una teoría psicológica (Ibarra, 2020).
- ii) Dicotomiza. Parte la realidad en pares binarios: objetivo/subjetivo, concreto-abstracto, ignorando; por ejemplo, que puede ser parcialmente de una y otra forma, o al mismo tiempo de los dos modos. La llamada escuela nueva pone al centro al estudiante; es tan nueva que inició con Sócrates, continuó con Rousseau, y siglos después, con autores como María Montessori o Federico Frobel (Ibarra, 2010).
- iii) Mecaniza. Atribuye los hechos a una causalidad lineal, se guía por causa-efecto; no considera bucles retroactivos; en lugar de ello, se apropia de la visión mecánica que devino de la física de Newton, a toda acción corresponde una reacción. No admite el principio de incertidumbre de la física cuántica. Tampoco al de relatividad de Einstein y la importancia del lugar que ocupe el observador.

iv) Maniqueísta. Valora la realidad sobre la base de una dicotomía, sólo admite la oposición entre bien y mal. Carece de matices. Tampoco considera lo contingente de los juicios valorativos: para tales culturas tal cosa es malo, para otras es bueno.

v) Abstrae. El ser humano está inmerso en una compleja red de procesos: biológicos, históricos sociales, económicos, culturales y políticos. La inteligencia ciega reduce la realidad a una única posibilidad. El ser humano es la conjunción de un haz de procesos, que en alguna medida, lo determinan. En “cierta medida”, porque existe el azar y el caos, así como la posibilidad de proyectarse de forma distinta a cómo las circunstancias obligan: el ser humano es producto de sus circunstancias, y simultáneamente, éstas son entrelazadas por seres humanos.

Sentido común, pensamiento complejo y buen sentido.

La tensión entre pensamiento complejo y sentido común no debe conducir a despreciar uno y enaltecer al otro; forman un par dialógico. Ambos son indispensables para la vida, para humanizar, para educar, socializar y jugar.

En una clase cuando alguien hace una broma, ¿se necesita valorarla con el pensamiento complejo? Seguramente no; quizá lo mejor sea alejarse de ser un aguafiestas que sesudamente analiza la broma. Generalmente es mejor reír con el resto. De igual manera, al platicar sobre resultados de los juegos olímpicos, como al conversar sobre hechos familiares o películas, es factible que el sentido común, las opiniones, animen la conversación. No siempre es deseable ni necesario el pensamiento complejo.

Un caso ilustrativo, ¿al amar se debe desplegar al pensar complejo?

El sentido común simplifica, abstrae e impulsa a actuar y valorar de forma mecánica y maniqueísta. También genera, casi impensadamente, una actitud de rechazo o aceptación: elogian o reprueban lo que perciben; descalifica con expresiones corporales o gestos y con palabras lo que repulsa o aprueba. Posiblemente un sentido común docente afirme que es natural molestarse o celebrar tal o cual forma de ser y de valorar estudiantil. Tiene mucho de cierto esa opinión, ya que las personas sí obedecen,

en cierto grado, a lo natural, al carácter innato de la persona: la carga genética con que los bebés son paridos, no depende de su voluntad ser tímidos, audaces, optimistas, coléricos o melancólicos (Goleman, 2016).

Además del carácter que deviene de la impronta genética existen otros caracteres, otras formas de reaccionar: el carácter nacional y el de grupos sociales específicos. Se podrá considerar natural la forma de actuar y de valorar de un chino o de un italiano, sólo que no es del todo así; más bien, el carácter nacional está orgánicamente vinculado con una cultura y una temporalidad específica.

El carácter con que un grupo social moldea sus miembros orilla, usualmente, a rechazar o aceptar de forma maniqueísta, dicotómica y mecánica, lo que perciben; un ejemplo, el grupo docente encargado de enseñar en sus clases al psicoanálisis freudiano valora pésimamente a quien ose elogiar al conductismo.

El meollo del pensar estriba en cuándo, cómo y por qué dejarse llevar (a) por el sentido común, (b) por el pensamiento complejo, (c) por ambos de forma simultánea o (d) dejarlos de lado, y mejor, pasar a un modo de pensar religioso (destaca la fe en trascender), filosófico (ofrece sentido a la vida), científico (objetiva la realidad al argumentarla), técnico (encara la pregunta ¿cómo hacer?) o estético (moviliza la sensibilidad humana) (Ibarra, 2018). La humanización es un proceso complejo en el que están imbricados un sinnúmero de procesos mentales y conductuales de diversa índole.

La “educación integral” debe considerar tal complejidad para alentar la diversidad de modos de pensar, valorar y actuar. Para quien educa, por si no fuera ya excesiva la responsabilidad de desplegar y propiciar esos modos de pensar (sentido común, buen sentido, científico, técnico, filosófico, estético y religioso), precisa también desarrollar el modo de pensar didáctico y pedagógico (Ibarra, 2017b).

El pensar aquí propuesto subsume lo postulado por Morin (1998): reconoce otros modos de pensar.

Los modos de pensar arriba enunciados rechazan principios del sentido común o la inteligencia ciega: el binarismo y el maniqueísmo. En lugar de ser sistemas cerrados: únicamente sentido común,

pensamiento complejo o modos de pensar estético, religioso, filosófico, científico o técnico, existe el buen sentido (Gramsci, 1998).

Los miembros del gremio docente requieren reconocer los diversos modos de pensar, para no estar atados a uno solo. Si se inclinan más a uno de ellos, por caso el técnico, requieren valorar los que ignoran, y luego, afanarse en conformar el buen sentido de aquellos modos de pensamiento que no han ensayado. Los modos de pensar no son innatos, sí requieren bases biológicas congénitas; por ejemplo, la capacidad de abstraer, razonar u observar. Igualmente se necesita aprenderlos y experimentarlos. Doble tarea docente es practicar distintos modos de pensar, y al mismo tiempo, enseñarlos.

La ceguera del conocimiento se mitiga formando al buen sentido. Éste es distinto del sentido común: se aleja de él porque recupera elementos científicos, filosóficos, pedagógicos o didácticos, pero no llega a la sistematicidad ni al rigor de esos conocimientos. El buen sentido está tensado por separarse de “lo que siempre se ha creído” (el sentido común u opinión) y por acercarse al modo de pensar científico; por ejemplo. Es histórico. Este escrito se acerca más al buen sentido; a propósito de procesos.

Estadios del desarrollo del pensar humano.

Pensar tiene un hito cuando un bebé trata de atrapar su manecita o piececito. La inteligencia humana deviene de la relación con el propio cuerpo. Piaget (2001) denominó esta etapa sensoriomotriz. En ella se conjuga el movimiento corporal y la percepción del mismo. A este estadio lo suceden otros. Entre 2 y 7 años, se forma la inteligencia simbólica; por ejemplo, los juegos en que una pluma se convierte en avión. Este estadio culmina con la apropiación del lenguaje. Entre 7 y 8 años, usualmente, la niñez pasa al estadio preoperatorio. En él se hacen operaciones mentales con objetos físicos, pero no juegan con ideas abstractas. De los 11 a los 12 años, gradualmente, se va generando un nuevo modo de razonamiento. En él, el cuerpo ya no es lo central. Tampoco simbolizar ni razonar

con el único concurso de objetos. En la etapa operatoria, se relacionan objetos e ideas. Se producen teorías e interpretaciones o hipótesis. Este tipo de inteligencia, poco a poco, se va complejizando (Piaget, 2001).

Existe tensión en la vida humana, porque las diferentes etapas de desarrollo no son sistemas cerrados: existen simultaneidades. Una muestra. Acaso sea irritante para algunos docentes ver a alguien que se comporte como infante, al jugar con su bolígrafo. En este caso hipotético ese objeto deja de ser útil para escribir y quien se divierte con él lo convierte en juguete.

Las etapas de desarrollo, acorde a Piaget (2001), no son exactas ni excluyentes, en ocasiones coinciden. Hay un dicho que afirma: “no se deja de ser niño siendo grande”. Paradójicamente, también hay otro que asegura: “hay niños muy maduros”. Estas aseveraciones están más cerca del buen sentido que de la ciencia ofrecida por Piaget, o del sentido común, que de manera tajante, exclama: “¡No seas infantil! ¡Ya eres adulto! ¡Nada de medias tintas!”. Veamos otro caso en que las etapas del desarrollo coexisten.

Tensión: Abstracto versus Concreto.

El estudiantado de educación media y educación superior debieran estar en la etapa operatoria formal: supuestamente están en condiciones de relacionar objetos e ideas, de producir teorías e interpretaciones o hipótesis. Esa opinión supone una lectura rígida de las etapas de desarrollo de Piaget (2001). Es rígida, porque algunas personas mayores de 15 años esperan enseñanzas con “cosas concretitas, no con puro rollo”. Tales estudiantes no han desarrollado, suficientemente, su forma de razonamiento abstracto. Algunos docentes experimentan también un incipiente desarrollo de la inteligencia operatoria y piensan más con apoyo de objetos, que de ideas y argumentos.

Hay formas de pensar que razonan más con ayuda de objetos específicos, en lugar de idear lo real con conceptos, teorías y argumentos. Es posible que estudiantes pidan a sus profesores(as) ser concre-ti-tos; así se expresarían: “Profe, lo explica de nuevo con ejemplos, así está medio aburrido. No

le entiendo”. Incluso, es factible que también les demanden ser amenos o divertidos. Su petición se puede interpretar: “trátenos más como infantes que como adolescentes o adultos pensantes”.

Si se desea desarrollar la inteligencia abstracta, al educar, no es del todo deseable condescender a la demanda de lo concretito ni lo ameno, al menos no de forma total; sin embargo, tampoco es recomendable educar en un clima excesivamente abstracto, agrío y rígido.

Es factible que algunos maestros(as) condesciendan al reclamo estudiantil arriba enunciado; entonces, su afán será ser ameno y emprenderá “técnicas didácticas de integración y juego” (Fritzen, 1999). Un sentido común científico atribuye ser infantil al actuar docente apegado a los juegos: “es malo”. No es deseable descalificar al trabajo académico con adjetivos del maniqueísmo. Sí es necesario reconocer que jugar es parte de humanizar. El juego no es “malo”.

Es indeseable no percatarse de los límites que viven estudiantes deseosos del juego y lo concretito. Es reprobable no valorar que ellos rehúyen pensar de manera operatoria con ideas, conceptos y argumentos. Es riesgoso alentar un estadio preoperatorio y no contribuir a trascenderlo para propiciar al pensar operatorio. Valoren una muestra de tensiones concreto-abstracto.

La querrela de los universales.

Educar se tensa por lo abstracto y lo concreto, por conceptos teóricos y la realidad empírica. En la Edad Media hubo una célebre disputa denominada la cuestión de los universales: discutieron nominalistas y realistas sobre la tensión abstracto y entidades o cosas específicas; esto es: i) la naturaleza y función de los conceptos o universales y sus relaciones con objetos materiales; de igual modo, ii) dirimieron qué es la verdad: la correspondencia entre lo enunciado y la realidad aludida; iii) reconocieron la importancia del lenguaje (Ferater, 2001). Veamos lo que estaba en juego en la disputa medieval, y qué aún, en la actual época, suscita controversia.

La postura realista, desde Platón, sostiene que los géneros, las especies, los universales (el hombre, el triángulo, el número cinco, por ejemplo) existen de manera previa y anterior a las cosas; gracias a

la existencia de los universales o conceptos, es posible entender las cosas; sin ellos, sin conceptos abstractos –de acuerdo a los realistas– la realidad corpórea o las cosas serían inentendibles. Los nominalistas sostuvieron que los universales o conceptos no son realidades anteriores a las cosas, sólo son nombres o términos para designar grupos de cosas o individuos, son vocablos del lenguaje; para los nominalistas sólo existen objetos individuales (Ferrater, 2001).

Esta añeja discusión entre realistas (lo real, lo verdadero, son los conceptos) y los nominalistas (lo real, lo verdadero, es un objeto específico, por caso, una casa), la viven quienes únicamente experimentan una u otra posición. Muchos colegas profesores(as) se afanan en defender ya los universales-conceptos, ya los objetos empíricos. Ambas posturas no admiten la compleja relación entre símbolos y realidad.

Ordine (2014) afirmó: la posesión de la verdad mata la verdad. Es preciso que algún sector del gremio docente acepte que la ceguera del conocimiento lleva a la dicotomía, a simplificar, a abstraer, al maniqueísmo y al pensar mecánico de lógica lineal. Poseer la verdad mata la verdad, porque –si se está seguro de saber La Verdad sobre la relación compleja entre símbolo abstracto y realidad empírica– es innecesario pensar otras posibilidades del pensar para educar ¿Para qué buscar si ya se posee La Verdad? La Verdad puede ser la postura realista o nominalista.

Sobre la base de la certeza, una respuesta docente incurrirá –sin ningún reparo– en estar pendiente y conducirse conforme a la exigencia estudiantil: ofrecer lo con-cre-ti-to, mostrará objetos que se perciben con los sentidos. Así se será, sin saberlo, nominalista. Asimismo, si se encarna la postura realista, el discurso docente y la acción docente se revolcará como un cerdo en el fango de La Verdad (Feyerabend, 1994), en los conceptos abstractos; no manchará su perorata con la mácula de un objeto empírico; será un realista absoluto. Tal vez estas formas docentes no sean del todo aceptadas por el lector de esta contribución, se preguntará: ¿realismo o nominalismo al enseñar matemáticas, ciencias de la naturaleza o ciencias sociales? Vean qué tanto de ciertas son.

Postura docente realista ;Vivan los conceptos!

Una forma de actuar docente realista se ilustra con profesores(as) de matemáticas, física o química que llenan y llenan varios pizarrones con fórmulas, con abstracciones matemáticas, físicas o químicas, por caso, aquel(lla) maestro(a) que da la espalda a sus estudiantes, y en forma gradual, va llenando el pizarrón y diciendo lo que escribe: "...si despejamos a Y de la ecuación de K y la llevamos a la integral del intervalo de la diferencial de X...". Casi siempre lo realiza viendo al pizarrón al escribir y al hablar.

Al hablar con la cara al pizarrón sobre lo que escribe (abstracciones), no puede ver las manifestaciones gestuales estudiantiles. Tiene la creencia de que "lo comprenden". Las y los alumnos(as) requieren copiar lo que está escrito en el pizarrón, aunque no lo entiendan del todo; su transcripción tiene que ser tan veloz como la escritura docente en el pizarrón. Temen que si no lo transcriben, el/la maestro(a) borre lo escrito y no tenga el apunte para luego estudiarlo. El/la maestro(a) vuelca símbolos en el pizarrón, siguiendo su pensar matemático, sus estudiantes copian los símbolos quizá de forma mecánica.

En otras clases, la profusa exposición de símbolos abstractos es de otro tipo. Cuando se enseña psicología clínica o psicoanálisis freudiano, el discurso docente se regodea al expresar verbalmente abstracciones o conceptos como: Edipo, castración, principio de placer-principio de deber, huella mnémica, el Gran Otro, transferencia-contratransferencia, figura materna, abreacción, narcisismo, amnesia infantil, frustración, pulsión, histeria y un muy, muy, largo, etcétera.

En otras clases; por ejemplo, de sociología marxista, las abstracciones son: acumulación originaria del capital, fuerzas productivas, superestructura, plusvalía, relaciones sociales de producción, fetichismo de la mercancía, crisis orgánica del capital, capital cultural, ideología, habitus, amén de un sinnúmero de abstracciones como esas. En la sociología no marxista también existe un cúmulo de abstracciones, universales o conceptos expresados por maestras(os); algunos de ellos son: anomia,

relación social, poder, neopositivismo, hecho social, etnometodología, socialización, burocracia, esquema interpretativo, cultura patriarcal, función, rol, estatus, sistema social, fenotipo, institución, etcétera.

La postura docente realista sobredimensiona los conceptos, casi no muestra en sus clases la realidad empírico sensible. A riesgo de incurrir en una tautología, es necesario subrayar que sin conceptos no habría producción científica. La actividad de científicos, tecnólogos, filósofos, pedagogos y didactas se materializa, en conceptos, en palabras con un determinado grado de abstracción; así mismo, se plasma en teorías, argumentos o palabras, que dan sentido a los conceptos. Los conceptos son valiosos.

Los conceptos abstractos no son “malos”. Son parte de una realidad. Seguramente no son toda la realidad. Sin conceptos ni las teorías que los soportan, lo real se estrecharía al sólo sentido común; incluso, algunas realidades pasarían inadvertidas al carecer de un concepto que las develara; por ejemplo, hegemonía, posmodernidad o COVID-19.

Con cierta justicia, el gremio docente y estudiantil reprocha la postura extrema de los realistas con el calificativo “choreros”: se caracterizan por hablar, hablar y hablar, sobre teorías y conceptos. Las entidades o cosas específicas no las vinculan con sus “choros” o sus discursos abstractos. Son criticados, porque los conceptos o universales que expresan no son vinculados con aspectos de la realidad que enfrentarán aquellos que están formando. La postura docente realista ignora o no reconoce que las teorías son cosas muy prácticas: guían al actuar inteligente y reflexivo. La teoría no es “mala”.

Otras(os) estudiantes, con mayor capacidad de abstracción, no censuran la profusa oferta de abstracciones, porque advierten implicaciones objetivas de las abstracciones. No todas(os) menosprecian lo abstracto. Tal vez la minoría de estudiantes aplaude las abstracciones por las

posibilidades prácticas que ofrecen los conceptos y sus teorías: contribuyen a guiar sus acciones profesionales y personales.

Otros(as) estudiantes también aplauden las abstracciones, e incluso las repiten, porque les dan cierta distinción, porque se identifican con una forma de erudición: se saben palabras, palabras y más palabras. Saben palabras sobre palabras. Gozan del mundo abstracto de los conceptos. Viven como si habitaran el Topos Urano platónico. Nietzsche (2016) sentenció: es inútil toda palabra escrita tras la cual no haya una incitación a actuar, vale añadir con inteligencia y bondad ¡Bueno! La palabrería no es del todo inútil, encanta mentes ingenuas que estiman adornarse al repetir abstracciones.

Postura docente nominalista ¡Vivan las cosas!

El nominalismo está presente en formas de ser y de valorar docentes. Recordemos, el nominalismo admite entidades específicas, y simultáneamente, no valora los conceptos. Algunas muestras de prácticas nominalistas que se inclinan por realidades perceptibles a los sentidos: la proyección de pelis (así nomina buena parte del estudiantado a las películas). Esta es una práctica muy apreciada por parte de los/las jóvenes y sus profesores(as); por ejemplo, en lugar de una larga y abstracta sesión de conceptos teóricos acerca de ética o política ¡Qué mejor! ¡Una peli!

Para ilustrar el empleo docente de cosas visibles, existe un magnífico ejemplo, la presentación de una bella película: Ladrón de bicicletas (De Sica, 1948). En el caso aquí ilustrado, para exhibirla fue necesario adaptar un salón de clases que no estaba diseñado para proyectar pelis. Las condiciones materiales, pues no fueron las óptimas; no obstante, el atractivo guión y las actuaciones destacadas de niños y adultos, captaron la atención de la mayoría de las asistentes. No de todas; Sí de la mayoría. Al término de la peli se abrió el debate (Mejía, 2019).

El guionista y el director de la película muestran un dilema: para tener acceso a un trabajo es preciso contar con una bicicleta. Tener un trabajo era indispensable para sobrevivir, porque los protagonistas vivían en una condición de pobreza. Luego de peripecias, la combinación pobreza-necesidad de

trabajar-ausencia de trabajos-exigencia de una bicicleta para hacer lo que la labor demandaba, condujo al protagonista principal a robar una bicicleta; por supuesto, la trama de la película es más compleja. Sirva esta simplificación para mostrar el nominalismo: percibir-ver en lugar de abstracciones para educar.

Como es usual sobrevino juzgar al filme al terminar su proyección. Los juicios sobrevinieron luego de que algunas estudiantes mirasen sin mucho esmero, otras observaran atentamente y unas pocas más contemplaran la belleza estética de la película (Mejía, 2019). Vale la pena señalar que no todo estudiante está en condiciones de contemplar. Acaso la mayoría mire sin advertir lo que la realidad tiene de real: “cosas abstractas” como bondad o injusticia; visibilizadas gracias a conceptos.

Al usar pelis, como material didáctico, se ofrece una obra de arte, quizá partiendo del supuesto de que existen formas de valorarla similares. Además de que sean semejantes las formas de advertir y valorar la obra de arte, acaso se tiene el prejuicio de que al percibirla se advierte lo mismo. No es así. No todos(as) las/los estudiantes tienen la misma sensibilidad ni la misma posibilidad de percibir la realidad de la obra de arte: su aura, aquello que la oferta estética tiene de más real (Benjamin, 1994). La mayoría quedó en lo anecdótico, en “lo bueno” o “malo” del hurto: juicios morales maniqueístas poco significativos si se contrastan con determinaciones económicas, políticas, sociales o culturales. Igualmente, conviene reiterar, que –cuando en alguna clase de ciencias sociales se utilizan películas, como esta, para mostrar con hechos observables dilemas humanos– usualmente ni el estudiantado ni el profesorado se apoyan en teorías éticas, jurídicas, sociológicas u otras científicas. Las discusiones se centran en lo “bueno o malo” de algún suceso, en lo más superficial o evidente de la película, pero no en aquello oculto que incide para que sucedan de cierto modo las acciones humanas.

Tampoco es usual que se comente, o analice, la postura estética de aquellas personas a quienes se proyectó el filme. En la plática sobre pelis, sobre los hechos concretitos que ahí se exhiben. Es común que estén ausentes conceptos que den un sentido más general, más objetivo, más esclarecedor.

Con todo, las estudiantes que participaron en la práctica educativa que utilizó al cine como recurso didáctico (Mejía, 2019) conversaron entre ellas, mostraron sus afectos de rechazo y aceptación. Tal suceso pudiera parecer menor. No lo es. No, porque hay otras prácticas educativas donde domina la figura docente y su continuo parlotear; en este caso, las estudiantes ejercitaron sus formas de expresarse en grupo e individualmente. No, porque algunas de las estudiantes acaso transitaron del sentido común al buen sentido, al reflexionar sobre sus apresurados juicios. No, porque valoraron otra cultura (la italiana de la posguerra). En fin, el nominalismo inherente a exhibir pelis es contradictorio, como la realidad misma: tiene hechos que tienden a mejores formas de relación humana, al mismo tiempo que propicia otras que no contribuyen a que progresen ni educandos ni profesores.

La postura nominalista también se satisface al llevar a estudiantes a museos o asistir a partes de la ciudad donde viven. Un ejemplo es la visita de estudiantes de la licenciatura en innovación y gestión educativa ofrecida por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, al Museo de la Tolerancia de la Ciudad de México. Vivencia no sistematizada en un escrito, pero que sí fue motivo de conversación docente en reuniones de evaluación de esa licenciatura en educación. Lo abajo enunciado proviene de lo expresado en esas reuniones.

En la visita las y los alumnos que asistieron a esta práctica educativa, se conmovieron con los terribles acontecimientos que ahí observaron; principalmente, por los campos de concentración y exterminio de seres humanos. También les resultaron pasmosas las fotografías, los testimonios, la iluminación del Museo de la Tolerancia, el silencio obligado, en suma, gracias a una impecable curaduría, se creó un ambiente o clima, que gradualmente, fue estremeciendo a los jóvenes estudiantes.

Al salir de ese Museo, en el incesante vaivén de la Ciudad de México, resultó muy difícil conversar sobre aquello que los/las impactó tan vivamente. Al regreso a la ciudad de Querétaro, en el autobús escolar, predominó el silencio y un cierto cansancio por el viaje. Días después, ya en la clase de

educación para la ciudadanía, las y los estudiantes volcaron sus afectos por lo doloroso que les resultó la experiencia en el Museo. Acaso fue más una especie de catarsis, que un análisis de la diversidad de elementos ocultos tras lo vivido en el museo.

De manera similar, al asistir a exhibiciones de películas, los objetos, las cosas, presentadas en el Museo se observaron casi sin necesidad de conceptos ni teorías. Resaltó la conmoción que les produjo la inhumana barbarie cometida por sujetos del Partido Nazi, y tolerada por la mayoría de los/las alemanes.

Sus comentarios no persiguieron comprender la postura ideológica del Partido Nazi encabezado por Adolfo Hitler. Tampoco se conversó sobre cómo lograron que el pueblo alemán tornara invisible la masacre de millones de seres humanos. Expresaron su dolor por aquello que observaron. Casi no ampliaron su experiencia sensible gracias a conceptos. Llevaron poco su experiencia sensible a la intelectual. Sí detestaron los horrores del Holocausto.

Otra práctica con una tendencia nominalista es narrar experiencias profesionales en clase. En esta práctica educativa; por ejemplo, los contadores, abogados, médicos o psicólogos relatan hechos laborales en los que practicaron destrezas propias de sus campos profesionales. Un caso: Un psicoanalista describió cómo un paciente que padecía brotes psicóticos encontró en él (su analista) un ser maligno y estuvo a punto de atacarlo a golpes, su descripción fue mucho más detallada y expresada con una voz y gestos que sugerían su temor ante ese hecho. Sus expectantes alumnos(as) lo interrogaron sobre cómo lo evitó, sobre cómo logró tranquilizar a esa persona. El psicoterapeuta aconsejó que era irrecusable no mostrar miedo, y justo al contrario, transmitir seguridad y confianza a ese tipo de pacientes, para gradualmente, volverlos a lo real (Ibarra, 1999).

Esa narrativa docente fue significativa para estudiantes estupefactos(as). Seguramente quedó grabada en su memoria la advertencia del peligro en su ejercicio profesional, así como los consejos sobre cómo actuar ante tal peripecia. Se puede calificar como nominalista, porque la narración no estuvo

acompañada de teorías que explicaran, tanto el brote psicótico, como la intervención del terapeuta. Sí fue una sorprendente escena perturbadora. En esa narración se expresaron hechos horrorosos susceptibles de ser imaginados. No salieron a colación conceptos ni teorías que ampliaran la comprensión del fenómeno psicótico ni las bases teóricas de la intervención del profesional.

Sería incurrir en la forma de pensar de la inteligencia ciega maniqueísta, si sólo se valorara en el nominalismo la ausencia de conceptos y teorías; al proceder así se sentenciaría “es mala” ¡Claro! Presentar películas, visitar museos y relatar experiencias profesionales contribuyen a educar; especialmente, al aspecto sensible estudiantil. Insinuar que las posturas nominalista o realista sean “malas”, no es una finalidad que se persiga en este ensayo. Sí es conveniente mostrar algunos límites que constriñen al educar al obstruir la posibilidad de vincular, de manera más estrecha, los nexos entre realidad-símbolo-lenguaje. Para ampliarlos existe el saber pedagógico.

Saber pedagógico ante la tensión concreto-abstracto.

Para no quedar atrapados en el realismo o el nominalismo al educar, algunos pedagogos sugirieron formas de actuar y valorar docente ante la tensión concreto-abstracto. Abajo se muestran, brevemente, consejos que auxilian a educar, a propiciar el pasaje de los estadios de la formación de la inteligencia simbólica (2-7 años), a la etapa preoperatoria (7-12 años) y llegar a la etapa operatoria (de los 12 años en adelante).

Conviene reiterar que los procesos mentales superiores pensar, reflexionar y actuar con inteligencia o praxis, son más propios de la etapa operatoria. Es irracional pedir a un(a) infante de 6 años que elabore un pensamiento racional de tipo formal, matemático o lógico. Muy posiblemente sea igual de lerdo, continuar tratando como infantes a seres en su trayecto a ser adultos, o incluso, pretender infantilizar a otros(as) que ya son adultos(as).

Comenio (1988) explicó que educar debe ir de lo simple a lo complejo, de las cosas a las palabras. Esto es, de lo concreto a lo abstracto. Alertó sobre el peligro de llenar de palabras sin significado a

los infantes. Tal enseñanza es muy pertinente y valiosa para quien educa infantes de educación básica (jardín de niños y primaria). Quizá ya no tanto para los que trabajan con estudiantes de secundaria, menos para los/las de preparatoria, y aún menos para jóvenes de educación superior. Los niños están en el tránsito al estadio operatorio. Los demás, por caso, los universitarios están desarrollando sus capacidades de operar con abstracciones como la hipotenusa, aldehídos o la deontología de su profesión.

El inglés Thomas Hobbes (1987) afirmó categóricamente: no hay concepción en el intelecto humano que previamente no se recibiera por los sentidos: conceptos y teorías antes pasaron a través de los sentidos en forma de objetos o cosas, luego las sensaciones forman ideas gracias a procesos mentales. Hobbes (1987) llamó discurso mental a la serie o secuela de pensamientos que se suceden. Existe asociación de pensamientos –o discurso mental– que carece de orientación: los pensamientos varían y especulan, de forma incoherente, pasando de un pensamiento a otro sin nexos con el previo. Así, no hay una orientación o ambición al pensar, se pasa de que digo o pienso esto, pero también expreso o pienso otras palabras o imágenes más, sin nexos con los anteriores pensamientos. En esta forma de pensar no hay un pensamiento apasionado que dirija al pensar.

Otra forma de pensar es comandada por algún deseo que orienta. Este discurso mental experimenta el poderío del deseo que lleva a interrumpir el sueño y obliga a pensar sobre lo deseado. También favorece, que ante la dispersión y caos del pensar, se reoriente el discurso mental hacia aquello que apasiona. No hay pasión, no hay deseo, no hay un cierto orden al pensar.

La lección de Hobbes lleva a no ignorar lo sensual al conocer. Él llevo lo sensible al pensar y no solo al conocer: afirmó el nexo entre deseo o pasión y discurso mental coherente: ¿Cómo lograr el pensamiento, más o menos coherente, si el sentido común no lleva a apasionarse por pensar reflexivamente a propósito de un cosa o de una abstracción teórica? Esta es una magnífica aportación para educar: suscitar la pasión.

¿Cómo suscitar la pasión por pensar o conocer sobre un determinado aspecto de la realidad? Una respuesta a esa necesidad la ofrece Giry (2002): se puede adquirir gracias a un trabajo de imitación y reflexión. Esta posibilidad implica que quien educa muestre su pasión por pensar, su pasión por un discurso mental coherente. Tal forma de ser y de valorar docente requiere, primero, vivirla intensamente, ser apasionado. Luego mostrarla a sus estudiantes para que la valoren, para que reflexionen sobre ella. Seguramente, a algunos los impactará y se apasionarán por pensar de manera dirigida a un fin: elaborar discursos mentales enlazados a analizar un tema específico.

Otra posibilidad para alentar al pensar la mostró Weber (1991). Él coincidió con la exigencia de apasionarse al pensar, investigar o educar, ya que así se dirige la acción, el pensar y los sentimientos a una finalidad o a un horizonte. Además, Weber estipuló la exigencia del frío cálculo: respetar un método de trabajo científico, una forma de lograr lo deseado (Weber, 1991). Lo racional y lo pasional contribuyen al pensar, para transitar de lo exhibido a los sentidos, las cosas (postura nominal docente), a lo construido por procesos mentales, los conceptos abstractos (postura realista).

Una oferta adicional es el concepto signos: “es el acontecimiento antecedente del consiguiente, y por el contrario, el consiguiente del antecedente, cuando antes han sido observadas las mismas consecuencias” (Hobbes, 1987, p. 19). Signos o conceptos son términos que derivan de un algo, y a la vez, contribuyen a llegar a otro momento y espacio, ya sea abstracto o concreto: el signo cateto deviene de un triángulo rectángulo, y a la vez, lleva a considerar otro cateto y la hipotenusa. Éstos se relacionan con proporciones trigonométricas: tangente, seno, secante, etc.

Aquella persona que dispone de más signos establece relaciones más complejas, tiene un discurso mental más rico y completo; ante lo que le ofrecen los sentidos o la razón, y en virtud de su experiencia sensible (conocer cosas) y su experiencia abstracta (la experiencia teórica al pensar y reflexionar, gracias a conceptos o signos) transita de lo concreto a lo abstracto, e incluso, de un concepto a otros conceptos, o de una cosa a otras. Carecer de suficientes signos hace peligrar a quienes

no los poseen, a repetir o reproducir lugares comunes. No contribuye a crear. Se repiten palabras de otros.

Educadores requieren apasionarse al pensar sobre un algo (cosa o concepto) y frío cálculo (método), también necesitan signos para relacionar lo abstracto (los conceptos), lo concreto (las cosas) y lo concreto con lo abstracto: necesitan apropiarse de teorías.

Educar carece de un único orden a seguir: ¿en qué momento dejarse llevar por la pasión o por el frío cálculo?, ¿pensar inicia con la cosa y luego sobrevienen los conceptos o teorías?, ¿es a la inversa, primero el concepto-teoría, y después la cosa?

La inteligencia ciega orilla a elegir de forma dicotómica, maniquea, simplificadora y abstrayendo lo circunstancial (azar-caos-relativo-incierto), lo determinante (estructuras que se imponen por encima de la voluntad) y al porvenir. La forma de pensar del sentido común no admite lo dialógico ni lo dialéctico, se inclina a “es esto o es lo otro” (Ibarra, 2013). Es dicotómica, porque demanda o sigues la postura realista (sobreevaluar los conceptos) o eres nominalista (aprecias que primero las cosas). Esta forma de pensar no admite lo dialógico: para que haya torbellino se requiere la existencia de fuerzas centrífugas y centrípetas, ambas a la vez; para pensar se requiere pasar de cosa a concepto y de concepto a cosa; así como de concepto a concepto y de cosa a cosa. Tampoco valora que la lucha de contrarios (abstracto versus concreto), el enfoque dialéctico, señala que en esa pugna sobreviene algo distinto: nuevo concepto o nueva cosa. Quien educa debe valorar lo dialógico, dialéctico, incierto y al azar.

Lo nuevo se crea, al pensar, dejándose llevar por la postura realista: pensar en conceptos y sus nexos con cosas o pensar en teorías y otras teorías. También se crea al pensar de forma nominalista: observar cosas y de ellas producir pensamientos. Al pensar se le guía con la pasión y con el frío cálculo del método.

El pensar tiene alto grado de autonomía, por caso, en circunstancias insospechadas tiene un insight, genera una intuición que da sentido y deja comprender la cosa o al concepto. En este caso no es “ni melón ni sandía”. Quien educa debe moverse entre posturas, pasión-frío cálculo, y valorar al insight. El sentido común también conduce a otra ceguera: abstrae al pensar, no considera bajo qué circunstancias debe propiciarse tal o cual postura; por caso, frente a estudiantes cegados por el brillo de los conceptos, abruptamente, obliga a seguir los dictados del nominalismo ¡Primero la cosa! A la inversa es similar, obliga a pensar lo indeseable sin mediar etapas sucesivas. Pensar se abstrae, porque tampoco considera el contenido sobre el cual pensar: ¿es más abstracto que concreto? Pensar se abstrae al no considerar las circunstancias pasadas, presentes y deseables. Quien educa debe valorar lo circunstancial.

Pensando con sentido común, pensar se simplifica. Ante lo complejo del pensar, no se valora el cúmulo de relaciones en las que está inmerso pensar: temporales, actitudinales, conceptuales, prácticas, teóricas, pasionales, racionales, inclinaciones, en fin, del todo complejo pensar sólo considera un elemento, casi siempre de tipo causal: si sucede A, pasa B. También se simplifica porque el sentido común no advierte las diferencias del pensar técnico, religioso, filosófico, científico y del buen sentido. Quizá la simplificación más grave sea no considerar al pensar como un proceso: de nene a adulto; simple-complejo-simple.

CONCLUSIONES.

Pensar no es algo innato. Pasar de la etapa sensorio motriz a la operatoria es un proceso. Avanzar en el pensar abstracto son procesos que requieren la intervención docente. Ayuda al profesorado reconocer a qué tendencia obedecen sus enseñanzas: ¿nominalistas o realistas? Lo auxilia para reconocer como alentar el pensar abstracto-concreto. Apoyarse en los saberes pedagógicos también contribuye.

Educar para alentar a pensar sigue un ritmo, una manera de fluir. Puede ser monótono: sólo nominalista o realista; únicamente científico o de sentido común, no considerando lo filosófico, religioso, técnico o del buen sentido. El ritmo al incitar a pensar, al educar para pensar, debe crear y recrear un sistema de tiempo, espacio y acentos siguiendo un orden (Souriau, 2010). Hay ritmo muy acelerado o movido, hay otro acompasado. Hay ritmo cuando hay un acento en cosas o conceptos específicos, al existir un efecto de fuerza e intensidad, cuando se enfatiza algo: al sujeto que piensa, al objeto, al concepto o a las circunstancias, ya del que piensa, ya del concepto, ya del lugar donde se piensa.

Nietzsche afirmó: “El ritmo es una coacción; produce un deseo irresistible de ceder, de ponerse en consonancia; no sólo los pies, también el alma misma sigue el compás” (2016, p, 129). El ritmo docente puede mover al alma estudiantil a pensar. Puede si posee y emociona con su pasión al educar. Puede si tiene el apoyo del frío cálculo del método que oscila entre científico, técnico, filosófico, didáctico y complejo. Puede si transita de concepto a cosa y a la inversa. Puede si incita a crear conceptos y cosas en provecho de la humanidad. Pensar devora y recrea lo pensado, llega a pensar lo impensable ¡Pensemos y eduquemos al pensar concreto-abstracto! El pensar pedagógico coadyuva a tal fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alsina, Á. (2020). Enseñar estadística en Educación Primaria: primeras recomendaciones desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemáticas. *Investigações hispanobrasileiras em Educação Estatística*, 107-112. Recuperado de: <https://bit.ly/2VBGTmL>
2. Benjamin, W. (1994). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta-Agostini.
3. Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

4. Daza, S. G. (2021). Bioinformática como recurso educativo para enseñar variabilidad genética mediante la comparación de mapas de restricción. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(33), 36-45. Recuperado de: <https://bit.ly/3yEfJtW>
5. D'Angelo, V. (2020). Posibles aportes del razonamiento analógico al problema de la abstracción y transferencia en la enseñanza de programación. *Revista Colombiana de Computación*, 21(2), 71-82. Recuperado de: <https://bit.ly/3s3zV5C>
6. De Sica, V. (1948). *Ladrones de bicicletas*. Recuperado de: <https://bit.ly/3ik2hWf>
7. Elecalde, R. G. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 55-69. Recuperado de: <https://bit.ly/3Cwz9D5>
8. Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
9. Feyerabend, P. K. (1994). *Contra el método*. Barcelona: Planeta-Agostini.
10. Fritzen, S. J. (1999). *70 juegos para dinámica de grupos*. Buenos Aires: Lumen.
11. Giry, M. (2002). *Aprender a razonar. Aprender a pensar*. México: Siglo XXI.
12. Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
13. Gramsci, A. (1998). *Antología*. México: Siglo XXI.
14. Hobbes, Th. (1987). *Leviatan*. México: FCE.
15. Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika
16. Ibarra, L. (2010). Sabiduría: diálogo y educación. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 10 (2), pp. 1-33. Recuperado de: <https://bit.ly/2USfUTM>
17. Ibarra, L. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles Educativos*, 35 (141), pp. 167-185. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2013.141.40531>
18. Ibarra, L. (2017 a). ¿Cómo educar? *Revista educarnos*, año 6 (24-25), pp. 11-38. Recuperado de: <http://bit.ly/2wWol0z>

19. Ibarra, L. (2017b). Didáctica de confrontar y convenir. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43 (3-4), pp. 173-218. Recuperado de <https://bit.ly/3f0Z383>
20. Ibarra, L. (2018). Pensar y educar: la necesidad de saber herramientas del conocimiento. Las competencias y la sociedad del conocimiento. Antioquia, Colombia: CIMTED, pp. 14-79.
21. Ibarra, L. (2020). Humanizar intedisciplinariamente: estrechez y complejidad. *Revista Internacional de Humanidades*, 7 (1), pp. 77-90. Recuperado de: <https://bit.ly/36XxJ6q>
22. Ibarra, L. (2021). Humanizar, educar, socializar y jugar. Vergüenza, confianza y nostalgia. *Revista Internacional de Humanidades*, 8 (2), pp. 1-17. Recuperado de: <https://bit.ly/3f3YkTm>
23. Mejía, M. (2019). El cine como recurso didáctico, para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Tesis de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro.
24. Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Madrid: Paidós.
25. Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
26. Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. Madrid: Tecnos.
27. Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
28. Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Crítica.
29. Souriau, É. (2010). *Diccionario de Estética*. Madrid: Akal
30. Weber, M. (1991). *El político y el científico*. México: Premio-Red de Jonás.

DATOS DEL AUTOR.

1. Luis Rodolfo Ibarra Rivas. Doctor en Educación. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro, adscrito a programas educativos de educación de la Facultad de Psicología. Correo electrónico: libar@uaq.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

RECIBIDO: 10 de agosto del 2021.

APROBADO: 24 de septiembre del 2021.