



DISCURSO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DOCENCIA*

Speech and critical thinking in teaching

Olga Patricia Bonilla Marquínez **

* Artículo de reflexión, producto del Diplomado en Pedagogía de la Universidad Católica de Pereira durante el año 2011.

** Fonoaudióloga, Universidad Católica de Manizales. Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad de Manizales. Docente de planta, Universidad Católica de Pereira.
Contacto: olga.bonilla@ucp.edu.co

SÍNTESIS

El proceso de transformación de los discursos del pensamiento moderno al postmoderno no es un cambio de paradigma basado en la validez unilateral del discurso científico, sino que es un proceso que afecta su construcción. No es fácil, y quizá no sea posible, operar un cambio de ideas sin hacer otro tanto con el discurso, de suerte que cambiar de paradigma es cambiar de discurso. La siguiente reflexión está sustentada por la disposición del pensamiento transversal, apoyado en la convergencia de diferentes disciplinas como la pragmática, la filosofía, la práctica literaria y la psicología, permitiendo la diversidad en las modalidades del discurso que se legitiman en su práctica educativa: suceso dado por la sensibilización hacia el lenguaje y al reconocimiento de la no neutralidad del mismo.

DESCRIPTORES

Discurso, verdad, pensamiento crítico, lenguaje.

ABSTRACT

The process of speech transformation from modern to postmodern thought is not a paradigm change based on unilateral validity of the scientific dialogue, but rather is a process that affects its construction. It is not easy, and it may not be possible, to operate a paradigm shift without making another change with the speech; change of paradigm is change of speech. The following reflection is supported by lateral thinking disposition, supported on the convergence of different disciplines such as pragmatism, philosophy, literary practice and psychology, allowing diversity in speech modalities which are legitimize in the educational practice: experience given by the awareness toward language and to recognize its lack of neutrality.

DESCRIPTORS

Speech, truth, critical thinking, language.

DISCURSO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA DOCENCIA

Para citar este artículo: Bonilla M., Olga P. (2011). "Discurso y pensamiento crítico en la docencia". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCP, N° 90, (julio - diciembre 2011); p. 55 - 62

Primera versión: recibida 02 de noviembre de 2011. Versión Final: aprobada 26 de enero de 2012

Los productos del área del pensamiento educativo convocan no sólo a la historia de la constitución de las especialidades sino, al mismo tiempo, a las rupturas de las fronteras de los discursos disciplinarios, de las sustracciones entre ellas, de la circulación de conceptos de un problema de una disciplina por otra, de la formación de disciplinas híbridas que terminan por ser autónomas. Finalmente, son también la historia de los procesos de construcción de conocimiento que invitan a conversaciones sobre los discursos, que configuran el acto educativo.

Quien hace discurso es un "ser histórico abierto a sus posibilidades" (Serna, 2001), que devela visiones de mundo basadas en una serie de presupuestos, creencias y deseos. En los discursos más que lenguajes, hay léxicos; más que palabras, usos lingüísticos.¹

La categoría conceptual que convoca esta reflexión es la pregunta que busca corroborar en los discursos la evidencia del pensamiento crítico de los docentes. Responder esta pregunta central implica comprender los siguientes interrogantes que orientan dicha preocupación: ¿Se articula la diversidad de los discursos a partir de verdades construidas o halladas?, y ¿Cuáles son los presupuestos y los fines con los que están comprometidos los discursos?

En este texto se describe la pluralidad del discurso, haciendo una disertación desde la pragmática y la filosofía según el último

Wittgenstein (1998), Rorty (1996) y Davidson (1997), así: Wittgenstein afirma que los fenómenos rotulados que llevan la misma palabra comparten un aire de familia; Rorty asume el concepto de verdad como construcción y no como hallazgo y Davidson sostiene que la condición humana presenta redes de creencias y de deseos.

Una tensión entre verdad construida y verdad hallada

La conformación y fortalecimiento de los procesos de investigación en las universidades de Colombia, destacan el papel que el "discurso" ejerce en los procesos de producción y transferencia de conocimientos; se considera que el discurso es producido fundamentalmente por los investigadores, quienes no transcriben el mundo sino que lo crean y recrean a partir de sus experiencias, de sus posibilidades acumuladas, de sus creencias y deseos, apoyados en redes susceptibles de crítica que llevan a cabo su circulación y difusión. Entonces, se invita a conversar con los siguientes autores y sus respectivas teorías: Wittgenstein, desde los fenómenos rotulados que llevan la misma palabra y comparten un "aire de familia"; Rorty, para quien la verdad es construida y no hallada; y Davidson, a partir de la condición humana que presenta redes de creencias y deseos.

Los discursos reflejan el desarrollo de los mismos; las discusiones en determinadas temáticas

¹ El léxico depende de su contexto, las palabras cobran nuevos sentidos a partir de sus usos.

permiten identificar concepciones del mundo que giran alrededor de reflexiones de verdad, consideración que se reafirma en la siguiente proposición "...es algo que se construye en vez de algo que se halla" (Rorty, 1996, p. 23).

Algunos discursos permiten evidenciar las descripciones del mundo que son útiles para la principal meta de teorización científica: la medición, predicción y control de los acontecimientos; pero en ningún sentido esas descripciones constituyen una representación exacta de cómo es el mundo en sí mismo. Quienes así lo pretenden, los léxicos equivalen a suponer que estos son prescindibles, o reductibles a otros discursos, o susceptibles de ser unidos con todos los demás en un gran discurso que contiene y unifica construcciones de la ciencia y que no dejan de ser más que prácticas investigativas de quienes investigan, donde la verdad es objeto de descubrimiento y no de creación, donde el mundo está ahí afuera, creación que no es del investigador, describe que la mayor parte de las cosas que se hallan en el espacio y en el tiempo son los efectos de causas entre las que no configuran los estados mentales. Con todo, no son lugares en donde los seres humanos se topan con la realidad.

Pero la verdad no puede estar ahí afuera, no puede existir independientemente de la mente humana, porque las proposiciones no pueden tener esa existencia, estar ahí afuera, donde reside el mundo pero sus descripciones; estas son actividades que sólo los seres humanos pueden hacer que se aumentan, disminuyen y difieren de investigador a investigador o de universidad a universidad.

La idea de verdad, lo mismo que la creencia en un mundo que "está ahí afuera", son legados de una época en la cual se veía al mundo como la creación de un ser supremo que tenía lenguaje

propio "...es correctamente aceptable desde la perspectiva del ojo de Dios..." (Davidson, 1997, p.53). El mundo por iniciativa propia se descompone en áreas organizadas disciplinarmente y especializadas con la forma de proposiciones, llamados hechos; el mundo contiene la causa por la que se está justificando el sostener una creencia, con la afirmación de que determinado estado no lingüístico del mundo es en sí una instancia de verdad, o que determinado estado de ese carácter verifica esa creencia por corresponder con ella. Al considerar las proposiciones individualmente y reguladas por un criterio, es difícil pasarlas a discursos como conjuntos que se complementan, se requiere la referencia a "criterios" conceptualmente validados en el área del conocimiento.

Los discursos identifican construcciones del riguroso hecho científico desde lo subjetivo o desde lo metafórico, ratificando la idea de que los seres humanos no hallan la verdad, sino que la hacen: "...la verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra...los lenguajes son hechos, y no hallados, y que la verdad es una propiedad de entidades lingüísticas, de proposiciones" (Rorty, 1996, p.27).

La realidad configura las formas actuales de lectura, dado que intentar comprenderla produce cambios culturales en ella. Esta dinámica no puede ser pretexto para eludir la comprensión, así sea esta una tarea siempre cambiante y provisional. Intentar comprender el sentido es una pretensión escurridiza que nos sumerge con cada paso en la duda, al ver acrecentado el objeto y el camino para perseguirlo, sin nunca lograrlo. Esto es al mismo tiempo una aventura emocionante, una excursión al interior de nosotros mismos. Rorty lo describe en los siguientes términos: "Entre razón y sentimiento no hay diferencia radical, sino grados de convicción y deseo" (1996, p. 94).

Para Davidson, el lenguaje no es un medio de representación o de expresión, y cuando se habla de medio involucra a la condición humana como redes de creencias y de deseos; esas creencias y esos deseos pueden ser juzgados no sólo simplemente en relación con algo exterior a la red de la cual son hilos. De acuerdo con esta concepción, "...las creencias son susceptibles de críticas si no se corresponden con la realidad. Los deseos son susceptibles de crítica si no se corresponden con la naturaleza esencial del yo humano..." (Davidson, 1997, p.86); en ese sentido, una creencia es verdadera cuando es coherente con un grupo de creencias y porque tiene su base en una conexión causal con el mundo. Siendo así, el lenguaje es el producto de la interpretación de la comunicación intersubjetiva y de sus respectivas transacciones.

Las creencias y los deseos favorecen la interacción entre el núcleo esencial del yo, la realidad y el lenguaje; este entramado permite identificar las oraciones que son aceptadas como verdaderas de quien describe un texto (estructura de la realidad), se tendrá con ello la base para develar el significado y de allí inferir las creencias de quien lo describe (expresión de la naturaleza humana), "...a menos que se añada algo que relacione a la teoría con los usos humanos del lenguaje..." (Davidson, 1997, p. 55).

Para Rorty y Davidson, hay verdades porque hay lenguajes. La verdad es una propiedad de los enunciados, su existencia depende de los discursos, que no pueden ser sino construcciones de los seres humanos. Según esto, no poseemos una conciencia prelingüística a la que el lenguaje deba ajustarse, no tenemos una percepción de cómo son las cosas, lo que tenemos es simplemente una disposición a emplear el lenguaje que hace carrera.

Los filósofos Davidson y Wittgenstein tratan a los discursos como una herramienta para hacer algo que podría haberse concebido antes de la elaboración de una serie determinada de descripciones: aquellas de las que la propia herramienta ayuda a disponer.

El concepto de "juegos del lenguaje" es sumamente amplio. La lista más completa de estos juegos dada por Wittgenstein es la que aparece en las Investigaciones filosóficas (1988), e incluye obedecer y dar órdenes, describir la apariencia de los objetos, dar medidas, construir un objeto partiendo de una descripción, relatar un suceso, especular acerca de, elaborar y contrastar una hipótesis, presentar los resultados de experimentos en tablas y diagramas, fabular historias. Prácticamente, los juegos del lenguaje incluyen toda actividad humana. "No nos damos cuenta" –dice él, "de la prodigiosa diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos porque el revestimiento exterior de nuestro lenguaje hace que parezca todo igual." (II, 224)

El intento del primer Wittgenstein consistió en reducir todas las formas del lenguaje a un modelo uniforme; el último Wittgenstein adquiere una conciencia clara de la riqueza y diversidad de las formas lingüísticas, no se pregunta por el significado de una palabra aislada, sino por el contexto, es decir, que el sentido de una oración está determinado por las circunstancias en las que es proferida y el juego de lenguaje al que pertenece.

El lenguaje siempre tendrá giros que pueden o no acoplarse con la realidad; lo difícil es saber cuándo lo hace. En todo caso, se pone de manifiesto que el gran giro del proceso cognoscitivo se juega, ante todo, a nivel del lenguaje y al nivel de los grandes discursos dominantes. Por todo ello, se puede ver que difícil resulta tratar de introducir las nuevas ideas

en el marco de un viejo sistema de conceptos perteneciente a reflexiones teóricas anteriores.

Los discursos en el área del pensamiento educativo, presentan discusiones en las mismas diferencias teóricas y empíricas, que pueden ser objetivas, en la medida en que comparten supuestos de fondo, y sus disertaciones serían una especie de elogio mutuo únicamente. Si en cambio los mismos discursos se discuten en contextos diferentes y utilizan léxicos diferentes, el debate adquiere dimensiones más profundas.

El lenguaje surge en la vida de los seres humanos y muy especialmente en las producciones de cualquier área del conocimiento, mediante el intercambio continuo de significados con otros significantes; en ese sentido, el lenguaje es un potencial de significados compartidos, a la vez que una interpretación intersubjetiva de la experiencia. Las transacciones discursivas tienen en cuenta dos consideraciones: por un lado, están las instituciones que convocan a la educación superior, es decir, las pautas de comportamiento ajustadas que son aprehendidas como guías de las prácticas educativas, que permanentemente se reiteran en el transcurso de la vida académica; por el otro, se encuentra el lenguaje como canal de la vida social y de conocimiento.

El lenguaje como transacción (Bruner, 1986) encuentra su fundamento en las reflexiones de Vigotsky (1995) y se explica de la siguiente manera: “...Me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación” (Bruner, 1986, p. 67).

A partir de la idea de transacción, Bruner (1986) plantea que el sentido de reciprocidad precede al

uso del lenguaje.² La idea de la presencia del lenguaje está vigente en Vygotsky, para quien la lengua opera imponiendo sentido al mundo y, en consecuencia, por una cuestión de método. Así, se evidencia al ser humano en las relaciones dialogales que se entablan con otros seres humanos. Este principio se traduce en la noción de *self* transaccional (Bruner, 1986). Bruner propone la siguiente reflexión acerca de la sintaxis:

“...La sintaxis brinda un sistema con un alto grado de abstracción para cumplir funciones comunicativas que son decisivas en la regulación de la atención conjunta y la acción conjunta, para generar temas y comentarios de modo que 'segmenta' la realidad...” (1986, p. 72)

Surge la referencia tripartita entre la lengua (representada en la sintaxis) /realidad o mundo (que se '*segmenta*'). El postulado de que el lenguaje funciona, de algún modo, con una sintaxis que todos poseen. Para Bruner, la sintaxis:

“...comprende en realidad una utilización particular de la mente... y por mucho que no podamos ni siquiera imaginar otras maneras de usar nuestra mente, es que el lenguaje expresa nuestros 'órganos de pensamiento'... Pues no se trata sencillamente de que todos tengamos formas de organización mental que son afines, sino que además expresamos esas formas constantemente en nuestras transacciones con los demás...” (1986, p. 72).

El lenguaje adquiere sentido en cuanto se utiliza para comunicar. La noción de comunicación conduce a la función que Davidson (1997) otorga al lenguaje, en Bruner toma la forma de la transacción. Sin embargo, el lenguaje no es sólo concebido como fenómeno de comunicación,

² Este se concibe como uso, lo cual involucra las nociones que ya Vygotsky (1934) formulara acerca del lenguaje como acción.

sino también como medio de referencia, con lo cual vuelve a instalarse su función mediadora, si bien la referencia no está pensada como exterior a la comunidad hablante.

Entonces el lenguaje es el principal medio de referencia. Para ello, emplea indicios del contexto en el cual se efectúan los enunciados y desencadena presuposiciones que sitúan al referente determinado. La referencia actúa en contextos y presuposiciones compartidos por los seres humanos, además de implicar la representación de la esfera subjetiva de un hablante en el otro. Un intento fallido de referencia no es un fracaso sino, en cambio, un ofrecimiento, una invitación a otro a buscar posibles contextos con nosotros para un posible referente. En este sentido, referirse a algo con la intención de dirigir la atención de otro hacia eso requiere algún tipo de negociación, algún proceso hermenéutico. Hace trayectoria lo denotativo (que gira alrededor de la referencia) y lo connotativo (que lo sobrepasa). Según la concepción de las palabras como etiquetas de las cosas (conocida como teoría referencial del lenguaje), existiría una relación biunívoca entre el conjunto de palabras y el conjunto de las cosas, pero los usos del lenguaje desbordan su concepción referencial.

Tal es lo que concluye Bruner, quien en su artículo “El lenguaje en la educación” sostiene: “...El lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye el conocimiento o “realidad” (1998, p. 208).

Conclusiones

Con el discurso el docente tiene la virtud de mover el mundo, actuar dentro de él, remitirse con permanencia a la duda que investiga antes de contestar. Cabe significar la relación que se tiene como docente y el pensamiento crítico, donde el primero es un sujeto dinámico que relaciona la práctica educativa en el tiempo y el espacio, tiene la obligación ética de orientar en función de los saberes; siendo estos el instrumento que permiten el acceso al mundo y a sus historias; y el segundo, “el pensamiento crítico”, no referido al que el docente domina desde los saberes propios de la disciplina, con acción de dominio aparentemente absoluta, sino al reconocimiento de la existencia de la atemporalidad de las afiliaciones profesionales, donde las verdades no se hallan sino que se construyen.

Referencias

- Bajtín, Mijail. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bruner, Jerome (1998). *Acción, lenguaje y pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Davidson, Donald. (1997). *Estructura y contenido de la verdad*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, Martin. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Odos.
- Kuhn, Thomas S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, Richard. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rorty, Richard. (1998). *Filosofía y futuro*. Madrid: Paidós.
- Serna, Julián (2001). Metafísica y postmetafísica. En: *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 26. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/serna.htm>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Wittgenstein, Ludwig. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.