Reflexiones a propósito de *Lógica y crítica* de Estanislao Zuleta

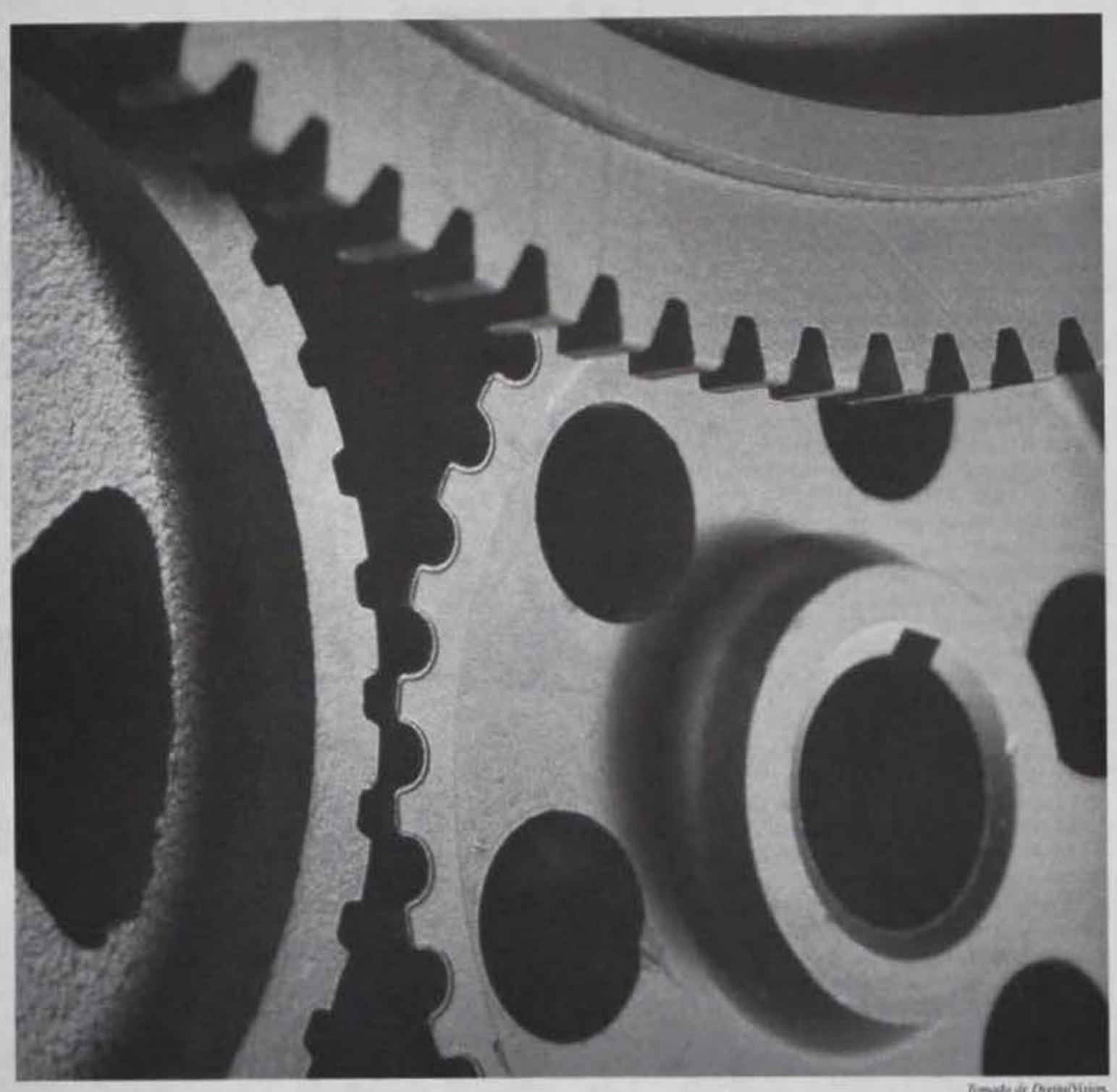
Cuestionamiento al rito pedagógico

Guillermo Bustamante Zamudio
Investigador

Dice Oscar Wilde que es más fácil simpatizar con el dolor que con la inteligencia. Este hecho puede tener que ver con una tendencia a situarnos siempre en posición privilegiada para ver y juzgar a los demás (yo –que me doy cuenta, que estoy mejor, que soy caritativo– compadezco al otro); y también con una resistencia a hacer uso público de la razón, con una inclinación a aceptar lo familiar y a rechazar lo cuestionante.

Por el contrario, estamos aquí para tratar de situarnos en el lugar de Estanislao Zuleta, no para compadecerlo; para hacer un esfuerzo por simpatizar con lo que de cuestionante y transformador, para nuestras propias vidas, tiene su aventura intelectual, no para lamentar su muerte.

Nos referiremos a algunos criterios pedagógicos presentes en una interpretación (cf. *Lógica y crítica*) que él hace de la obra de Platón. Pero no a la manera de quien informa sobre algo que el auditorio desconoce o quiere que le repita, sino, más bien, en la medida en que tales criterios luchan por constituirse en instrumentos de mi desempeño pedagógico. Se enunciarán en un orden personal, a manera de consignas descontextualizadas, para, luego, darles el toque siempre modificador –a veces contraproducente– de la interpretación.



Tomado de DigitalVision

De nada sirve dar respuesta a algo con respecto a lo cual todavía no se ha constituido una pregunta

O sea, en esta idea, Estanislao Zuleta plantea que cualquier respuesta daría igual, cuando previamente no se ha formulado pregunta alguna. El enunciado, a primera vista, parece ilógico, porque usualmente se supone que respondemos cuando ha habido una pregunta explícita. Parece ser, pues, que el enunciado alude a alguien que responde sin haber sido interrogado; un sujeto así, pensamos, posiblemente se sienta culpable y se esté justificando. Pero no, deteniéndonos un poco en la idea, eso es algo común en nuestra vida cotidiana; por ejemplo, ¿quién ha pedido a los medios de comunicación toda esa información que prodigan? No hay, al menos explícitamente, una petición del receptor en tal sentido. Claro que los lectores de periódico y los televidentes objetarán que ellos sí demandan la información venida de los medios. Pero, esa certeza de necesidad informativa, supuestamente escogida por nosotros mismos ¿no es acaso la forma para tolerar la costumbre de oír consuetudinariamente las noticias y para vivir la ilusión de que nosotros hemos decidido las opciones?

Pero no es necesario detenerse aquí, pues esa extraña conducta de responder sin que haya preguntas es más común de lo que suele creerse, en un importante sector de la sociedad: el educativo. Se podría caracterizar la escuela como un aparato destinado a responder durante mucho tiempo, extensa y minuciosamente, preguntas no formuladas; cuando el alumno ingresa a la escuela, ya el sistema educativo le tiene caracterizado su desarrollo y sus necesidades, le tiene unos programas, un tiempo de aprendizaje y unas metodologías... y, sin embargo, todavía no lo conoce. O sea, se responde a personas que –por no formular ni sentir el cuestionamiento– no les importa ninguna explicación, así digan lo contrario.

Sin embargo, la génesis, las transformaciones y los logros de las disciplinas científicas en la historia de la humanidad siempre han estado ligados a la pregunta. La realidad responde solamente a las preguntas que sabemos hacerle; la ciencia se acerca a la realidad siempre con un plan susceptible de ser revaluado, de ahí que una pregunta le sirva más que una docena de confirmaciones.

A nivel del desarrollo del niño, ocurre algo semejante: un niño de la costa pacífica, por ejemplo, ante la pregunta por la razón del flujo de las mareas, respondió que en el centro del mar hay un sifón que absorbe, haciendo bajar la marea; y que, cuando se colma, empieza a devolver su contenido, produciendo la marea ascendente. Este naturalismo de tipo mecánico es compatible con los intereses del niño ¿Tendría sentido informarle que la marea está ligada a la fuerza gravitacional de la Luna? En la medida en que la teoría de la gravedad no se convierta para él en problema, todo intento de darle "explicaciones rigurosas" será interpretado por el niño como desatino de su profesor.

Este empecinamiento en explicar aspectos sobre los que no se ha constituido una pregunta, conduce al llamado "fracaso escolar": deserción y mortalidad académica. En este caso, no se encontró un nexo vital con los contenidos de la escuela. Pero también puede conducir a que el estudiante –con fragilidad inversamente proporcional al interés– registre en la memoria alguna cantidad de información, y a que desarrolle una serie de tácticas, poco éticas, para el triunfo escolar. En este caso, no se produjo conocimiento alguno.

Formular una pregunta significa desmontar la respuesta que le había impedido formularse

No nos habitan las preguntas y por eso la educación, desde el punto de vista conceptual, es un acto improductivo. Pero, ¿por qué no las tenemos? La forma constitutiva del psiquismo parece tender a

conformar un círculo cerrado: cualquiera sea el nivel de conocimientos, experiencias o relaciones sociales, se cuenta con un sistema referencial totalizador, que no resiste el vacío, es decir, que tiende a llenar, con una opinión preestablecida o, por lo menos, en los marcos de la convención, cualquier posibilidad de duda (como en las explicaciones dadas a los actos realizados en el estado posthipnótico). Así, lo que no está considerado en dicho sistema tiene alguna de las siguientes opciones: primera, ni siquiera es advertido, porque se considera indiferente; segunda, es rechazado mediante su etiquetación como proveniente de una palabra por principio invalidada (de loco, de petulante, de niño, etc.); o, tercera, es desvirtuado mediante su descontextualización y adaptación al sistema de referencias del que recibe.

Claro que siempre es posible memorizar, pero ello no constituye un conocimiento; como en el caso del niño: se le enseña a contar cuando todavía no ha adquirido el concepto de cantidad; se le adiestra en lectoescritura independientemente de la maduración de sus necesidades comunicativas. Tales "aprendizajes" memorísticos son independientes del pensamiento, de las capacidades de reflexión, transformación y creatividad. Así, se puede ser un ignorante erudito.

El psiquismo, pues, tiene respuestas acerca de todo, se siente libre para pensar. Pero, como libertad es el nombre que damos a la ignorancia de las causas de nuestros actos, reflexionar es algo que ocurre, no que nos proponemos. Se requiere, por lo tanto, desmontar esas respuestas para poder abrir una pregunta, lo cual es equivalente a romper el círculo cerrado de las certezas; el niño, por ejemplo, necesita romper su idea de unidad con la madre para poder concebir la existencia de la realidad. Así mismo, la ideología de la sociedad, con respuestas para todo, necesita la ruptura; por ejemplo, el hombre no se hizo, ingenuamente, la pregunta: "¿Gira la Tierra al rededor del Sol?" Todo un sistema de creencias daba ubicación al hombre en el universo, un sentido; allí estaba implicada la posición de la Tierra; la respuesta estaba implícita. Fue en el cuestionamiento a esos sistemas de creencias (a esas respuestas) donde se produjo el terreno para hacerse la pregunta y, a su vez, en la búsqueda de pruebas para cuestionar la posición previamente asignada se dieron elementos para aquel cuestionamiento.

El conocimiento requiere el deseo de saber, pero este implica el reconocimiento de no saber

No se puede conocer cuando no se quiere. Pero esto no quiere decir que se necesite una declaración solemne: "Sí, quiero aprender", o aquella de que "a partir de este nuevo año voy a empezar a estudiar en serio". El deseo de saber no se verifica por una declaración explícita de la persona. Pero tampoco quiere decir que haya una mala voluntad del sujeto o una orientación perversa de su personalidad. El psiquismo es reacio al deseo de saber.

Sólo se desea aquello de lo que se carece. No se puede desear aquello que ya se tiene. En el amor es evidente: si seguimos deseando a alguien es por carecer de él. Casarse o vivir con él no quiere decir tenerlo; de lo contrario, desaparecería el deseo. En el conocimiento no es tan patente pero, en cualquier caso, aquel que ya cree saberlo todo, aquel que se contenta con un título o, por ejemplo, con el estatus de profesor, no es carente, ya cree saber y, por lo tanto, por mucho que declare lo contrario, no puede desear conocer.

Es claro, entonces, que la única forma de sentir deseo por el conocimiento es careciendo de él. Pero el reconocimiento de no saber tampoco se constituye mediante una declaración de buena voluntad. En el amor la única evidencia de nuestro deseo es la búsqueda. Si estamos encerrados en nosotros, si no buscamos al otro, si la ansiedad no nos obliga a hacer cosas, sencillamente no se desea. El deseo de conocer, entonces sólo se verifica mediante un cambio en nuestra actitud: estamos buscando, ya no tenemos "tiempo libre". Contra estos argumentos, un estudiante de la Facultad de Educación aducía: "No sé matemáticas, confieso no saberlas y, sin embargo, no se produce en mí un deseo de conocerlas". Si esto es cierto, el reconocimiento de no saber no conduciría, necesariamente, al deseo de saber. Salvo que esta declaración no acepta una carencia, sino todo lo contrario: el estudiante ya ha resuelto el interrogante de las matemáticas con una sencilla fórmula: "¡Son muy aburridas!" No es que no sepa, sino que él ya despachó ese saber; en alguna forma, ya está colmado, no es carente. En efecto, tras exponerle estas ideas, el estudiante admitió estudiar humanidades para no volver a encontrarse con las matemáticas. Pero ¿qué diferencia hay entre este reconocimiento formal –al que estamos tan acostumbrados y tan tentados– y el reconocimiento de no saber del que se viene hablando?

La carencia sólo se produce cuando ya ha habido una reflexión que se ha permitido por medio de una vuelta sobre sí mismo

La carencia no se verifica con una declaración en tal sentido, ni se produce gracias a la maduración de determinada etapa de desarrollo, sino mediante un cuestionamiento de la identidad.

Lo que decimos, escribimos, oímos y leemos, lo que hemos dicho, escrito, oído y leído, todo esto constituye una parte fundamental de la identidad. Nuestra materialidad no es otra que la del lenguaje, pero no la de un lenguaje en el aire, sino materializado en prácticas discursivas específicas: como el de aquellos enunciados de los que hemos sido objeto o sujeto (el otro habla de mí, el otro me habla y yo hablo; triángulo comunicativo sin el que es imposible una integración a la vida social). Entendido así, todo saber es parte de nuestra identidad. De ahí que toda discusión sobre ideas involucre íntimamente al sujeto: cuando el otro no está de acuerdo con nosotros, sentimos que, en alguna forma, se nos rechaza.

Cuando se vuelve sobre sí mismo, sobre la forma de construir proyectos o de desear, y se encuentran inconsistencias, entonces una parte de la identidad entra en crisis: "¿Qué será de mí, ahora que las cosas pueden ser de otra forma?" Sólo una duda constitutiva nos hace interesar por algo; sólo la transformación de la mirada hacia la realidad permite el pensar por sí mismo; sólo la duda sobre los proyectos personales puede interrogar a los principios socialmente aceptados. Por ejemplo, no es casual que, en momentos de depresión, en momentos de duelo, se interprete con más claridad la relación interpersonal.

Por esta razón, la escuela procede de una manera totalmente equivocada: si se pretende que la palabra del maestro tenga alguna incidencia en el campo educativo, no debe hacer caso omiso de las ideas del estudiante, las cuales son constitutivas de su identidad, pues con ello se niega a establecer un vínculo real con él; y, por otra parte, tampoco debe descalificar la dificultad, la equivocación, ni la confusión, porque la única vía para conmover la identidad personal y lograr una apertura a la pregunta, es valorar el error y proceder en consecuencia. Por otra parte, puede verse lo distante que está la escuela de generar el conocimiento, cuando manifiesta que entre sus objetivos están el de "facilitar" el saber y el de hacerlo agradable, mientras éste tiene un componente de complicación y de dolor.

La escuela, cuando pide la opinión, no lo hace para problematizar la identidad –única forma de promover el conocimiento–, sino para confirmar los dogmas pedagógicos, o como medida demagógica de diálogo. De esta manera, no puede, deliberadamente, interesar a alguien por el conocimiento. Por fortuna, allí existe la interacción personal y ocurren eventos aleatorios que, pese a la escuela, gestan personas que se interesan por el conocimiento.

No es posible seguir hablando de crisis social y, no obstante, juzgar que nuestra actividad como docentes o como alumnos es plausible, que otros tienen la culpa de la crisis escolar. No; nuestro discurso, nuestros ritos y nuestras actitudes frente al conocimiento, son dispositivos de poder, mecanismos para mantener la identidad que obstaculiza el saber y, así, evitar la tentación siempre angustiante de la investigación, del arte, del cambio, la posibilidad de la locura y la inminencia de la muerte.

Nuestra ignorancia consiste no en un vacío o en una carencia, sino en un conjunto inmenso de opiniones en las que tenemos una confianza loca

Al hablar de carencia, en relación con el conocimiento, es posible creer que se trata de ignorancia. Sin embargo, al observar a aquel considerado como ignorante (un iletrado, un niño, un indígena), se percibe que no es carente, que posee abundantes opiniones en las que, además, tiene una confianza ciega: cree saber lo que no sabe, no hay fenómeno sobre el que no tenga una opinión.

Por su parte, los considerados como no ignorantes están en una situación muy similar: aún los fenómenos más complejos, aquellos que ocupan siglos al pensamiento racional (la familia, la sexualidad, el psiquismo o el conocimiento, por ejemplo), no son objeto de sus dudas, ya tienen de ellos alguna opinión respaldada por el lugar que ocupan las ideas en la división social del trabajo. Recordemos que, para Platón, es tan ignorante el que no sabe algo como aquel que lo sabe y no puede demostrarlo. No hay mejor ejemplo de esto que un maestro.

La llenura de opiniones conduce a creer que el reconocimiento del sentido de una palabra (es decir, el hecho de que no nos veamos en la obligación de correr al diccionario) es ya un conocimiento de la realidad que ella supuestamente denota. Vana ilusión, pues aún la palabra del habla cotidiana sólo adquiere significación en la compleja red de la comunicación; con mayor razón, la palabra plena del discurso racional encuentra sentido en el seno de una red categorial.

Esa llenura de opiniones conduce, también, a creer que si se está en la posibilidad de ejemplificar algo, se ha comprendido un concepto, con lo cual nos negamos a salir de la constatación empírica, primer obstáculo para el conocimiento.

Conclusiones

Dice Estanislao Zuleta que "para poder producir un conocimiento en la escuela, es preciso hacer sentir la necesidad, y no enseñar algo al que no siente la necesidad de saberlo". Es decir, la motivación –que de tanto prestigio goza entre los pedagogos– alimenta deseos de gratificación, mientras que el conocimiento está en relación con el duelo, con la problematización de la identidad, situación que rara vez se logra en el sistema escolar, en donde el saber es más ornamento que necesidad ■

Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.

Bustamante, Guillermo. "Maestro/Alumno: una relación patológica". En: *Educación y Ciencia*. Quinta época, No. 4 (Diciembre, 1989).

Foucalt, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1970.

Freud, Sigmund. "Metapsicología". En: *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza, 1970.

Platón. *El Banquete*. En: *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1966.

Zuleta, Estanislao. *Arte y filosfía*. Medellín: Percepción, 1968.

Lógica y crítica. Cali: Univalle, 1977.