

01082
6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**“Bases Filosófico Pedagógicas para la Formación de una
Conciencia Crítica en la Niñez Marginal Latinoamericana”**

T E S I S

Que para obtener el Grado de

DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

Presenta:

BYRON EDUARDO MORALES NOBOA

**Comité Asesor: Dra. María Alicia Puente Lutteroth (Directora)
Dr. Luis Ramos
Dra. Anne Bar-Din**

México, D.F.



15 de Mayo de 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

CAPITULO I

ACERCAMIENTO HISTORICO CONCEPTUAL AL PENSAMIENTO CRITICO

1. La histórica investigación del pensamiento
 - 1.1. Richard Mayer y una "perspectiva histórica" del estudio del pensamiento
 - a. La filosofía asociacionista
 - b. El grupo de Wurzburg
 - c. Los ingeniosos experimentos de la Gestalt
 - d. El conductismo y sus consecuencias
 - 1.2. El pensamiento: ¿fenómeno interno o externo?
2. Sobre el pensamiento y su orientación a la resolución de problemas
3. Conceptos y comprensiones sobre el pensamiento crítico
 - 3.1. Orientación funcionalista
 - a. El pensamiento crítico como habilidad
 - b. Un enfoque didáctico del pensamiento crítico
 - 3.2. Posiciones distanciándose del funcionalismo
 - a. El Movimiento de la Lógica Informal(MLI)
 - a.1. Robert Ennis y el pensamiento crítico
 - a.2. Richard Paul: el "sentido débil" y el "sentido "fuerte" del pensamiento crítico
 - 3.3. Acercamientos disfuncionales al pensamiento crítico

CAPITULO II

ACERCAMIENTO IDEOLÓGICO AL PENSAMIENTO CRITICO

1. Entre el pragmatismo deweyano y el eficiencismo tyleriano
2. El MLI y el pensamiento crítico como un ideal educativo
 - 2.1. Cuestionamiento a la "habilidad"
 - 2.2. El pensamiento crítico como "*rasgo de carácter*"
 - 2.3. El "sentido fuerte" del pensamiento crítico
 - 2.4. Pensamiento crítico, razonamiento y ética
3. El pensamiento en "una voz diferente": Minnich
 - 3.1. Transformando el conocimiento
 - 3.2. El centro y la exclusión

4. Racionalidad y pensamiento complejo: Morín
- 4.1. La razón abierta
- 4.2. Un nuevo paradigma científico
- 4.3. La lógica y lo complejo

CAPITULO III

EL PENSAMIENTO CRITICO Y UNA FILOSOFIA PARA NIÑOS

1. El programa "Filosofía para Niños" ... y Niñas
 - 1.1. Un "método cuestionador"
 - 1.2. La "Comunidad de Indagación"
 - a. Un pensamiento auto-correctivo
 - b. Sensibilidad al contexto
 - c. Juicios basados en criterios
2. Democracia y pensamiento crítico
 - 2.1. Política y Filosofía para Niños/Niñas
 - 2.2. El "Protagonismo Infantil" en las comunidades de FpN
3. El Pensamiento Crítico: ¿pensamiento de *orden superior*?
4. Investigaciones y propuestas paralelas para el desarrollo del pensamiento
 - 4.1. Enriquecimiento instrumental: Feuerstein
 - 4.2. Una lectura de Sternberg sobre el programa de Lipman
 - 4.3. Edward De Bono y "Seis Sombreros para Pensar"
 - 4.4. Howard Gardner: contra el dogma del "coeficiente intelectual" (IQ)
 - 4.5. Una "visión oriental"
5. Contenido y propósito de las novelas del programa

CAPITULO IV

FE CRISTIANA Y PENSAMIENTO CRITICO

Precisiones para una articulación

1. Tesis conducentes de nuestra práctica
 - 1.1. PRECISIÓN No. 1: El conocimiento y la sabiduría
 - 1.2. PRECISIÓN No. 2: Lógica, intuición y conciencia crítica
 - 1.3. PRECISIÓN No. 3: Fe, ética y moral
 - 1.4. PRECISIÓN No. 4: Legalismos y antítesis
 - 1.5. PRECISIÓN No. 5: La justicia y el poder

CAPITULO V EXPERIENCIA DE CAMPO

Una propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico

1. Tipo de investigación
2. Objetivos del programa
3. Convicciones que acompañan la experiencia
 - 3.1. Niños y Niñas: actores sociales protagónicos, sujetos de su historia
 - 3.2. Restaurar el "porqué"
 - 3.3. El amor estimulativo y el poder de la auto-estima
 - 3.4. Reflexión autocrítica: condición "sine qua non" de la libertad
 - 3.5. Conocimiento crítico: entre la teoría y la práctica
4. Contexto del grupo de trabajo y características del programa desarrollado
 - 4.1. Sobre el grupo de trabajo
 - a. Conformación del grupo
 - b. Estructura familiar
 - c. Escolaridad
 - d. Situación socioeconómica
 - e. Ubicación geográfica
 - 4.2. Sobre el programa de trabajo
 - a. Tiempo
 - b. Espacio físico
 - c. Equipo humano
 - d. Recursos y material didáctico
 - e. Encuentros vacacionales
 - f. Taller del pensamiento
 - g. Etapas del taller:
ETAPA I: Abordaje integral
ETAPA II: Una "dosis" de las novelas de Lipman
ETAPA III: Reflexión crítica
 - a. Dinámicas
 - b. Reflexión problematizadora
ETAPA IV: Palabritas de Jesús
5. Ubicación de "campos-problema"
 - a. Violencia
 - b. Contaminación
 - c. Desigualdad
 - d. Abuso
 - e. Pornografía

CAPITULO VI CONCLUSIONES

1. La conciencia del "Otro"
2. Individuo... SUJETO ..."Masa"
3. Tres consideraciones ético-críticas para la libertad

BIBLIOGRAFIA

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
POSGRADO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

TESIS DOCTORAL

***BASES FILOSOFICO PEDAGÓGICAS
PARA LA FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA CRITICA
EN LA NIÑEZ MARGINAL LATINOAMERICANA***

RESUMEN

El presente trabajo sigue la huella de un saber occidental que enfoca el pensamiento crítico básicamente en la capacidad para la resolución de problemas, en tanto que en nuestro enfoque desde América Latina privilegiamos la comprensión de una conciencia crítica, comprensión que ve la realidad y los problemas humanos en una manera integral.

La primera comprensión, la del pensamiento crítico, tiende a separar los problemas y enfrentarlos con soluciones aisladas, en tanto que la conciencia crítica ve los problema en forma interrelacionada, pero sobre todo se diferencia porque parte de una opción basada en valores de justicia y equidad. Con esta propuesta, nuestra tesis hace además una opción por las voces que no han sido escuchadas: las voces de la infancia.

Basadas en una metodología elaborada por el programa Filosofía para Niños, se registra una experiencia de campo con grupos infantiles de zonas marginales de la Ciudad de México, los cuales aprenden los principios de la lógica y el pensamiento crítico para aplicarlos a una propuesta de desarrollo de la conciencia crítica capaz de cuestionar las situaciones sociales que les rodean y oprimen.

La propuesta de la conciencia crítica lleva implícito el desafío ontológico de un nuevo tipo de sujeto para una nueva construcción de la sociedad humana.

SUMMARY

The present work discuss the western approach to critical thinking that is based on an only comprehension: the focus on problem solving. On the other side we develop a proposal based on the comprehension of critical consciousness, which see the reality and human problems in a holistic way.

The first comprehension, named critical thinking, tends to separate the problem one by one and face them with isolated answers, while the critical consciousness see the problem in an interrelated way, but it mainly differentiates from the critical thinking because it starts from an option based on values of justice en equity. With this proposal our thesis makes an option for the voices than haven't been heard: the voices of the children.

Based on a methodology elaborated by the program Philosophy for Children, the thesis registers a field experience with children groups from slums in Mexico City. They learned the principles of the logic and the critical thinking to apply them in a proposal for the development of a critical consciousness that make them able to criticized the social situations that oppress them and their communities.

The proposal of critical consciousness implies also an ontological proposal of a new human been able to transform the present conditions and construct a new society.

AGRADECIMIENTO

Mi imperativa gratitud a la solidaridad y cuestionamiento crítico de María Alicia, Luis y Anne, miembros de mi comité de tesis, cuya objetividad intelectual y brillante profesionalismo articulado a una comprometida práctica de la justicia, contribuyó a la concreción de la presente tesis. Una asesoría rodeada de un espíritu amigable entre reuniones, charlas informales y "empujones" de estímulo en medio de circunstancias a veces adversas que parecían truncar la llegada a la meta.

Gratitud también a México y su gente, a los firmes muros canteriles de la casa universitaria, Casona encantada de sus flores, rincones de sabiduría, de lucha y de contradicciones que nos obligan a un pensamiento intranquilo, cuestionador e insatisfecho.

A las amistades especialmente de la comunidad de San Andrés en Tlalpan, por su pintoresca vida y amor profundo mientras aprendíamos trabajando con sus retoños, motivos de esta vocación filosófico-pedagógica. A las familias que nos dieron la mano, material y espiritualmente, Martínez, Basañez, Aguilera, Magdaleno y otros nombres "muy mexicanos".

Al Creador, que sin verlo me ha tocado con las manos de cada niño, niña y joven latinoamericanos, que en el sufrimiento de los empobrecidos desafió mi vida aventajada, para descubrir en el caminar solidario su sentido.

Porque me dio además un bien inmerecido, dos razones y una idea: Yamile y Alejandra con su tierna pero poderosa conciencia ecológica protectora de las inocentes lagartijas y la ternura de su preocupación por el tiznado hermanito y hermanita de la calle y los basureros, y... a Laura, compañera del a veces seco pan de las tristezas y también del rojo vino de la alegría y las pasiones. Por su amor y por su lucha soy y existo!

México D.F., Agosto de 2000

INTRODUCCION

El presente trabajo nace de una motivación por la libertad. Dentro de la multidimensionalidad con que esta libertad se expresa, nos interesa aquella que parte del pensamiento; sin que ello signifique el sacrificio de todas las otras libertades humanas que se relacionan con la justicia, la paz y la convivencia con otros y otras. Y es que, en nuestra opinión, el ser humano, al mismo tiempo que se libera de aquello que es contrario a toda su dignidad, puede comunitariamente ir liberando su pensamiento hacia una conciencia crítica.

En el primer capítulo de esta tesis, intentamos seguir la huella de un saber occidental reduccionista que ve al pensamiento crítico principalmente como la habilidad para resolver problemas, definición que además se ha generalizado a la inteligencia. Luego nos dirigimos hacia aquellos esfuerzos científicos o investigaciones psicosociales que proponen el paso hacia una conciencia crítica en contraste con la objetividad de la ciencia formal que se limita a la argumentación racional y deja de lado las posibilidades intuitivas del pensamiento estructuradas en una visión integral, en una comprensión histórico-contextual de la coexistencia humana.

En un segundo capítulo, buscamos una lectura "entre líneas" de algunas propuestas sobre el pensamiento crítico, aplicamos una especie de "sospecha ideológica" para proveernos de una plataforma teórica que prepara nuestra propia propuesta.

En tercer lugar, exponemos y analizamos el programa denominado Filosofía para Niños, un programa para estimular el pensamiento infantil y sus posibilidades de reflexión crítica y que ha sido difundido en varios países latinoamericanos como Brasil, Guatemala, Colombia y México. Establecemos la dinámica pedagógica del programa en relación con la educación para la paz y la democracia, las relaciones de poder y nuevas actitudes frente a la solidaridad y la vida en comunidad. Hemos incluido también un análisis práctico de otros programas para el desarrollo del pensamiento, haciéndolo con la visión de que esta tesis nos sirva como fundamento para una propuesta posterior (post tesis) de elaboración de guías para promotores y promotoras de una conciencia crítica; de modo que nos ha sido útil tener al menos la teoría y una descripción de los contenidos de otros programas acerca del tema.

En el capítulo cuarto, establecemos ciertas tesis o "precisiones" de trabajo, que nos ayudan a articular dimensiones éticas y filosóficas para nuestra propuesta sobre el pensamiento crítico. La Precisión No. 2 por ejemplo, articula entre lógica-intuición-conciencia crítica, ayudándonos a establecer la diferencia entre el concepto occidental racional del pensamiento y el desarrollo de un pensamiento

-específicamente latinoamericano- que basado en una comprensión integral articula una *conciencia crítica*.

El capítulo quinto, sistematiza una experiencia de vida de quince años con comunidades marginales y grupos infantiles y juveniles en nuestra América Latina, registrando específicamente el fruto de cinco años con niños y niñas de zonas andinas y un programa de desarrollo integral infantil en una colonia de la ciudad de México por dos años.

Nuestra tesis es un trabajo de tipo interdisciplinario, y quizá hasta indisciplinada para una especialidad de filosofía y estudios latinoamericanos, si acaso se comprendiera la filosofía como una reflexión aislada o como el placer solitario de discurrir sobre la verdad o el puro amor al conocimiento. Aquí proponemos un diálogo con la psicología, la sociología, la educación y la teología, pero confluyentes en la preocupación por un problema para los latinoamericanos: la niñez marginada. A diferencia de decir que ellos son un problema latinoamericano, ellos y ellas son el problema nuestro, de los latinoamericanos en ventaja, de todos los/as intelectuales, profesores/as, sociólogos/as filósofos/as, religiosos/as y en general de todo ser humano consciente de la realidad en que vivimos.

En un sentido, esta no es solo una tesis, es más bien una síntesis de vida y pensamiento de los que yo no soy el dueño, sino que comparto con aquellos que contribuyeron a darme sentido en la vida, me enseñaron a pensar y/o desafiaron mi pensamiento: niños, niñas, promotores sociales, ateos, religiosos, trasnochados pensadores, idealistas, marxistas, neoliberales y otros/as.

El Chapare boliviano es una hermosa e inolvidable zona oriental, húmeda y de exuberante vegetación. Allí, los abundantes ríos al internarse entre la selva van tomando caprichosas formas que dejan a su paso pequeñas pozas de agua mansa y cristalina donde puede disfrutarse de un buen baño o de un masaje natural bajo una pequeña caída de agua. Pero cada año, si usted vuelve, el lugar será diferente. Las lluvias abundantes cambian el curso de los ríos, todo se transforma por árboles que caen, rocas que se desprenden; nuevos rincones y caídas de agua se forman. Si usted regresa buscando la misma poza que lo fascinó, ya no la encontrará ni podrá creer todo lo nuevo que encontrará. Así mismo, la conciencia crítica y el pensamiento nutrido de libertad, pueden re-crearlo todo, irrumpiendo con nuevas ideas, nuevos conocimientos, provocando crisis cuando disloca el lugar de lo dominante, de lo que pretende esclavizarnos... dejemos que aquellos y aquellas que nunca cesan de preguntar POR QUÉ, nos ayuden a desatarnos!

CAPITULO I

ACERCAMIENTO HISTORICO-CONCEPTUAL AL PENSAMIENTO

1. La histórica investigación del pensamiento

Un acercamiento al pensamiento crítico, nos confronta con el sustantivo "pensamiento". Posiblemente el adjetivo se nos complique menos si logramos un acercamiento satisfactorio o medianamente claro al asunto cognitivo. Pero además, las raíces de las orientaciones contemporáneas sobre el pensamiento crítico, pueden inferirse de las primeras y principales orientaciones en la investigación del pensamiento.

Nos interesa saber cómo pensamos, y discutir cómo pensamos -críticamente- demanda una elaboración previa sobre el pensamiento mismo, sobre su naturaleza.

Varios paradigmas han informado el estudio del pensamiento a través de los tiempos y la psicología se ha ido transformando de teórica o deductiva a empírica o inductiva, de empírica a experimental, de subjetiva a objetiva. Algunas de estas transformaciones también están ligadas a eventos mundiales, uno de ellos, la segunda guerra, que influyó abortando o diseminando investigadores e investigaciones. Recorrer la historia del estudio del pensamiento, se convierte en una aventura de descubrimientos para promotores sociales, educadores y pensadores comprometidos con una transformación social efectiva y duradera.

A continuación, y a manera de introducción, elaboramos un cuadro que podría ayudarnos a visualizar los momentos gnoseológico más importantes del estudio del pensamiento, tanto en experimentos como en estudios o libros producidos, particularizando hacia el final el estudio sobre el pensamiento crítico.

Siglos 17 y 18	Primeros Asociacionistas Ingleses	Hobbes y Locke
1879	Psicología científica experimental	Wundt
1890	The Principles of Psychology	William James
1898	Experimento de los gatos en el laberinto(ensayo y error)	E. Thorndike
1900	Primera Escuela de Investigación de Resolución de Problemas	Wurzburg
1905	Primeros trabajos de la Escuela de Wurzburg	Watt y Ach
1906	"How We Think"	John Dewey
1913	Trabajos más elaborados de la Escuela de Wurzburg	Otto Selz
1925	Experimento de los monos (insight)	Wolfgang Köhler
1932	Experimentos sobre Memoria y Aprendizaje	Sir F. Bartlett
1945	"Productive Thinking"	M. Wertheimer
1955	"Critical Thinking: An Introduction to Logical and Cientific Method"	M. Black
1956	"A Study of Thinking"	J. S. Bruner
1962	"A Concept of Critical Thinking"	R. H. Ennis
1963	Descubrimientos en el proceso de información del pensamiento	Humphrey

1967	“Cognitive Psychology”	Neisser
1968	“Erkenntnis und Interesse (Conocimiento e Interés)”	J. Habermas
1969	“Teaching for Thinking”	Ayillesworth
1972	“A Systematic Introduction to the Psychology of Thinking”	D. Johnson
1973	“An Introduction to Critical Thinking”	E. Meehan
1975	“Human Memory”	Klatzky
1976	“Teaching Critical Thinking”	J. Drake
1977	“Thinking and Problem Solving”	R. Mayer
1983	“Thinking, Problem Solving and Cognition”	R. Mayer
1988	“Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education”	H. Siegel
1987	“La Nueva Ciencia de la Mente: la Revolución Cognitiva”	H. Gardner
1990	“Transforming Knowledge”	E. Minnich
1990	“Asking the Right Question: A Guide to Critical Thinking”	N. Browne
1990	“Introduction a la Pensée Complexe”	Edgar Morin
1994	“Becoming a Critical Thinker: A User Friendly Manual”	S. Diestler
1995	“Critical Thinking”	J. Hoaglund
1996	“Causal Learning”	Shanks, Holyoack, Medin
1997	“About Thinking”	W. Fearnside

1.1. Richard Mayer y una “perspectiva histórica” del estudio del pensamiento

Un libro relevante sobre el estudio del pensamiento como el de Mayer¹, puede servirnos a manera de eje de referencia para nuestro primer objetivo. La versión original en inglés de 1983, fue elaborada por el autor en base a un texto anterior de 1977: “Thinking and Problem Solving”.² Un texto más, “A Systematic Introduction to the Psychology of Thinking”, de Donald M. Johnson, escrito cinco años antes que Mayer(1972), nos parece igualmente útil en su enfoque histórico al pensamiento.³

Tres grandes tratados han sido tema de estudio de la psicología cognitiva: percepción, memoria y cognición, intereses que en ese mismo orden, delinearon etapas de investigación científica⁴ a partir de los primeros estudios de laboratorio

¹ Mayer, Richard E., *Pensamiento, cognición y resolución de problemas*, Ed. Paidós, Barcelona, 1986

² Este texto se utilizaba en más de 200 universidades y colegios a lo largo de Estados Unidos, y es una introducción a la cuestión cognitiva de la psicología en este mismo campo. El libro se dirigía entre otros intereses, a “cursos de matemáticas e ingeniería que implican resolución de problemas”, interés relevante que será retomado posteriormente en nuestra observación a la concepción del pensamiento crítico como “problem solving”. Llama la atención la existencia de varios textos en las bibliotecas de ingeniería de la UNAM por ejemplo, sobre temas de filosofía, pensamiento crítico y resolución de problemas. Un campo filosófico y un campo práctico.

³ Ya en 1955, Johnson escribía un primer trabajo introductorio a la psicología del pensamiento y al igual que Mayer, aquel primer escrito es utilizado como base de su obra de 1972, principalmente para el capítulo uno.

⁴ William James, uno de los más conocidos en la filosofía del pensamiento positivo, se acercaba en sus escritos de 1890 (*The Principles of Psychology*), a un análisis del razonamiento humano. Mayer menciona tres producciones que en cierta forma demarcan etapas de preocupación dentro de la psicología cognitiva : 1967 con la obra de Neisser, *Cognitive Psychology*, un análisis cognitivo de la PERCEPCIÓN; 1975 con

hacia mediados de 1800 con Wundt, experimentos que como sabemos se consideran el parto de la psicología científica. A inicios del siglo XX aparece lo que varios autores reconocen, y de hecho lo es, la primera escuela de investigación del pensamiento (resolución de problemas), la escuela de Wurzburg.

La escuela de Wurzburg, fracasaría en “desarrollar métodos rigurosos y teorías útiles”, generándose dos corrientes polarizadas de estudio del pensamiento, el asociacionismo - cuya mayor producción se da entre 1920 a 1950 - y el gestaltismo (1920-1940). La primera ve las conductas de quien resuelve un problema como un elemento dentro de una cadena de resolución asociándose con otro problema y la Gestalt ubica la comprensión y organización mental dentro de una estructura total (Mayer, 1983, p.16); específicamente, la resolución de problemas implicaría para el pensamiento una reestructuración del problema.

Nos anticipamos, a manera de tesis, a plantear que posteriormente, el acercamiento al pensamiento como resolución de problemas sería una línea abrazada intensamente por el pragmatismo occidental.

a. La filosofía asociacionista

Es comprensible que Mayer utilice el término “filosofía” para referirse a esos primeros intentos/corrientes de estudios sobre lo cognitivo. El asociacionismo, basado en los postulados aristotélicos, explicaba la vida mental en términos de ideas y asociaciones⁵, sumando a ello la imprescindible condición de pensar con imágenes, sin las cuales no se produce un pensamiento.

Donald Johnson llama a los primeros investigadores sobre el pensamiento “filósofos psicólogos”, que fueron principalmente británicos de los siglos XVII y XVIII, concentrados en el análisis de las “experiencias mentales”. “Los

“Human Memory” de Klatzman y su acercamiento cognitivo a la MEMORIA humana (advertimos nosotros que en 1932, un solitario investigador inglés, Sir Bartlett, se dedicaba a estudios experimentales sobre la memoria. Sus resultados, por los problemas causados por la segunda guerra, aparecieron recién en su obra de 1958, traducida al español en 1978 como “Pensamiento: Un Estudio de Psicología Social y Experimental); y, un último período concerniente a una psicología aplicada a la COGNICION. La obra misma de Mayer es concebida por el autor como una “revisión valorada” de este período en cuanto a la producción científica de los procesos cognitivos y el pensamiento como fenómeno interno que puede ser estudiado.

⁵ Según Aristóteles, y como lo resume Mayer, por lo menos tres leyes podrían formularse desde las asociaciones por las que opera el pensamiento: (1) Asociación por contigüidad : los pensamientos que se dan dentro de un espacio y un tiempo quedan asociados; (2) Por similitud: acontecimientos y objetos que son similares tienden a asociarse en la memoria; y, (3) Por contraste: cuando se asocian en la memoria siendo opuestos..

asociacionistas británicos fueron filósofos antes que psicólogos, y sus métodos fueron lógicos antes que observacionales”.⁶

La teoría de Hobbes y Locke sobre la vida mental, revisaba la propuesta aristotélica estableciendo como características del pensamiento el atomismo, la mecanización, el empirismo, y lo imaginario, característica esta última según la cual, “el pensamiento es meramente el movimiento automático de un punto a otro a lo largo de los caminos mentales establecidos por medio del aprendizaje, y puesto que cada punto es una experiencia sensorial, el pensamiento debe incluir imágenes”. (Mayer, p. 26)

Recordemos que en la etimología de la palabra “psicología” se encuentra la más antigua comprensión de ese mundo interior desconocido llamado por la teología el “alma”. En una segunda instancia histórica, el concepto se mueve de alma a “mente”, en esta etapa los mismos “wundtianos” definían la psicología como “el análisis de los contenidos de la mente”, siguiendo la misma línea de los dos siglos anteriores. Intentaron hacer ciencia “refinando” el método de la auto-observación o introspección sobre la base del método experimental⁷, y sin embargo, Wundt limitaría la investigación concluyendo que los “procesos mentales superiores” no podían investigarse por la introspección.⁸

b. El grupo de Wurzburg

Psicólogos alemanes de la ciudad de Wurzburg, utilizando el método de la introspección, refinaban la teoría asociacionista “filosófica”, imprimiéndole rasgos científicos. Sometían a varios sujetos seleccionados a un experimento en el que se les mencionaban palabras con las que al mismo tiempo debían hacer una asociación libre con otra idea. Conforme los resultados se registraban, los investigadores iban encontrando que los sujetos al asociar las palabras no eran conscientes de formar imágenes⁹; primera contradicción para el asociacionismo clásico.

⁶ Serían los alemanes posteriormente con Wundt quienes utilizarían los métodos observacionales, moviéndose a América a través de uno de los discípulos de Wundt, E. B. Titchener. (Johnson, 1972, p. 2)

⁷ Johnson explica que lo experimental consistía en que las condiciones de observación eran condiciones controladas en un laboratorio. El entrenamiento introspectivo consistía en preparar al sujeto para identificar las imágenes, sentimientos y sensaciones como componentes de la mente.(p. 2)

⁸ Para Wundt, la dificultad en el estudio del pensamiento a través de la introspección, consistía en que (1)el experimento no podía ser repetido exactamente, (2) la introspección no podía ser dirigida al fenómeno a ser observado, (3) la atención del sujeto no podía ser controlada apropiadamente, y (4) las condiciones de introspección no podían ser variadas sistemáticamente.(Johnson, 1972)

⁹ Los experimentos que empezarían a desacreditar las tesis clásicas, fueron realizados con mayor intensidad por Oswald Külpe(estudiante de Wundt), trabajando con sujetos a quienes planteaban preguntas pidiéndoles

Los investigadores de Wurzburg con sus experimentos, dieron mayor impulso al trabajo científico de una nueva psicología reafirmando que era posible estudiar el pensamiento. La crítica, según Mayer, fue al uso del método de introspección basado en la experiencia subjetiva más que en datos observables.

Una segunda contradicción para el asociacionismo, vendría con los experimentos de Otto Selz en 1913 - influido ya por las surgientes ideas de lo que sería la escuela gestáltica -, con cuyos resultados comprobó que el pensamiento al producirse puede ser independiente de imágenes y asociaciones¹⁰. Sus conceptos principales eran que "la unidad del pensamiento es un complejo estructural de relaciones entre pensamientos, más que una hilera de respuestas particulares y que el proceso del pensamiento es llenar o completar un vacío en el complejo estructural más que seguir una cadena de asociaciones... El pensamiento es simplemente la tendencia de un complejo hacia la complejión". (Mayer, 1983, p. 29). Se desarrolla entonces la idea de que el pensamiento implica complejos o todos organizados.¹¹

Un evento mundial, la primera guerra, es analizado por Johnson(p. 4) crítica y crucialmente en relación al efecto que tuvo sobre los trabajos de la "denkpsychologie"(psicología del pensamiento) que se mostraba con un gran impulso en sus descubrimientos; por ejemplo, impidiendo la comunicación científica y obligando a los científicos alemanes a emigrar a América. Ante tal aborto, el surgir del conductismo(behaviorismo) afirmaría su presencia por su sospecha a todo lo que estuviera relacionado con la observación de la mente y todo método introspectivo.

c. Los ingeniosos experimentos de la Gestalt

Tres años antes del ingreso al siglo XX y en las convulsiones generadas por la metamorfosis del asociacionismo filosófico a una nueva etapa experimental, Edward Thorndike realizó su famosa prueba de los gatos en el laberinto de una caja.¹² Tal trabajo condujo a la teoría del "aprendizaje por ensayo y error", afirmando que el proceso del pensamiento consistía en un "aprendizaje de respuestas". Las respuestas estaban basadas en "hábitos", pero no simples sino organizados jerárquicamente dentro de lo que Thorndike llamó una "familia jerarquizada de hábitos".

un juicio en que debían quedarse con una opción, registrando lo que venía a sus mentes mientras buscaban la solución. De igual forma trabajaban con una palabra dada que debían relacionar con otra.

¹⁰ Al mismo tiempo, Binet en Francia y Woodworth en América, con sus experimentos argumentaban contra la tesis "pensamiento-imágenes".

¹¹ Resaltamos este hecho, porque posteriormente retomaremos estos conceptos para referirnos a la tesis del filósofo francés Edgar Morin sobre el Pensamiento Complejo.

¹² Los resultados fueron compilados en su obra *Animal Intelligence*, 1898

El descubrimiento accidental del gato repitiendo un movimiento instintivo para accionar la palanca a la libertad y el alimento, provocó las sospechas típicas de los investigadores insatisfechos. En una isla del Atlántico, Wolfgang Köhler realizó los conocidos experimentos con monos¹³ que no aplicaban la conducta de ensayo y error ni la solución accidental del gato, sino que organizaban elementos hacia una respuesta para hallar la solución al problema. Este “descubrimiento” del animal, sería denominado “*insight*”, palabra sajona para la que no existe una traducción exacta en español. Mayer lo denomina un “destello de intuición”.

Este tema establecería la confrontación entre el “*insight*” como elemento para la resolución de problemas en la visión gestáltica y el “ensayo y error” en el asociacionismo.

Antecede a los experimentos de Köhler la argumentación surgente en Alemania de Wertheimer (estudiante de Külpe), contra la tesis de los asociacionistas (Wundt) que sostenía la construcción de percepciones complejas sobre la síntesis de sensaciones elementales. Su objeción estaba basada en la tesis de que primariamente seguimos un “patrón perceptual”(de percepción) en vez de una sensación elemental. No percibimos primero las partes de un objeto, sino que lo sabemos qué es por toda su apariencia. La percepción estaría determinada entonces “por la información sensorial dada y por la dinámica de organización de fuerzas en el cerebro”(Johnson, 1972, p. 5). Tales fuerzas originan patrones en el cerebro conocidos como “buenas figuras”. Es en base a esas figuras que la percepción es modificada, es decir, no por la acumulación de pequeños cambios sino por la “modificación perceptual” de un campo completo.¹⁴ Siguiendo esta tesis, Köhler aplicó el acercamiento gestáltico a su experimento, planteando que antes que el arribo a una solución por un aprendizaje asociativo se da una percepción de las relaciones y una interiorización(*insight*) de la organización de los patrones de solución.

Con todas estas conclusiones sobre el pensamiento, se extenderían las tesis gestálticas sobre la “organización de los patrones perceptuales”, en tesis más concretas como las de “fondo y figura” de Koffka¹⁵ que hoy representa el clásico

¹³ *The Mentality of Apes*, 1925, es la publicación en la que registró sus investigaciones con los monos sometidos al experimento de encerrarlos en una jaula con varios cestos y palos a su alrededor y plátanos colgados fuera del alcance, a los que finalmente llegaría utilizando las cestas.

¹⁴ Es de este campo completo de donde recibe lo que Mayer denomina “información fraccionada”, elementos del problema que son reorganizados y “dispuestos” de tal forma que obtienen una solución.(Las canastas que los monos de Köhler sobrepusieron, por ejemplo, para alcanzar el alimento).

¹⁵ *Principles of Gestalt Psychology*, New York, Harcourt Brace. Título en español publicado por Paidós, México: *Principios de Psicología de la Forma*, 1973

entendimiento de las disciplinas sociológicas del análisis de la realidad basadas en un "marco de referencia"¹⁶.

De nuevo Wertheimer en 1920 y otra vez en 1945, define su tesis sobre el pensamiento humano y esta vez específicamente a la resolución de problemas, consistente en ver la "estructura" del problema claramente y reestructurándola si es necesario. A menos que esto suceda, la persona "se atasca en la resolución de problemas...puesto que no pueden mirar la situación desde una perspectiva nueva"(Mayer, 1983, p. 53). Por ello Wertheimer establece la diferencia entre un pensamiento productivo y un reproductivo; el segundo reproduce en base a los hábitos y el primero una nueva organización para una nueva solución.¹⁷

d. El Conductismo y sus consecuencias.

Tanto asociacionistas como la psicología de la Gestalt, aportaron los primeros marcos para investigar el proceso del pensamiento, con su gran contribución en aciertos, errores y sobre todo provocaciones. Esa es la implicancia de la investigación científica que un pensamiento posterior o paralelo sabe aprovechar. Uno de esos investigadores paralelos, John Watson, quien también había iniciado la experimentación con animales, dio un giro cualitativo en sus proposiciones con el método objetivo. Proclamador del conductismo en 1913, se opondría a todo método que no fuera objetivo. Ebbinghaus en Alemania y Pavlov en Rusia fueron los más altos practicantes y exponentes de los métodos objetivos.

Este método estricto de los conductistas, les autolimitaba en cualquier acercamiento a algo que no pudiera ser objetivizado en la conducta; por ello, para poder abordar el pensamiento, tuvieron que definirlo como "una conducta cubierta o una conducta que envolvía símbolos"(Johnson, 1972, p. 8). "La distinción entre el pensamiento como un contenido consciente y el pensamiento como una función para la solución de problemas, no fue siempre asida" por ello, concluye Johnson, "el tabú contra la introspección se propagó como un tabú contra la investigación de las actividades intelectuales en general". La aparición del conductismo en América, en la tesis de Mayer, retrasó consecuentemente la investigación sobre el pensamiento hasta el actual renacimiento de la psicología cognitiva, debido a la aversión a una naturaleza interna del pensamiento.

¹⁶ Johnson no elabora más que superficialmente este asunto que posteriormente es tema de uno de nuestros capítulos. El "marco de referencia" según el autor ha sido utilizado en la "interpretación de actitudes políticas y otros juicios en un contexto social". Veremos cómo el pensamiento crítico con implicancias sociológicas y éticas tiene relación con una visión global o "estructural" de los problemas.

¹⁷ Max Wertheimer, *Productive Thinking*, 1945, New York: Harper. Versión en español: *El Pensamiento Productivo*, Paidós, Barcelona, 1991, pp. 13-24; 198-200

1.2. El pensamiento: ¿fenómeno interno o externo?

Después del trabajo experimental de Wundt, quedó establecido que los procesos psíquicos simples (reflejos, sensaciones y percepciones) podían ser estudiados por métodos experimentales directos, en tanto que los que él llamó "procesos mentales superiores" no podrían estudiarse en un laboratorio científico. Continuaron entonces las discusiones sobre si el pensamiento debía considerarse como proceso interno (cognitivo) o externo (social).¹⁸

Mencionamos anteriormente en nota al pie(4) a William James(1890), quien reclamaba contra el análisis introspectivo que veía el pensamiento como un fenómeno interno. Su crítica fue hacia el enfoque en el pensamiento que perdía la posibilidad de verlo como proceso. John Dewey igualmente, en "How We Think", analizó el pensamiento en un proceso de cinco etapas, constituyéndose en una clara "descripción funcional" de un "acto completo del pensamiento".¹⁹

Una mediación aceptable por la mayoría de psicólogos - plantea Mayer -, sería reconocer los procesos cognitivos como internos solo si sugieren predicciones observables respecto a la conducta humana. Resumiéndolo; una definición general del pensamiento y que nos parece suficientemente clara, incluiría las siguientes ideas:

"1. El pensamiento es cognitivo pero se infiere de la conducta. Ocurre internamente, en la mente o el sistema cognitivo, y debe ser inferido indirectamente.

2. El pensamiento es un proceso que implica alguna manipulación de, o establece un conjunto de operaciones sobre el conocimiento en el sistema cognitivo.

3. El pensamiento es dirigido y tiene como resultado la "resolución" de problemas o se dirige hacia una solución". (Mayer, 1983, p. 21)

Para esta orientación última, Mayer recurre al mismo Johnson(1972), quien plantea el pensamiento como "resolución de problemas", y a Polya(1968), que sugirió que

¹⁸ Mayer menciona dos corrientes/argumentos que se erigen a favor de cada una: (1) Conductismo: la psicología como ciencia debe tratar comportamientos empíricos y observables. Una concepción del pensamiento como proceso interno, sin relación con el comportamiento sería inútil; (2) Cognitivismo: la conducta es meramente la manifestación o el resultado del pensamiento y por lo tanto las definiciones psicológicas deben estar firmemente vinculadas a los mecanismos subyacentes de la conducta.(p. 21)

¹⁹ Un buen análisis de este proceso lo encontramos en *Introducción a la Psicología del Pensamiento* de Neill Bolton. (Edición en inglés de 1972). Los pasos son: (1) Un sentimiento de incertidumbre, (2) clarificación de ese estado de desasosiego, (3) formulación de ideas o planes de acción o hipótesis, (4) deducciones a partir de cada hipótesis, y finalmente (5), la verificación por las consecuencias probables.

la resolución de problemas está basada en procesos cognitivos que tienen como resultado "encontrar una salida a una dificultad, una vía alrededor de un obstáculo, alcanzando un objetivo que no era inmediatamente alcanzable".

Concluye Mayer con una propuesta de adoptar la perspectiva teórica de la psicología desarrollada ya en algún campo - por ejemplo, en el estudio de la percepción - y aplicar ese enfoque al campo del pensamiento entendido como y dirigido a la solución de problemas.²⁰

2. Sobre el pensamiento y su orientación a la resolución de problemas.

Como notamos ya en nuestra introducción al estudio del pensamiento, los métodos observacionales aplicados en función de un uso práctico del pensamiento para la resolución de problemas, fueron de hecho la mejor forma que se pudo encontrar para un acercamiento científico. Los asociacionistas "describían la resolución de problemas como la aplicación por un ser pensante de su familia jerarquizada de hábitos en el método de ensayo y error" (Mayer, 1983, p. 37). Thorndike mismo, desarrolló una de las primeras teorías del pensamiento y la resolución de problemas. La Gestalt "consideró el pensamiento como una reordenación de los elementos del problema" y la teoría asociacionista afirmaba "que la solución consiste en intentar soluciones posibles hasta que una funciona" (idem, p. 56)

Esta misma orientación contemporánea - del pensamiento crítico hacia la resolución de problemas -, podría entenderse por el énfasis en el aprendizaje de las ciencias exactas en una era de competencia espacial y la época de la guerra fría. Dicha "preocupación espacial" habría orientado la concepción del pensamiento crítico hacia el "problem solving". En ese contexto, vivido principalmente en Estados Unidos, se comprende la preocupación ética de Harvey Siegel, contra la "computarización" de un ser "lógico" y "hábil" para "resolver problemas".²¹

En esta carrera científica determinada por una visión del mundo en base al paradigma problema-solución, no se logró la diferenciación entre el genuino pensamiento crítico y la "habilidad" del pensamiento para la resolución de problemas, sobrentendiéndose e inclusive delineando sinónima y equivocadamente la segunda dentro de la primera. Esta crítica será abordada en forma más amplia en nuestro segundo capítulo.

²⁰ Cuando analicemos la aplicación del pensamiento crítico en varias corrientes, veremos que en los acercamientos subyace la relación histórica entre pensamiento y solución de problemas y que está presente en el mismo enfoque de Mayer.

²¹ Harvey Siegel es un autor impresionantemente crítico de las corrientes norteamericanas que se acercan a una definición y tratamiento del pensamiento crítico. En el capítulo siguiente abordamos su pensamiento.

El punto de partida entonces para la investigación del pensamiento, fue un acercamiento a la resolución de problemas; por ello, las primeras propuestas sobre el pensamiento crítico son orientadas por el "problem solving goal". Fue el pragmatista Dewey quien ubicó más claramente el pensamiento en su organización hacia la resolución de problemas. Sus pasos lógicos - o formulación sistemática - hacia tal solución, que además remataban contra las ideas de las soluciones por asociación fortuita (el gato de Thorndike), establecieron la necesidad para la psicología cognitiva de investigar ese proceso de ordenación de la experiencia antes de abordar un problema. Se define entonces una relación entre psicología y lógica, por ello se propone el uso de la "lógica formal" como disciplina que estudia la organización de las reglas que conducen el pensamiento hacia una resolución de situaciones.²²

Los acercamientos más sencillos del pensamiento en el abordaje a un problema implican procesos definidos o no de "inducción" y "deducción" (Mayer, 1983). En el primero y en el orden de una resolución, a un pensador que se le da un conjunto de ejemplos a partir de los cuales debe "saltar" a la creación de una regla general; la deducción en cambio, se refiere a una situación en la cual el que piensa recibe un conjunto de reglas y debe extraer una conclusión lógica". (p. 22)

El estudio de los procesos cognitivos, implica el manejo de los conceptos de pensamiento y problema, para ello y resumiendo a Mayer, la situación en la resolución de problemas comprende ciertos **datos** (determinadas condiciones), **objetivos** (el estado deseado o terminal), y **obstáculos** (vías para modificar el estado). Más sintéticamente aún, el pensamiento busca moverse de un estado a otro estado encontrando una vía.

Como entraremos posteriormente al tema de la resolución de problemas ligada a una concepción del pensamiento crítico, nos parece pertinente adelantar algo respecto a los acercamientos para resolver un problema, aclarando que el hecho de la confusión mencionada anteriormente entre pensamiento crítico y habilidad del pensamiento, no implica en nuestra tesis que sea irrelevante todo lo alcanzado en los estudios sobre la resolución de problemas como uno de los elementos del pensamiento crítico.

Reitman (1965), menciona cuatro categorías en los problemas que pueden ser útiles:

²² Esta afirmación sobre la lógica formal, hallará su reacción contestataria varios años después en los Estados Unidos en el "Movimiento de la Lógica Informal", surgimiento del que hablaremos posteriormente. Debemos también mencionar que la "lógica formal" como disciplina se atribuye a Platón, quien proponía el estudio de lenguas y matemáticas, que debido a su grado de dificultad, constituían el ejercicio ideal para entrenar el pensamiento. (ver Zechmeister y Johnson, 1992, p. 8)

1. Estado inicial y estado final bien definido. Ej.: Cómo podría convertir la cola de un caimán en un par de zapatos?
2. Estado inicial bien definido, final mal definido. Ej.: Cómo se podría volver a diseñar el Cadillac para obtener un mejor kilometraje en gasolina?
3. Estado inicial mal definido, final bien definido. Ej.: Explique los mecanismos responsables de las manchas solares.
4. Estado inicial y final mal definidos. Ej.: Qué es rojo y hace chuf-chuf? R: "una manzana fuera de borda"(Reittman)

Grenno(1978) definió otra tipología:

1. Problemas de estructura inductora: descubrir la norma
2. De transformación: hallar una secuencia
3. De ordenamiento: ordenarlos para resolver el problema

3. Conceptos y comprensiones sobre el pensamiento crítico

Pensar-Criticar, binomio que nos ocupa. ¿Son independientes, son inevitables, son complementarios?...depende del enfoque, de la concepción, del propósito ideológico o pedagógico, depende de la posición del que piensa, del que quiera o no criticar.

Por lo anterior, hablamos de "pensamientos críticos", algunos enfocándose en habilidades particulares del pensamiento crítico, otros en recetas para la solución de problemas²³, otros más en maneras utilitarias-revolucionarias y también los que buscan aportes que acompañen un proceso educativo para el "progreso".

El acercamiento con intereses diversos a este tema, no nos permite la pregunta didáctica de a qué campo corresponde el tratado del pensamiento crítico. Tan complejo como sí mismo, podría abordarlo tanto la psicología como la filosofía, la sociología como las ciencias políticas y aún desde una perspectiva semiótica que nos diría la diferencia entre "pensamiento crítico" como sustantivo adjetivado, "pensar críticamente" como verbos de acción, y "pensador crítico" como sujeto esencial.

En el capítulo dos se realizará un acercamiento analítico de las corrientes predominantes o relevantes respecto al desarrollo del pensamiento crítico, de modo que en primer lugar nos ocuparemos de un acercamiento al concepto o más bien concepciones, mientras recorremos varios autores. Iniciaremos con autores

²³ Zaretta Hammond, en "Recipe for making your home thought-full", *PTA-Today*, V. 16, N. 2, p. 14.15, Nov. 1990, escribe una serie de "recomendaciones domésticas" para promover un ambiente en el hogar que ayude a los niños en el ejercicio de la habilidad crítica.

cuyos escritos tienen un enfoque más comprensivo, más simple. En algunos casos estos autores parecen abordar el tema tratando de entenderlo ellos mismos mientras escriben. En segundo nivel, trataremos autores con un enfoque didáctico, para estudiantes del pensamiento crítico con intereses prácticos. Finalmente, autores más avanzados que se acercan de una forma crítica a los conceptos tradicionales o permeados sociológica y culturalmente.

3.1.Orientación funcionalista

El conocido funcionalismo que ha tenido aplicaciones a todas las disciplinas científicas, puede ser entendido desde nuestro campo profesional en la forma como ha dado a luz sus ideas en la educación latinoamericana. Por ejemplo, los programas de alfabetización funcional, que “inducían a concebir los sistemas escolares como unidades cerradas, dotadas de una gran cohesión interna y cuya existencia misma exigía completa estabilidad normativa y una fuerte integración de dicho subsistema en el sistema general de una sociedad sin movimientos ni conflictos. La función de la educación debía ser lograr en el máximo de ciudadanos un tipo de socialización consistente en la integración de los individuos al sistema social vigente, y en la minimización de cualquier tipo de desviación ideológica.”²⁴ Según nuestro análisis, los elementos claves aquí, son: “**funcionalidad**” de la educación, que debe ser entendida a favor de un sistema aceptado como correcto; “**estabilidad**”, que nada salga de la norma; “**control**” que garantice un proceso de integración permanente a una estructura social; y finalmente, la “**eficiencia**”, que llegue al máximo y a menor costo.

Adriana Puiggrós (1980, p. 36) enfoca el corte de la “pedagogía funcionalista”. En esta, el proceso educativo al seguir el modelo deweiano de progreso, está disociado del todo social en el que se inserta, transformando la realidad en problemas aislados y desconociendo elementos intrínsecos a la problemática latinoamericana. Aquí se puede entender un elemento más del funcionalismo, su “ingenuidad” al abordar solo en técnica y didácticamente los problemas.

a. El pensamiento crítico como habilidad

He aquí ejemplos básicos y sencillos de autores como Othanel Smith(1953), Neill Browne(1978) y Bruce Smith(1983), quienes enfocan el pensamiento crítico desde un interés pragmático.

²⁴ Sanz Andrados, Juan José, *Educación y Liberación en América Latina*, USTA, Bogotá, 1985, p. 165

O. Smith²⁵, de los clásicos representantes, se interesa por el pensamiento crítico como una habilidad del pensamiento. Su sentido práctico está en el uso hábil del pensamiento para una final toma de decisiones.

Browne²⁶, encuentra la complementación entre el pensamiento pasivo y el activo. El primero se acerca a las afirmaciones en forma evaluativa, valiéndose de criterios de tipo semántico, lógicos y empíricos. El activo, una vez evaluadas las afirmaciones, entra en acción organizando, sintetizando y arribando a una decisión. En su concepción, el pensamiento crítico es “adiestrado”, responde al adiestramiento por ser una habilidad.²⁷

Bruce Smith, en su artículo “Instruction for Critical Thinking Skills”²⁸, reconfirma el pensamiento crítico como una habilidad(skill), y además de la capacidad para evaluar la precisión y adecuación de las ideas innova un elemento ontológico, sospechar si la afirmación de una autoridad es creíble o no. Propone no ser “receptores pasivos” y se acerca aunque muy primitivamente a una crítica del sistema.²⁹

Dos autores que elaboran más ampliamente sobre el pensamiento crítico con un enfoque declaradamente funcional y práctico son Zechmeister y Johnson(1992).³⁰ Sin entrar previamente a una definición, caracterizan al pensamiento crítico sobre tres elementos fundamentales:

²⁵ En Passmore, John, “The Improvement of Critical Thinking”, *Progressive Education*, Vol. 30, No. 5, March 1953, pp. 129-134

²⁶ Browne, Neill, “Coping with future shock: two styles of critical thinking”, *Contemporary Education*, Vol. 49, No. 4, pp. 207-210 . Un libro más reciente del autor es *Asking the Right Question: A guide to Critical Thinking*, que constituye un práctico manual para entrenamiento del pensamiento crítico, especialmente en el salón de clases.

²⁷ En las orientaciones del pensamiento crítico como habilidad(skill), subyacen ideas de los experimentos realizados muchos años antes, como por ejemplo, los trabajos de Sir Frederic Bartlett(1932) cuyas premisas para estudiar el pensamiento, se basaban por ejemplo, en “construir sobre lo que ya se sabe acerca de las habilidades motoras”. Siendo el pensamiento una habilidad, entonces podrían emularse un estudio de habilidades de otro tipo que ya hayan sido estudiadas. Por supuesto, el experimentador no imaginaba que a finales de su siglo se limitaría el pensamiento crítico a una concepción de “habilidad”.

²⁸ Smith, Bruce, “Instructions for Critical Thinking Skills”, *The Social Studies*, Vol. 74, No. 5, Sept-Oct. 1983, pp. 210-214

²⁹ Decimos “primitivamente” porque menciona por ejemplo la posibilidad de que se cuestione un sistema de gobierno, pero se mantiene aún dentro de una concepción funcionalista al referirse a la importancia de ser “ciudadanos efectivos y responsables”.

³⁰ Zechmeister, Eugene & Johnson, James, *Critical Thinking: A Functional Approach*, Pacific Grove, California: Brooks/Cole, c. 1992

1. Una actitud: estar dispuesto a pensar en forma crítica
2. Conocimiento de los métodos lógicos de razonamiento e inquisición lógica
3. Habilidad para aplicar estos métodos

En este concepto de una actitud o disposición a pensar críticamente nos parece que los autores han abrevado de las críticas realizadas por Harvey Siegel a los fundadores del Movimiento de la Lógica Informal que veremos más adelante. Aquella tesis fue a su vez anteriormente observada por John Dewey(1933), quien opinaba que si tuviera que elegir entre la actitud apropiada hacia el razonamiento y el conocimiento de los principios para el razonamiento, él escogería lo primero.

Zechmeister y Johnson, basados en esta tesis sobre la “actitud apropiada”, proponen que el desarrollo de esta actitud mental requiere de cambios en la forma acostumbrada de hacer las cosas en la vida diaria, así como proponerse una disciplina para mejorar el pensamiento. Es entonces una habilidad que puede ser perfeccionada(Walsh & Paul, 1986, p. 13), y que como otras habilidades, en su inicio, requiere observar cómo se conduce un pensador crítico de modo que se puedan encontrar pistas en estos buenos pensadores, gente a las que uno respeta por sus ideas y forma de razonar. De ellos menciona las siguientes 10 características observables (pp. 6-7):

- a. Curiosidad intelectual
- b. Objetividad en vez de ser influido emocionalmente
- c. Mente abierta a una variedad de creencias
- d. Flexibilidad para cambiar (no dogmático)
- e. Escepticismo intelectual para no aceptar algo ligeramente
- f. Honestidad intelectual para aceptar cuando se prueba lo contrario
- g. Ser sistemático siguiendo una línea de razonamiento
- h. Persistencia
- i. Decisión para llegar a conclusiones
- j. Respeto a otros puntos de vista

Resumiendo, los autores establecen que (1) una disposición o inclinación para acercarse a los problemas o asuntos en una forma perceptiva y bien pensada tiene que ser establecida primero, y que entonces (2) debemos buscar aprender y aplicar principios efectivos o tácticas que son relevantes a esos problemas o temas. Estos principios y estrategias que debemos enfatizar serán aquellos que nos permitan pensar críticamente acerca de los problemas típicos que encontramos. He aquí lo funcional tal como los mismos autores lo describen, por ello, las “soluciones efectivas dependen del conocimiento y uso de algunos principios básicos del pensamiento crítico”, las cuales provienen del funcionamiento en nuestra vida diaria frente a situaciones en las que hay que elegir y tomar decisiones.

Esta visión del pensador crítico intenta, en nuestra opinión, desarrollar la costumbre de "caminar pensando críticamente".

Brooke Moore y Richard Parker³¹ en un didáctico texto, relacionan el pensamiento crítico con la toma de "decisiones sabias", para ello hay que buscar métodos que sean fáciles y rápidos para tomar "the best decisions".³²

Si el pensamiento crítico tiene que ver o está relacionado con el acercarnos a una afirmación ("claim") que puede ser falsa o verdadera, entonces "es simplemente la determinación deliberada y cuidadosa de si deberíamos aceptar, rechazar o suspender un juicio acerca de una afirmación - y el grado de confianza con el cual la aceptamos o rechazamos... Lo más cuidadosamente que evaluamos una afirmación y cómo separamos los puntos relevantes de los que no lo son, lo más crítico que puede ser nuestro pensamiento"(p. 4)

Así, el aplicar el pensamiento crítico requiere "traer la información acumulada sobre un asunto" y al confrontarla con la afirmación bajo cuestionamiento, "buscar y encontrar asunciones escondidas"; nosotros diríamos "leer entre líneas". Con una práctica permanente de esto, es como se aprende a pensar y se desarrolla esta habilidad. En este ejercicio de búsqueda, el pensamiento crítico encuentra la diferencia entre "hechos y opiniones".

Un primer acercamiento a una afirmación es definir si esta está basada en lo que el afirmante cree(opinión) o si puede ser comprobada(hecho) porque existe suficiente evidencia para justificar tal afirmación. También en la afirmación encontramos una "lógica" y esta generalmente está basada en una "asunción"; de una afirmación respaldada por un argumento lógico, de allí se infiere una nueva afirmación. Pero el pensamiento crítico cuestiona más allá de la lógica, analiza si tal asunción puede ser falsa o errada, va a los argumentos que sostienen una afirmación y discute en ese terreno, el terreno de las razones, en palabras de Eugene Meehan³³, se aplica la "ley de la jungla" intelectualmente hablando.

b. Un enfoque didáctico del pensamiento crítico

³¹ Moore, Brooke & Parker, Richard, *Critical Thinking: evaluating claims and arguments in every day life*, Palo Alto, California: Mayfield, c. 1986, p. 3

³² Este enfoque es característico de y útil para una sociedad individualista con condiciones ventajosas, y encontraría gran resistencia si se piensa en sociedades como la latinoamericana con abundantes sectores marginales que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica y por lo tanto imposibilitados para optar o elegir entre una vía u otra.

³³ Meehan, Eugene, *Introducción al Pensamiento Crítico*, Ed. Trillas, México D.F., 1975, p. 12

El texto de Meehan - edición original en inglés de 1973 - es el clásico en las facultades universitarias de psicología, y consiste en realidad en un "curso de entrenamiento". El autor encuentra que lo necesario del uso de este tipo de pensamiento está en "mejorar la capacidad para enfrentar el ambiente³⁴, resolver problemas, utilizar con efectividad la experiencia..." (p. 11). El pensamiento crítico tiene como uno de sus elementos principales la lógica, pero no es sinónimo de ésta. Haciendo uso de ella y los procesos de análisis y síntesis, la actividad intelectual efectuada describe, predice, explica y concluye con juicios de valor.

En Meehan encontramos la típica concepción funcionalista del pensamiento crítico como la capacidad de resolver problemas. Tan pragmático es su acercamiento que ni siquiera encontramos en su texto una definición del pensamiento crítico. Se concentra en sus características y utilidad principal de ayudarnos a vivir "tan bien como sea posible"(p. 15)

Es relevante también el lugar de los "conceptos" en el uso del pensamiento crítico, porque son instrumentos básicos que se utilizan para organizar las percepciones humanas del ambiente, los conceptos "proporcionan al hombre los lentes a través de los cuales ve el mundo que le rodea"(p. 17).

La crítica, esencia de este pensamiento, requiere (1) información sobre el tema a analizar, (2) conocer los fundamentos para aceptar o rechazar, y (3) decidir sobre una aceptación o rechazo; solo de esta manera la crítica puede contra-argumentar.

Dos textos más pueden adicionarse al enfoque didáctico del pensamiento crítico. Uno de ellos, un sencillo libro de C. A. Missimer titulado "Good Arguments: An Introduction to Critical Thinking"(1995), inicia con un simpático "bienvenidos a la comunidad de pensadores" para aquellos que se dirigen unos a otros en términos de argumentos. "Argüir es tratar de convencer a otro de que su punto de vista es correcto". Su tesis "argumentista" no le permite ver lo que desde nuestro punto de vista le lleva a fijarse como meta el tratar de "convencer", dejando de lado que un diálogo fructífero no es principalmente aquel en el que uno convence al otro sino aquel en el que el otro comprende mi punto de vista.

Para Missimer, los buenos argumentos estarían estructurados por:

- a. Una definición y una distinción
- b. Un tema

³⁴ Meehan explica la capacidad intelectual del ser humano para observar y percibir el ambiente mediante su aparato perceptivo, el lenguaje y el sistema nervioso central. Tal actividad o capacidad intelectual le permite por lo menos cuatro pasos sobre la realidad: (1) **describir**: la actividad intelectual más simple; (2) **predecir**: al observar el cambio de las cosas; (3) **explicar**: mediante una teoría explica el cambio producido; y, (4) **juicio de valor**: como el instrumento para hacer elecciones.

- c. Una conclusión
- d. Razones
- e. Argumentos alternativos
- f. Evidencia
- g. Verdad
- h. Consistencia
- i. Inferencia garantizada
- j. Asunciones
- k. Implicaciones
- l. Prescripción

Con una definición muestras un significado, clarificas lo que quieres decir, en tanto que con una distinción muestras lo que no quieres decir.

Un acercamiento conceptual más elaborado es el de John Hoaglund, influido por el Movimiento de la Lógica Informal y que de hecho parte de una definición dada por Robert Ennis, uno de los fundadores de este Movimiento: "El pensamiento crítico, es una actividad reflexiva práctica que tiene como meta una creencia o acción razonable".³⁵ Las actividades mentales más cercanas al pensamiento crítico, incluirían: razonamiento, inferencia, creación de argumentos, explicaciones y solución de problemas.

En un sentido amplio y que se acerque más al pensamiento crítico, Hoaglund caracteriza el pensamiento general como una actividad dirigida a una meta. Como "actividad mental dirigida a una meta", el pensamiento tiene que realizar inferencias desde una información dada, y en ella debería encontrar la inconsistencia entre una afirmación(claim) y un hecho(fact).

He aquí, según el autor, algunas características del pensador crítico:

- a. Hace preguntas en función de decidir por lo razonable
- b. No es tan ingenuo ni tampoco tan escéptico al creer sobre algo
- c. Distingue entre el testimonio fiable y el que no lo es
- d. Es auto-confiable y aspira a un grado de autonomía en su pensamiento, sin que ello signifique no prestar atención a las opiniones de otros o a no ir más allá del conocimiento propio acumulado.
- e. Está alerta a criticar sus propias opiniones en un asunto controversial

Qué puede hacer el pensamiento crítico por nosotros?

- a. Disciplina y mejoramiento de nuestra propia mente
- b. Nos ayuda a saber preguntar las preguntas importantes y a encontrar respuestas

³⁵ John Hoaglund, *Critical Thinking*, Newport News, Virginia: Vale 1995 p. 1

- c. Nos ayuda en un auto-conocimiento, y este puede ser uno de los conocimientos más difíciles.
- d. Nos ayuda a desarrollar la habilidad para encontrar las implicaciones o detectar las inconsistencias de un texto dado.
- e. En el consumo nos ayuda a evaluar la información que se nos da sobre productos del mercado
- f. Finalmente y con una implicación política, ayuda a entender asuntos complejos, articular opiniones sobre ellos y tomar decisiones después de tener toda la evidencia.

Sin duda, como se establece en el punto c, distanciarnos de nosotros mismos es un difícil y agudo requerimiento del pensamiento verdaderamente crítico. Para que este sea crítico deberá ser entonces “reflexivo”, debe volver hacia sí mismo, por ello es como dice Hoaglund, “auto-observativo” y “auto-correctivo”. Queda claro entonces que el auto-conocimiento es la capacidad reflexiva del pensamiento crítico.

3.2. Posiciones distanciándose del funcionalismo

a. El Movimiento de la Lógica Informal (ILM)

En el análisis de Moore y Parker, el pensamiento crítico cuestionaría más allá de la lógica, no está satisfecho con que un argumento parezca lógico y coherente; bien podría decirse, que para ser crítico, el pensamiento debe utilizar un tipo de lógica que se ha denominado **informal**. Un creciente movimiento llamado “Informal Logic Movement”³⁶, ha tomado fuerza en las discusiones y propuestas sobre la relevancia del pensamiento crítico como objetivo de la educación. Esto nos adentra en el terreno de la filosofía de la educación, cuyo trabajo contemporáneo es cuestionado con un bien elaborado andamiaje argumentativo por Harvey Siegel en su obra “*Educating Reason: rationality, critical thinking and education*”.³⁷

Este movimiento, surgido en Estados Unidos, cuestiona los métodos de la lógica formal. Afirma que la lógica construida informalmente tiene un aporte mucho más importante a la tarea educativa de “realzar las habilidades de razonamiento de los estudiantes”. Tres autores representan la mayor influencia dentro de este movimiento por sus contribuciones: Richard W. Paul, John McPeck y Robert Ennis,

³⁶ Surgiendo hacia finales de los años 70s., es el producto de las ideas y cuestionamientos al sistema educativo norteamericano por parte de la “Association for Informal Logic and Critical Thinking of the Philosophy of Education Society”.

³⁷ *Educating Reason: rationality, critical thinking and education*, New York: Routledge, 1988, es una de las mejores obras de Harvey Siegel, en la que demuestra su incisiva capacidad crítica y autocrítica de los movimientos educativos norteamericano.

este último más conocido por su aporte como co-autor de los “Cornell Critical Thinking Tests”, pruebas utilizadas para la medición del pensamiento crítico. El trabajo de estos autores conduciría, según Siegel a una visión del pensador crítico como alguien que “se mueve apropiadamente por razones”, estableciéndose entonces una relación entre pensamiento crítico y racionalidad.³⁸

La concepción del ILM sobre el pensamiento crítico, cuestiona hacia “la naturaleza de la educación”, y por ello su compromiso invade el terreno de la filosofía de la educación. Abordaremos este cuestionamiento posteriormente desde la elaboración del mismo Harvey Siegel.

a.1. Robert Ennis y el pensamiento crítico

Uno de sus libros principales, “A Concept of Critical Thinking”, ha sido utilizado como base para el desarrollo de varios textos didácticos sobre el pensamiento crítico en niveles secundarios y superiores. Su definición sencilla del pensamiento crítico como “la correcta valoración de una afirmación”, definiría al pensador crítico como aquel que “tiene las habilidades, capacidades o proficiencias necesarias para la evaluación apropiada de afirmaciones” (Siegel, 1988, p. 6)

A pesar del salto cualitativo del ILM al cuestionar la verificación del uso del pensamiento crítico basado en la lógica, aún continúa enfocándose en este como habilidades que deben ser desarrolladas. Estas capacidades son una especie de “micro-disposiciones” que contribuyen a la valoración satisfactoria de afirmaciones y acciones.

En una evolución de su pensamiento, Ennis reflexiona posteriormente sobre su concepto y añade que no es suficiente la proficiencia y que debe haber una “tendencia” a ejercitar esta proficiencia.³⁹ Es decir, junto con las habilidades el pensador crítico debería desarrollar la “tendencia a pensar críticamente” en la valoración de afirmaciones y situaciones de la vida diaria y no solo en la resolución de problemas de laboratorio o de los test académicos.

a.2. Richard Paul: el “sentido débil” y el “sentido fuerte” del pensamiento crítico.

Con el acercamiento revisado de Ennis, Richard postula que el problema crucial en el abordaje del pensamiento crítico está en la diferenciación de los dos sentidos en mención. Su preocupación está en el uso de las habilidades del pensamiento crítico a contextos preparados, “empacados” (loaded context); por el contrario, un sentido

³⁸ idem H. Siegel, p. 2

³⁹ R. H. Ennis, “A Concept of Critical Thinking”, p. 17 en J. R. Coombs, ed, *Philosophy of Education: 1989: Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Bloomington, Illinois, 1980, pp. 3-30

fuerte y no débil del pensamiento crítico pondría atención a los aspectos "éticos multi-categoricos".⁴⁰ Por la búsqueda de estas categorías y el "background" detrás de una afirmación, es que el autor define el pensamiento crítico como "el uso apropiado del escepticismo reflectivo dentro de un área problema bajo consideración".⁴¹

Richard confronta el acercamiento "atomístico" o concepción tradicional, que utiliza, en nuestro entendimiento, tal habilidad para tal problema, versus un acercamiento dialéctico-dialógico. Nos parece interesante el uso del término "dialéctico" en un contexto tradicionalmente anti-marxiano, en donde el término que se prefiere es el de "dinámico". Respecto a lo dialógico⁴², bastan los escritos de Freire y sus incursiones en los círculos universitarios y de intelectuales de Estados Unidos para comprender su influencia.

En vez de una visión atómica, Richard propone una visión mundial - integral diríamos nosotros - , que cuestiona desde el "conócete a ti mismo" los componentes egocéntricos y sociocéntricos de nuestra propia visión. En palabras de Siegel se trata de "secularizar" o despersonalizar nuestra propia visión del mundo.(p. 13)

Lo dialéctico y dialógico está en la confrontación con perspectivas opuestas, que no son rechazadas o simplemente criticadas, sino que nos ayudan dialécticamente, - en el dictado socrático - a conocerse a sí mismo.

3.3. Acercamientos disfuncionales al pensamiento crítico

Los estudios del pensamiento y la discusión histórica de este como fenómeno externo o interno, como proceso simple y complejo, se basaron en las observaciones y acercamientos experimentales. A partir de Wundt el acercamiento fue entonces "psicológico", y nadie se atrevería a considerar de nuevo las metodologías o el abordamiento de los primeros filósofos. Sin embargo, la filosofía tampoco cesó de evolucionar, y encontramos por ejemplo al filósofo francés Edgar Morin, con una relevante producción escrita desde 1971, que se concreta - para el

⁴⁰ Nota de Siegel tomada de R.W. Paul, en "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World View, and a Dialectical Mode of Analysis", p. 3

⁴¹ La definición es anotada por Tony W. Johnson en el artículo "Philosophy for Children and its Critics: going beyond the information given", del boletín de la Universidad de Illinois *Educational Theory*, Vol. 37, No. 1, Winter 1987

⁴² Un artículo sugestivo e importante de Richard es "Dialogical Thinking: Critical Thinking Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions", en *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York: W.H. Freeman & Company, 1987

interés que nos ocupa - en 1990 con su obra "Introducción al Pensamiento Complejo".

Morín, sitúa dos pensamientos, el cerrado y el complejo.⁴³ El primero es obviamente reduccionista, compartamentaliza la realidad, en tanto que el pensamiento complejo asocia lo desunido, ve las cosas multidimensionalmente. Todo lo pone en duda, además de apuntar a descubrir las reglas y los principios que ordenan un pensamiento. Para Morin, debemos "pensarnos, pensando; conocernos, conociendo". El francés ocupará su lugar en nuestro segundo capítulo cuando analicemos propuestas alternativas sobre el pensamiento crítico.

En esa misma línea, Passmore(1983) alerta la posibilidad de tener que rechazar las reglas para ser críticos,⁴⁴ es decir, una crítica a lo establecido tradicionalmente, intentando como en el ejercicio creado por la psicología cognitiva, enfrentar la situación no haciendo uso de típicas respuestas basadas en la experiencia pasada, sino hallando nuevas formas, aún si para ello es necesario "salirse del cuadro".⁴⁵

Por ello, hacemos referencia a estos autores como disfuncionales, porque no continúan promoviendo el uso del pensamiento crítico para cumplir una función dentro de un sistema tradicional educativo o de pensamiento sino que se elevan imaginativa y creativamente para descubrir otras ventajas y opciones en la capacidad crítica. Un cambio del sentido social en la función de la educación, en la concepción del ser humano y la sociedad, nos conduce a una revisión de los proyectos socio-pedagógicos y su implícita labor de educar sujetos críticos que contribuyan a una mejor convivencia y desarrollo colectivo e individual.

La propuesta de la educadora norteamericana Elizabeth Minnich ⁴⁶, se enmarca también en esta alternativa. Aunque su obra tiene como objetivo específico el analizar los errores conceptuales que subyacen en un sistema dominante que da

⁴³ Morin, Edgar, *Para salir del siglo XX*, Ed. Kairós, Barcelona, 1981, p. 361

⁴⁴ "Se debe estar alerta a la posibilidad de tener que rechazar las normas establecidas. a la necesidad de cambiar las reglas, modificar los criterios empleados para juzgar un desempeño", Passmore, John, *Filosofía de la Enseñanza*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983, p. 204

⁴⁵ El ejercicio consistía en unir nueve puntos utilizando solamente cuatro líneas y de un solo trazo, es decir sin levantar la mano una vez iniciado el trazo. Hay que intentar...

o o o
o o o
o o o

... y la única forma es sin ponernos nuestros propios límites tratando de resolverlo dentro de los nueve puntos, hay que ser disfuncionales !

⁴⁶ Elizabeth Kamarck Minnich, *Transforming Knowledge*, Temple University Press, Philadelphia, 1990

cuerpo al currículo universitario en artes liberales, implícitamente nos presenta un referente para el pensar crítico, que se vuelve más relevante para nosotros cuando proviene de una voz diferente, de un pensamiento femenino que en una sociedad con dominancia masculina no solo “omite” a la mujer sino que claramente la “excluye”.⁴⁷ “Transforming Knowledge” es una propuesta crítica que invita a cambiar el “qué pensamos” y “cómo pensamos”, cuestionando lo que ha sido perpetuado y aceptado como conocimiento por una cultura dominante y transmitido a las nuevas generaciones.

El pensamiento crítico en América Latina, “, a diferencia de los estudios de origen norteamericano o europeo que analizamos en nuestra tesis, es difícil de identificarlo como un “estudio del pensamiento” en sí. Lo que halla nuestra investigación, es que los pensadores críticos latinoamericanos, no han elaborado realmente un discurso sobre aquel pensamiento, aunque ciertamente hay estudios específicos, pero más bien ha surgido en la confrontación constante de la praxis, en las condiciones de vida que han contribuido a la emergencia de un pensar agudo, incisivamente crítico. Un ejemplo, son los estudios del filósofo vasco nacionalizado salvadoreño, Ignacio Ellacuría.⁴⁸ Su acercamiento a la filosofía se da desde un intento de “existencia ética”, en donde la tarea mayéutica, como bien lo anota Víctor Flores García, corresponde etimológicamente a “ayudar en el parto, desatar”, es decir, hacer filosofía en función de una realidad histórica en el que la vida lucha por sobreponerse a la muerte.⁴⁹

La comprensión de filosofía de Ellacuría ilumina nuestra propuesta de tesis, particularmente nuestra comprensión de la propuesta de Filosofía para Niños que abordamos en el capítulo tercero. Para Ignacio, el quehacer filosófico entendido como un cuestionamiento crítico de la realidad en el que hay que superar la “corteza de lo aparente”, implica, desde nuestra lectura de Ellacuría, el manejo metodológico de las leyes de la lógica y las reglas del pensamiento crítico con las que desarrollamos nuestra experiencia de campo registrada en el quinto capítulo.

Finalmente, y en la búsqueda de fuentes para el desarrollo de la conciencia crítica, es conocida la propuesta del educador brasileño Paulo Freire, cuyo contenido humanista se ha prestado para elaboraciones liberacionistas alrededor del mundo, y que va desde opciones preferenciales indigenistas hasta afro-americanas, feministas, infantiles, etc. Como su aporte ha sido vehementemente utilizado y discutido, no concederemos un lugar específico a sus contribuciones, a pesar de

⁴⁷ Minnich, pp. 31,32

⁴⁸ Ellacuría, Ignacio, *Filosofía de la Realidad Histórica*, Madrid: Trotta: Fundación Javier Zubiri, 1991

⁴⁹ Flores García, Víctor, *El lugar que da la verdad: Filosofía de la Realidad Histórica de Ignacio Ellacuría*, México: Universidad Iberoamericana: M.A. Porrúa, 1997, p. 111

que algunos autores mencionados y que seguiremos tratando, han abrevado de la influencia de aquel.

CAPITULO II

ACERCAMIENTO IDEOLOGICO AL PENSAMIENTO CRITICO

Cuando en el capítulo primero nos acercábamos conceptualmente al tema del pensamiento crítico, fue inevitable una ubicación ya definida de las corrientes sobre nuestro tema. Básicamente, hemos agrupado dichas corrientes en tres líneas: el enfoque funcionalista del pensamiento crítico con sus dos sub-enfoques: el de la habilidad y el didáctico; en segundo lugar, la dimensión surgida con el Movimiento de la Lógica Informal (MLI), que tiende a separarse de la primera corriente; y tercero, un enfoque cuya elaboración será tarea por emprenderse en nuestra tesis y que hemos llamado "acercamientos disfuncionales" al pensamiento crítico.

1. Entre el pragmatismo deweyano y el eficiencismo tyleriano

La primera corriente nos gratifica con sus aportes técnicos y su elaboración exhaustiva del desarrollo hábil del pensamiento. Podríamos resumir esta posición diciendo que lo que se busca es desarrollar la *habilidad* de pensar críticamente - habilidad "en la que no puedes ser bueno a menos que practiques" (Moore y Parker p. 6) -, para que mediante la "toma de decisiones sabias" (Moore y Parker p. 3) el individuo pueda "vivir tan bien como sea posible" (Meehan p.15).

Nos parece que estos enfoque funcionalistas de hecho corresponden o están sumidos entre lo que llamaríamos el pragmatismo deweyano y el eficiencismo tyleriano. Los conocidos pragmatistas Dewey, James, Rorty y Murphy entre otros, contribuyeron en el escenario de las ideas con aquello que se ha definido como "lo útil y conveniente", lo pragmático. Así como esta propuesta influyó el conocimiento y la cultura, principalmente occidental, también definió la esencia del pensamiento crítico en esta primera corriente. En su libro "*Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education*"⁵⁰, el agudo crítico Cleo H. Cherryholmes, explica cómo el pragmatismo llega a su nivel más bajo cuando en su obsesiva persecución de la eficiencia se ausenta de la crítica. Qué clara relación hallamos entre el deseo pragmático de que funcionen las cosas y el enfoque del pensamiento crítico como solución de problemas.

Ubiquemos a Ralph Tyler, quien en los años treinta propone la aún hoy utilizada "evaluación por objetivos", teoría que se aplicó a la industria, a la evaluación de personal, a la educación y sus elementos como son el currículo y su evaluación y a otros campos de funcionalidad. Ese espíritu instrumental y eficiente es preeminente en los propulsores del pensamiento crítico.

⁵⁰ La síntesis del texto ha sido obtenida del artículo del mismo autor "Reclamación del Pragmatismo para la Educación", en *Revista de Educación*, 297. Enero-Abril, 1992

La filosofía pragmática de Dewey hace diferencia entre el pensamiento como un curso incontrolado de ideas en nuestra cabeza y ese otro pensamiento de tipo reflexivo que se da cuando nos encontramos en lo que él ejemplifica como una situación de encrucijada, cuando en la bifurcación de los caminos tenemos que escoger una vía. Toda esta diferenciación del pensamiento como lo menciona Neil Bolton⁵¹, tiene similitud con la distinción que también hacía Freud de los “procesos primarios” del pensamiento que eran más tempranos y primitivos y los “procesos secundarios”, genéticamente posteriores y con una mayor claridad de ella realidad. Es fácil inferir de las ideas de John Dewey la relación funcional entre pensamiento y comportamiento frente al medio, por tanto, nuestra tesis halla que el acercamiento al pensamiento crítico como resolución de problemas se fundamenta en esta comprensión pragmática del acto de pensar. Aquí también deducimos la relación entre pragmatismo y pensamiento lógico que abordaremos más adelante en nuestra lectura del Movimiento de la Lógica Informal.

No ubicamos esta corriente funcionalista en el pasado, nos parece que sigue en vigencia aún en las actuales propuestas socio-económicas, profesionales y educacionales en general. Martha Ovando, experta en seminarios de calidad académica⁵² de la Universidad de Austin, Texas, elabora una propuesta para el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior para estudiantes universitarios. Partiendo de la afirmación de Dewey “*Pensar es Cuestionar*” y basándose en la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom⁵³ sobre el nivel inferior y los niveles superiores del pensamiento, conceptualiza el pensamiento crítico como “Una habilidad intelectual de orden superior (que) implica conocer, comprender, analizar, sintetizar, evaluar, aplicar y crear información con la finalidad de tomar decisiones y solucionar problemas”. El funcionalismo está presente, pero más aún, a este sector de expertos sobre el pensamiento se le cuestiona la comprensión de las “habilidades de orden superior”, que contraponen otras inferiores y se mantienen en un tecnicismo del pensamiento interpelado por la ética y los valores basados en la situación del otro. Autores como Richard Paul o Robert Ennis, no son considerados por estos escritores, muy probablemente

⁵¹ Bolton, Neil, *Introducción a la Psicología del Pensamiento*, Methuen & Co. Ltd., Londres, 1972. Versión en Español de 1978, Ed. Herder, Barcelona.

⁵² Uno de sus seminarios fue promovido por la Universidad Privada de Bolivia (UPB) y dictado en el campus universitario los días 9 y 10 de agosto de 1993 en la ciudad de Cochabamba. La UPB es una de las relativamente nuevas y prestigiadas universidades privadas en Bolivia con un énfasis en la graduación de estudiantes con *habilidades intelectuales de orden superior* (HIOS).

⁵³ Bloom, B.S. y cols., *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, David McKay Co., 1956. La clasificación de objetivos de este autor acompaña la mayor parte de planificaciones tanto en la educación como en otros proyectos sociales en América Latina

porque no son prácticos para el interés didáctico buscado y porque critican tal tecnicismo.

Virginia Ferrer Cerveró, traductora de la obra de Mathew Lipman "Pensamiento Complejo y Educación", discute en su introducción sobre las "habilidades de orden superior". Tal terminología o traducción inexacta hierra distorsionando la esencia de la idea de estas habilidades, que deberían ser entendidas como *pensamiento complejo* más que como una jerarquización (orden superior) del pensamiento que se opone a un pensamiento inferior. Pero esto será tema de nuestro tercer capítulo cuando abordemos a Lipman y su Filosofía para Niños... y Niñas.

Hacia una conclusión, el punto débil más importante en las afirmaciones de esta primera corriente sobre el pensamiento crítico, está en la limitante de su enfoque individualista, en la concepción técnica (habilidad) y didáctica que limita al ser humano a su propio contexto o situación vital, y finalmente, en forma acrítica. Es decir, el estudiante aprende a usar el pensamiento crítico en situaciones técnicamente preparadas y no necesariamente como un recurso para la vida. Harvey Siegel, de quien ya hicimos mención en el capítulo primero, se adentra más en este cuestionamiento, y aún más allá, se atreve a interpelar a la segunda corriente, el Movimiento de la Lógica Informal, que en nuestra opinión es uno de los esfuerzos más elaborados en la ruptura con el clásico acercamiento al pensamiento crítico como instrumental para la solución de problemas.

No intentaremos más discusión respecto al enfoque funcionalista; su limitante, en nuestro interés, está superada por los avances en la lógica informal. Si nos interesa una crítica a esta primera crítica (MLI), y ella está dada en el trabajo de Siegel.⁵⁴ A continuación y basados en su argumentación, iremos ubicando peldaños hacia nuestros siguientes capítulos y propuestas.

2. El M.L.I. y el Pensamiento Crítico como un Ideal Educativo

El Movimiento de la Lógica Informal se preocupa por dos objetivos en sus planteamientos sobre el pensamiento crítico. En primer lugar, aborda de nuevo el asunto del desarrollo de la habilidad, pero propone el uso de la lógica informal para realzar las habilidades del razonamiento. En segundo lugar, levanta y propone el pensamiento crítico como un objetivo explícito de la educación.

Siegel cuestionará el primer objetivo dejando al descubierto las contradicciones existentes en los representantes del MLI, así como su proceso de cambio y reconocimiento de sus errores en la propuesta; pero también, descubrirá más

⁵⁴ ver nota al pie número 37

profundamente la propuesta del ideal educativo en el MLI, ideal del pensamiento crítico como componente sine quanon de una filosofía que la educación ha perdido, porque entonces, cuestionar los objetivos de la educación es traer de la mano lo que concierne a la filosofía de la educación.

Con esto, Siegel responde a una filosofía de la educación reaccionaria que no acepta el pensamiento crítico como una propuesta que recupere la "dignidad perdida" de los valores y metas de la educación. Si el currículo típico ha apuntado a las llamadas tres "Rs" de la educación: reading, 'riting, 'rithmetic, una cuarta estaría en la propuesta de Siegel: "Reasoning", y dentro de ello el desarrollo del pensamiento crítico. Las tres Rs tradicionales obviamente no pueden ser propuestas como ideales de la educación, en tanto que el pensar crítico sí puede elevarse a esta categoría, siendo que "provee una concepción de la clase de persona que estamos tratando de crear a través de nuestros esfuerzos educativos, y el tipo de carácter que será formado en tal persona".⁵⁵ En cierta forma Siegel reacciona a otros ideales educativos que rechazan el P.C. como ideal, entre ellos, los sistemas educativos que conducen, por ejemplo, a la "producción de ciudadanos dóciles o buenos trabajadores, la maximización de la felicidad individual, o el fomento de compromisos y purezas ideológicas".

En vista de lo incisivo del análisis de Siegel, tomaremos como eje su crítica para tratar a los principales exponentes del MLI y sus ideas, lo cual nos es útil a la vez como un ejercicio para la compenetración en el tema del P.C.⁵⁶

2.1. Cuestionamiento a la "habilidad"

Siegel cuestiona la posición que concibe el pensamiento crítico como el desarrollo de una habilidad; esto es lo que él llama la posición de las "habilidades puras". El pensador crítico es calificado solamente desde este punto de vista, con el inconveniente de que tales habilidades se desarrollan dentro del contexto de examinación del uso del pensamiento crítico y no como la formación de una capacidad para utilizarlo fuera de este contexto, en la utilización real y no en una situación creada.

Nosotros haríamos la diferencia entonces entre quien solamente hace uso del pensamiento crítico y aquel que *es un pensador crítico*, y tal esencia de disposición es lo que Siegel llama la "no - habilidad" que compone al pensamiento crítico⁵⁷. Comprendiendo su razonamiento, el pensamiento crítico va entonces más allá del uso y desarrollo de este como habilidad, la esencia de tal no-habilidad implicaría

⁵⁵ Siegel, p. 46

⁵⁶ En ocasiones usaremos esta sigla (P.C.) para referirnos al "pensamiento crítico".

⁵⁷ *Educating Reason...* p. 7

para Siegel cierta "disposición" del sujeto a utilizar el pensamiento crítico en toda situación; se forma entonces una especie de "hábitos de la mente" que desarrollan el pensar crítico como un "rasgo del carácter".

El ejemplo más claro utilizado por el autor, es el de los estudiantes que aplicando su habilidad crítica, pueden resolver test y exámenes en los que se requiere una alta capacidad crítica, y sin embargo comprarían un auto o algo de moda pero innecesario, o votarían a favor de una decisión de su gobierno o por un político en su campaña de la forma más acrítica que se pueda pensar.⁵⁸

2.2. El pensamiento crítico como "rasgo de carácter"

Como mencionamos anteriormente, Robert Ennis es el creador de las pruebas conocidas como "Cornell Critical Thinking Test" (CCTT). El reto para Ennis sería no solo desarrollar un test para evaluar las habilidades del pensador crítico sino las *tendencias* a usar el pensamiento crítico. Por ejemplo, el pensador que resuelve problemas (arithmetic), en la propuesta de Siegel, debería tener como prioridad, además de la proficiencia para resolver problemas, un compromiso consciente con el uso del pensamiento crítico en todas las situaciones. Es así como el razonamiento - la cuarta R - trascendería las metas de la educación centrada en el dominio de conocimientos básicos como la base para el dominio en otras áreas a lo largo de su aprendizaje.

En la discusión de Siegel a la propuesta de Ennis, establecemos las dos tesis de los autores, el segundo amparado en lo que Siegel llama las "micro-disposiciones" en contraste con una "macro-disposición" o disposición global de ser movido por razones y su implicancia en el carácter. Para Ennis, el pensamiento crítico concierne con específicas "micro-disposiciones" que contribuirían a la valoración satisfactoria de afirmaciones y acciones⁵⁹, en tanto que para Siegel, se hace necesaria una disposición más global o tendencia a pensar críticamente. Se requiere una esencia en el carácter del pensador que le compromete no con el manejo de habilidades sino con el reconocimiento de valores relacionados como son: la verdad, honestidad intelectual y justicia de la evidencia, lo cual implica la valoración de las creencias o las acciones fundamentándose en razones, y todo ello más allá del contexto de las pruebas o el uso técnico del pensamiento crítico.

⁵⁸ Sucedió durante la guerra del Golfo Pérsico, cuando muchos ciudadanos norteamericanos apoyaban el interés del gobierno por "restaurar la democracia" en un país como Kuwait en donde existe la monarquía. Algunas organizaciones pacifistas enfocaron también el conflicto sobre los intereses económicos implícitos en los motivos para ir a la guerra y pegaban adhesivos en los autos con la pregunta ¿pensabas que en Kuwait se siembra brócoli?

⁵⁹ En el artículo "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills", *Educational Leadership*, p.45, Ennis enumera trece disposiciones y doce habilidades en su definición del pensamiento crítico.

Para Siegel es importante el carácter, los valores y las dimensiones morales del concepto sobre el pensamiento crítico, no solo la implicancia de las habilidades. Estas dimensiones son las que hacen posible elevar el P.C. a la propuesta de ideal educativo.

Por todo este enfoque, podríamos afirmar que Siegel se acerca a un contenido ético del pensamiento crítico, consideración que nos será relevantemente útil en la elaboración posterior de una de nuestras propias tesis de trabajo.

2.3. El "sentido fuerte" del pensamiento crítico

El aporte sobre los dos sentidos del pensamiento crítico se debe a Richard Paul, miembro del MLI. Ya hemos referido la diferencia entre el solo uso del P.C. y la tendencia a ser un pensador crítico, diferencia que puede ser mejor comprendida en los sentidos propuestos por Paul.

Un sistema de creencias que forman parte del sujeto, desarrollan en él una serie de hábitos del pensamiento o tendencias sociocéntricas, egocéntricas y acríticas que funcionan como una especie de filtro para interpretar y procesar la experiencia propia. Por ello, podrían criticarse posiciones que son claramente contrarias a su pensamiento, pero resultaría "doloroso", por decirlo en palabras de Richard Paul, cuestionar aquellas en las que yo mismo estoy involucrado; más aún diríamos nosotros, aquellas de las que ni siquiera soy consciente y están determinando mi aceptación o rechazo de otras argumentaciones.⁶⁰ Por lo anterior, el autor propone que el desarrollo del pensamiento crítico debería precisamente, desarrollar habilidades del pensamiento en aquellas áreas del sujeto en que puede ser más influido por sus propias creencias o posiciones sociocéntricas y egocéntricas.

Sinteticemos. La crítica a Ennis era respecto al uso del P.C. ejercitado en "contextos preparados" y evaluado por medio de test que verifican su utilización. Por el contrario, más que una simple transferencia de habilidades o técnicas a distintas situaciones, ahora se propone casos en los que siendo "egocéntricamente neutros", sea posible criticar afirmaciones prestando atención a "asuntos éticos multicategoricos", es decir, situaciones en que mis más profundas creencias personales pueden ser removidas, en donde puedo experimentar una auto-decepción y ubicarme en una posición en que puedo comprometerme a criticar más allá de mi propio condicionamiento.

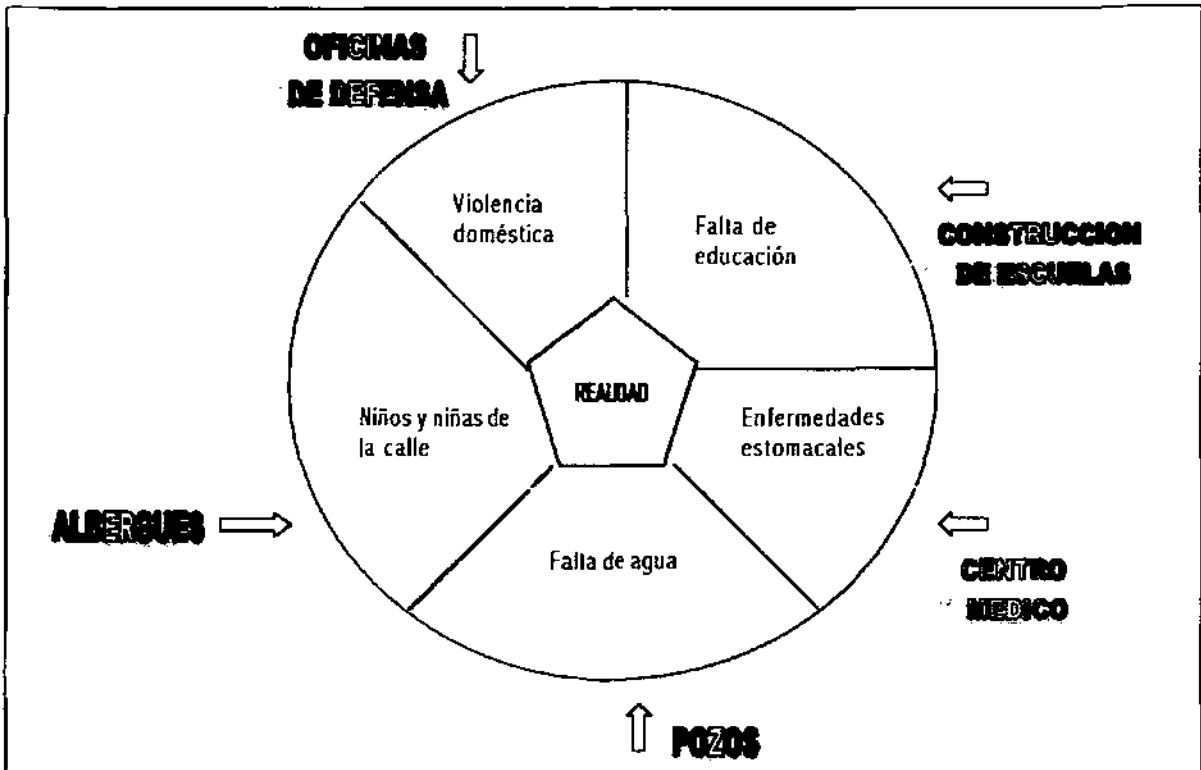
⁶⁰ Es también lo que el autor llama "invertimiento egocéntrico". Al respecto es pertinente el magnífico aporte de Karl Mannheim y su "condicionamiento sociológico del pensar" en su obra *Ideología y Utopía. Introducción a la Sociología del Conocimiento*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987

En contraposición, un “sentido débil”, corresponde a la solución “atómica” de los problemas. Para entender este tipo de soluciones, debemos explicar cómo el pensamiento crítico es usado en base a una lista de “falacias y errores”, lista que fue elaborada por Robert Ennis. Cada argumento es analizado desde esta lista criticando uno por uno. Esto es precisamente lo que se conoce como el pensamiento analítico, criticado por sociólogos latinoamericanos como “típicamente occidental”⁶¹. Se discute en nuestro continente las formas de acercamiento a la realidad utilizando estos dos procesos del pensamiento: analítico y sintético. En tanto que el primero tiende a ver la realidad en forma compartimentalizada, el segundo trata de ver el “cuadro completo”, encontrando las interrelaciones en los problemas y la dialéctica de la problemática social toda.

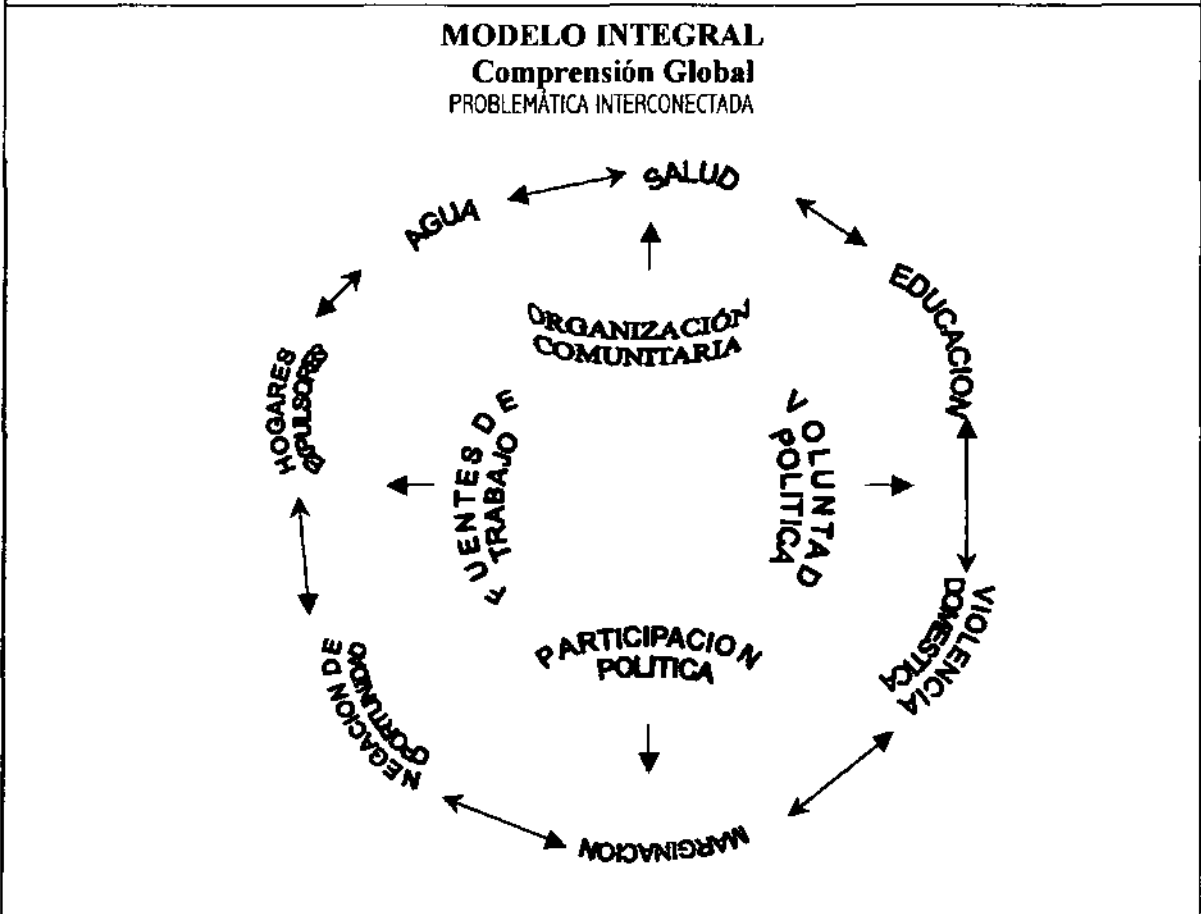
El diagrama a continuación nos provee de una idea aplicable a la crítica de Paul al acercamiento atómico del pensamiento.

⁶¹ Pierre de Zutter, en su artículo “Seguimiento y Evaluación: ¿una maldición merecida?”, publicado por *Ruralter*, No. 6, CICDA, Lima, 1990, aborda desde el tema del desarrollo social, lo que él llama los cinco “ismos” malditos del desarrollo: metodologismo, linealismo, objetivismo, proyectocentrismo e intervencionismo. En su discusión sobre el proyectocentrismo discurre sobre la forma como nos acercamos concretamente a la realidad: “El saber occidental privilegia el análisis, se dedica a desmenuzar la realidad, la reduce en partes y la reordena en categorías y sobre esta base intenta una visión de conjunto, una síntesis como construcción abstracta del intelecto...encuentra y estudia aisladamente las partes... (y así) nos limitamos a consultar una gran lista de posibles problemas y a tratar de ubicarlos y solucionarlos en nuestra zona de trabajo”.

MODELO PROBLEMA - SOLUCION
Comprensión analítica



MODELO INTEGRAL
Comprensión Global
PROBLEMÁTICA INTERCONECTADA



Paul concluye así criticando el principal problema del uso de “técnicas atómicas” en contraste con la ventaja alternativa del uso del pensamiento crítico en su *sentido fuerte*:

“En esta visión alternativa, se abandona la idea de que el pensamiento crítico puede ser enseñado como una batería de habilidades técnicas atómicas independientes de los compromisos y creencias egocéntricas. En lugar de “argumentos atómicos”, uno se enfoca en redes de argumentos (visiones mundiales); en lugar de concebir los argumentos como susceptibles de una evaluación atómica, se realiza un acercamiento más dialógico/dialéctico (los argumentos necesitan ser valorados en relación a contra-argumentos), en donde uno puede hacer movidas que son muy difíciles de defender o que fortalecen una posición personal. Uno es dirigido a ver que los argumentos atómicos (concepción tradicional) son de hecho un limitado conjunto de movidas del pensamiento dentro de un conjunto más complejo de movimientos posibles o reales que reflejan una variedad de involucramientos significativos en el mundo. En este mundo “real”, ya sea de discurso “filosófico” u “ordinario”, los intercambios de argumentos son medios por los cuales los puntos de vista en confrontación son traídos a un conflicto racional, y en el cual las líneas fundamentales de razonamiento son raramente refutadas con un cargo individual de “falacia”, aunque sea bien sostenido. El cargo de “falacia” es un movimiento; y es raramente compelido lógicamente; virtualmente nunca se refuta un punto de vista. Este acercamiento, yo creo, cuadra mucho más de cerca con lo que nos es propio, con la experiencia de los estudiantes en el intercambio de argumentos”⁶²

Siegel puntualiza el aporte de R. Paul en los tres puntos que a continuación sintetizamos:

1. Una primera característica del pensamiento crítico en su sentido fuerte, es que, como ya se mencionó, hay un rechazo al “atomismo” y una preferencia por las redes de argumentos, por una visión más amplia, más “mundial” o como se ha usado el término para incluirlo todo: “holística”. De esta manera, se logra un acercamiento comprensivo al mundo subyacente en el punto de vista del oponente. En esta práctica, el pensador aprende a valorar la perspectiva del otro para desarrollar un “sentido integral de racionalidad”.⁶³
2. Basados en el “conocerse a sí mismo”, hay una disposición concomitante en el pensador crítico a conocer sus compromisos en forma racional, a lo que Paul

⁶² R.W. Paul, *Teaching Critical Thinking in the “Strong” Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis*, p. 3. Anotado por Harvey Siegel, p. 12

⁶³ James H. McMillan, “Enhancing College Students’ Critical Thinking: A review of studies”, *Research in Higher Education, Journal of the Association for Institutional Research*, Vol. 26, Nro. 1, 1987, Agathon Press, Inc. New York. p. 11

llama la "auto-decepción", producida cuando se descubre a sí mismo y se acerca a la posibilidad de una autocrítica.

3. Egocentrismo y sociocentrismo, dos elementos claves en toda visión mundial de un sujeto. En el sentido fuerte, se desarrolla una sensibilidad a estos elementos, el pensador crítico posee un compromiso consciente por superar estos componentes, por "despersonalizar" aquella visión. La palabra que Siegel usa es "secularizar", dando así un significado sectario o dogmático a las creencias y compromisos implícitos o más profundos que tienen que ser cuestionados en contraste con la misma energía con que el pensador se acerca a las posiciones contrarias.

2.4. *Pensamiento Crítico, Razonamiento y Etica*

Un pensador crítico, según Siegel, es alguien que es *movido apropiadamente por razones*. Esto comprende entonces un "componente racional". Pero además, el autor añade el componente de la "actitud crítica", y tal actitud, que tiene que ver con cierta clase de sujeto, es lo que haría del P.C. un ideal educativo.

Cuando hablamos de una esencia de sujeto, de una actitud que define al sujeto, estamos hablando, en nuestra opinión, de un *contenido ético*. Nos referimos a ello porque Siegel establece una relación entre **razones** y **principios**, en donde al mismo tiempo que una persona busca razones para fundamentar sus juicios, reclamos o evaluaciones, reconoce y se compromete con ciertos *principios*; como lo afirma Scheffler,⁶⁴ "Una persona racional es aquella que es consistente en pensamiento y en acciones, sostenido por principios imparciales y generalizables, libremente escogidos y ligados sobre sí mismo". Los principios serán los que me permitan acceder cuando no puedo aceptar algo porque va contra mis intereses, o que he perdido objetividad tratando de hacer algún juicio en el que estoy definitivamente equivocado, permitiéndome entonces actuar en concordancia con los principios que me rigen: valores, justicia, equidad, imparcialidad, etc.

Retomemos la propuesta del componente de la "actitud crítica", también conocido como "espíritu crítico", remitiéndonos al siguiente contenido textual: "Quien tiene la actitud crítica, tiene cierto *carácter* como también ciertas habilidades: un carácter que se inclina a buscar y basar los juicios y acciones sobre las razones, el cual rechaza la parcialidad y la arbitrariedad; el cual está comprometido con la evaluación objetiva de la evidencia relevante; valora aspectos del pensamiento crítico tales como honestidad intelectual, justicia de la evidencia ... y la habilidad no solo de juzgar imparcialmente sino y principalmente la voluntad y el deseo de

⁶⁴ Israel Scheffler, profesor de Harvard, es una de las mayores influencias que Harvey Siegel ha recibido para sus convicciones sobre el pensamiento crítico.

hacerlo así, aún cuando aquel juicio imparcial vaya en contra de mis propios intereses".⁶⁵

Esta es la ética a la que hacemos referencia, una ética que posee lo que R. Binkley llama "amor por las razones". Una convicción de que al hacer uso del P.C. podemos ser confrontados con sentimientos, no solo por el entusiasmo de ser guiados por razones pero por los sentimientos de decepción, de humildad, de dolor posiblemente o también de satisfacción conforme crecemos en el diálogo, en el descubrimiento mutuo como seres humanos, racionales; en donde no nos ejercitamos solamente - según la propuesta de Missimer⁶⁶ - en el uso de argumentos, sino en los referentes éticos que nos impulsan a pensar imparcialmente.

Hay que "despersonalizar opiniones" como explica Barbara Nicoll⁶⁷, experta en facilitación del pensamiento crítico en grupos estudiantiles. Es la forma como nuestros sentimientos también participan, antes y durante las experiencias del P.C. En forma fría se pensaba que los sentimientos interfieren en el pensar crítico, cuando al contrario estos deben tener su lugar sin que ello signifique arriesgar la pureza y la objetividad racional.

Un elemento en el proceso educativo que también se relaciona con la ética, es el "cómo enseñar", que involucra la labor del maestro y que Siegel aborda en un subtema sobre la relevancia del pensamiento crítico para la educación. El maestro se halla desafiado a promover el espíritu crítico a través de su manera de enseñar, una "manera crítica" definida con las siguientes características que resumimos: (1) el profesor reconoce el derecho de los estudiantes a cuestionar y a demandar razones, y consecuentemente a proveer razones cuando se le demanda; (2) el profesor debe enfrentar con honestidad los cuestionamientos sometiendo sus argumentos a la evaluación del propio estudiante; y, (3) su manera de enseñar se convierte en una guía para la vida del estudiante sobre el uso del P.C. y una guía constante para la práctica educativa del maestro. Así, el rol del maestro se mantiene, como ya ha sido demostrado, inspirando con sus propias actitudes, el

⁶⁵ Siegel, p. 39

⁶⁶ C. A. Missimer, *Good Arguments: An Introduction to Critical Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1995, p. 8

⁶⁷ Nicoll, Barbara, "Critical Thinking: Developing a Critical Thinking Environment for Child Development Students", Nov. 1993. Trabajo presentado en la *Conferencia Anual de la Asociación Nacional para la Educación del Niño*, Anaheim, CA.

logro o la mediocridad, la honestidad intelectual o la parcialidad en los alumnos.⁶⁸

Este rol del maestro como parte de la oferta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido distraído en algunos enfoques alternativos que no por ello desmerecen el reconocimiento de su aporte innovador. En la propuesta freireana por ejemplo, en la práctica se llegó a desubicar el rol del maestro, perdiéndose del horizonte los papeles de educador y educando, desvirtuándose aquel en nombre de la experiencia dialógica. El mismo pedagogo brasileño habría de revisar posteriormente la falta de claridad y exceso de emotividad en la metodología propuesta, indicando que el educador no deja de ser educador y el educando sigue siéndolo aún en medio de una relación horizontal. He aquí una crítica objetiva por Vanilda Paiva: "... se abolió la confianza en la capacidad del profesor de conducir el descubrimiento de algo que tenga valor, solo vale la pena hablar de aquello que estaba previamente en el horizonte de los alumnos. La discusión teórica fue sustituida por el 'intercambio de experiencias'. La lógica de tal movimiento conduce a un feroz anti-intelectualismo que a largo plazo puede deprimir aún más el nivel del sistema educativo".⁶⁹

Razonamiento o pensamiento crítico y ética será una interrelación que estableceremos en nuestro capítulo quinto.

3. El Pensamiento en "una voz diferente": Minnich

Cuando hablamos del pensamiento y consideramos quién critica, el contexto desde el que se hace implica - además de la cultura, la historia y las condiciones socioeconómicas del sujeto -, un elemento insoslayable: el género. Las relaciones de género en los seres humanos han complicado la comprensión mutua y la comprensión de la realidad circundante, por ello, nos parece propio en nuestro acercamiento crítico al pensamiento, examinar una voz diferente como se halla en los escritos y el trabajo de Elizabeth Kamarck Minnich.

El aporte femenino aquí se hace fundamentalmente relevante porque si auto-cuestionar es una de las fases más complejas del P.C., Minnich nos ayuda en cierta

⁶⁸ Un estudio realizado por Silvia Schmelkes (UNAM), sobre la calidad de la educación primaria, y que promovido por la UNESCO se aplicó también en otros continentes, analizó entre otras, la categoría de la oferta educativa, estableciendo respecto a la calidad del docente, la coincidencia de estudios que identifican "los efectos de las creencias y de las actitudes de los maestros en la auto percepción del éxito o fracaso escolar de sus alumnos"

⁶⁹ V. Paiva, *Paulo Freire y el Nacional Desarrollismo*, Siglo XXI, México, 1982. La cita ha sido tomada de la mención que hace Inés Castro del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), en el artículo "Propuestas Pedagógicas y Organización Escolar en América Latina", publicado en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIV, Nos. 1 y 2, México.

forma a una liberación del pensamiento masculino que ha permeado la investigación científica, la organización política y social en general. Las conductas y pensamientos opresivos que se han tipificado como "machismo" tienen su gran opción de ser transformadas y liberadas por medio de una sensibilidad a la voz femenina; *nosotros* y nuestra cíclica historia de autoritarismo, vanidad intelectual y abuso del poder y leguaje excluyente tiene en *ellas* la gran opción liberadora. Aventurémonos a su pensamiento.

3.1. Transformando el conocimiento

Para Minnich, la tesis de partida es que cierto tipo de pensamiento o forma de conocimiento ha perpetuado y excluido a las mayorías en la raza humana. Lo que habría que transformar en ese conocimiento es el *qué* y sobre todo el *cómo pensamos*. Este *cómo pensamos* en realidad no tiene mucho que ver con el famoso "How We Think" de John Dewey, es más bien un enfoque en el *cómo* cambiamos nuestras mentes. Atención aquí, hay un punto muy fino para diferenciar en el acercamiento del masculino Dewey y de la femenina Minnich. Concedamos a John el atenuante histórico del debate en su época sobre un acercamiento más científico al pensamiento, y sin embargo, su enfoque es lo que llamaríamos de tipo procesual, su interés estaba en cuáles son los procesos que ocurren dentro de la cabeza, por así decirlo, y que caracterizan a ese apasionante ingrediente humano llamado pensamiento. En tanto, para Elizabeth la preocupación que hallamos es más opcional, no "cómo pensamos" en un sentido práctico, sino cómo hacemos opciones al leer la realidad, cómo es que pensamos de determinada forma valorativa, por qué lo hacemos así y entonces cómo transformarlo.

El término: "dominante", es una pista en el pensamiento de Minnich. Para ella el conocimiento que predomina es el que ha sido aceptado por la cultura dominante y transmitido generacionalmente; allí apunta entonces y esencialmente para una propuesta de transformación. Como técnica en asuntos curriculares, la autora utiliza el ejemplo del contenido curricular en diferentes niveles escolares y disciplinas, contenido que es claramente definido desde quienes toman las decisiones y ejercen el poder; en el caso que cuestiona - y desde los varones en muchas ocasiones -, hay un problema de raíz que subyace en un *sistema de significado dominante*,⁷⁰ como ella lo llama y que informa el currículo. Hay "errores conceptuales fundamentales"⁷¹ en el sistema definidos como (1) errores de generalización defectuosa, (2) errores de razonamiento circular, (3) conceptos mistificados que resultan de errores anteriores, y (4) conocimiento parcial que encuadra tales conceptos; todos estos errores son construidos dentro de *una*

⁷⁰ "...sistema de significado dominante, el cual es una expresión primaria de la cultura dominante". Minnich, p. 5

⁷¹ Minnich, pp. 2, 3

“tradición dominante” y en la medida que aquellos son descubiertos y tratados existe la posibilidad de cambio en nuestras mentes.

Por todas las consideraciones anteriores, para la autora el pensamiento humano es un pensamiento político⁷², en tanto que corresponde a un sistema y tipo de organización social de vida; y si político, diríamos que tiene también una implicancia ética.

3.2. *El Centro y la Exclusión*

Así como una cultura explícitamente centraliza el conocimiento, implícita e inevitablemente excluye a lo o los/las que están en la periferia de tal conocimiento o forma de conocer la realidad. Una forma de hacerlo es a través del lenguaje. Por ejemplo, la sinonimia de lo negro con lo sucio o malo, no podría provenir más que de un centro blanco.⁷³ Decir que el Sur está abajo ubica la posición del Norte arriba, al igual que como cuando se habla de “los de abajo”. Para referirnos al ser humano hablamos de “el hombre”, o del problema de los niños; ... y las niñas?⁷⁴ Con esto, tratamos de ejemplificar para comprender mejor la propuesta inclusiva de Minnich, en la que el esfuerzo por hablar con y a través de diferentes campos, teorías, sistemas y comunidades distintas en el mundo, es una premisa para la transformación del conocimiento en un “mundo fragmentado”.

La posibilidad de escuchar las voces de los otros nos permitiría caer en cuenta de aquello que ha sido olvidado fácilmente y que sin embargo es tan obvio. Esta es la convicción de la autora. Para ella no podrá haber cambios mientras se siga pensando que “el hombre” es el centro de la tierra y esa tierra el centro del universo.

No encontramos la tesis de Minnich como una obsesión feminista, sino como una clara comprensión de lo que es el “centro de poder” y la exclusión inevitable. La periferia no puede simplemente ser añadida o como han reclamado prominentes feministas “solo añade la mujer y bate”, sino que puede ser considerada como la esperanza de liberación del que se encuentra oprimido en su propio centro, esclavizado en la tradición farisaica y dogmatizado dentro de un sistema dominante. En palabras de Minnich, lo que se convierte en el contexto filosófico que coarta el pensar creativo y en formas radicalmente nuevas.

⁷² “El pensar es político porque es una habilidad que todos compartimos, una necesidad que todos tenemos, una responsabilidad que podemos aceptar o escapar de ella”, p. 10

⁷³ No pocos brillantes periodistas se refieren a “un día negro” o una “página negra” de la historia cuando transmiten algún suceso crítico.

⁷⁴ “No hemos sido omitidas. Hemos sido excluidas”. Este diálogo de la socióloga Margaret Andersen con Elizabeth Minnich, insinúa la gravedad del asunto cuando el poder intencionalmente olvida. p. 32

Pensar acerca de nuestro propio pensamiento, es el ejercicio fundamental y liberador. Algo similar al “pensarnos pensando” del francés Morin.

Sinteticemos. Nuestra lectura comprensiva de Minnich, propone como clave para el P.C., encontrar cuáles son los contenidos dominantes - como sinónimos de opresivos, subyugadores - en las afirmaciones o argumentos. En tanto que en el pensamiento crítico de tipo pragmático y didáctico se propone buscar y reflexionar sobre los argumentos, aquí se propone buscar las ideas dominantes o más específicamente lo que de dominante tiene un pensamiento. Así, el resultado de esta elaboración, de este acercamiento cuestionador hacia lo dominante, generaría entonces una nueva manera de conocer, y substancialmente: un nuevo conocimiento.

4. Racionalidad y Pensamiento Complejo: Morin

La propuesta del filósofo francés, como no podía esperarse de otra forma de un buen pensador crítico, resulta de una aguda crítica al método cartesiano (postulado de objetividad). Morin aboga por “repudiar toda ‘diosa’ razón”⁷⁵ y a tal razón se le exige que evolucione, que renuncie a lo absoluto, a lo cerrado, a lo autosuficiente.

Como filósofo y no como psicólogo - aunque este conocimiento no le falta -, el autor se presenta como una propuesta alternativa, - de la tercera línea que nos ocupa -, para una comprensión del pensamiento crítico y el pensamiento complejo como esencial.

4.1. La Razón Abierta

Entre los siglos XVIII y XIX se ubica el período conocido como de la revolución científica. La búsqueda del conocimiento objetivo, se convierte en ideal de la ciencia, básicamente por el principio establecido por Descartes, como explica Morin, de exclusión del sujeto. Para que la observación fuera científica (conocimiento científico) y la razón tuviera su lugar había entonces que disociar el sujeto y el objeto, olvidando que el sujeto y su forma de conocer, pensar, concluir y en definitiva hacer ciencia, estaría siempre inmerso en un contexto sociocultural, o en aquel “condicionamiento sociológico del pensar” de Mannheim al que hacemos referencia en nuestro capítulo anterior.

⁷⁵ En su obra *Ciencia con Conciencia*, el autor aboga por una razón abierta, para enjuiciar a la razón pura y cerrada, constituyéndose aquella en referente teórico para su propuesta de racionalidad y uso del pensamiento complejo.

Así explica Morin el problema del “retorno del sujeto”, según sintetizamos y articulamos pensamientos que nos parecen claves de uno de sus 30 libros publicados y su discusión sobre una razón cerrada:

“ Nos damos cuenta de que el paradigma que sostiene nuestro conocimiento científico es incapaz de responder, puesto que la ciencia se ha fundado en la exclusión del sujeto...En nuestras observaciones más objetivas siempre entra un componente subjetivo...⁷⁶ La exclusión del sujeto se efectuó sobre la base de que la concordancia entre experimentaciones y observaciones de diversos observadores permitía llegar a un conocimiento objetivo. Pero al mismo tiempo, se ignoró que las teorías científicas no son el reflejo puro y simple de las realidades objetivas, sino que son los coproductos de las estructuras del espíritu humano y de las condiciones socioculturales del conocimiento”.⁷⁷

La razón abierta se arriesga al diálogo con lo irracional. Es lo que entendemos del autor cuando propone una razón que pueda “reconocer lo irracional”, para que surja lo *arracional*, aquello que simplemente es: el ser y su existencia, lo que se encuentra más allá de la razón.

La razón cerrada es simplificadora y ello se presenta contradictorio con un ser complejo, el *homo sapiens* es también *sapiens/demens*. Esto cobra mucho sentido con las modernas preocupaciones de la psicología sobre el “Cociente Emocional”, según el cual, y sin el cual, el C.I. no es suficiente para garantizar la sobrevivencia emocional del moderno ser humano. ⁷⁸ La oposición absoluta entre sujeto y objeto, se relativiza, se vuelve “oposición relativa”; oposición pero con un ingrediente de humildad, para encontrar las relaciones fundamentales, la “comunicación, complementariedad e intercambio”. (p. 306)

Una razón en búsqueda de sentido, es a la que, según nuestro análisis, se refiere Morin. La razón cerrada es una “doctrina”, porque se clausura sobre sí misma y no responde a las contestaciones exteriores. Lo que es contrario a la razón es entonces calificado de “mito”. Otra vez, el paradigma del “centro excluyente” de Minnich, y

⁷⁶ Esta temática de lo objetivo, fue motivo de extensas y enriquecedoras discusiones con el profesor Dr. Joaquín Sánchez MacGregor en su seminario de tesis sobre Filosofías e Ideologías Latinoamericanas (II-98) y su insistencia de que la objetividad es lo único que puede librarnos de los extremos, de los apasionamientos, llevamos al punto medio entre, -en sus palabras-: “el temerario que se excede o el cobarde que nunca comete una falta”, acordando finalmente que si tal objetividad absoluta no existe podríamos conciliarnos con una propuesta entre lo objetivo y lo subjetivo.

⁷⁷ Morin, Edgar, *Ciencia con Conciencia*, Barcelona: Anthropos, 1984. pp. 313,314

⁷⁸ Uno podría preguntarse caminando por Holanda o Alemania por qué los típicos jóvenes “punk” (nuestros punk latinoamericanos ya no son típicos, son una copia) son considerados por los sociólogos como los mejor capacitados para sobrevivir después de una guerra nuclear; o los “homeless” en las calles de Nueva York, o nuestros millares de niños de la calle que resisten condiciones infrahumanas gracias al factor emocional investigado por la psicología y denominado “resiliencia”.

que Galeano poéticamente refiere en su denuncia a un sistema para el que los marginados "tienen mitos y no religiones, folklore y no conocimiento, son números y no personas..." y todo según es valorizado desde el centro del poder y del saber.

Para el francés, hay que investigar de nuevo los pensamientos simbólicos, mitológicos tradicionales, , con nuevas formas de investigarlo, buscando el sentido en ellos, una relectura diríamos nosotros.

4.2. Un nuevo paradigma científico.

Una lectura de Edgar Morin no es una lectura sencilla, su riqueza verbal y pensamiento de escribiente muy ligero, manejan con facilidad lo intrincado de la ciencia y del saber humano, pero sobre todo logra ser fiel a su propia propuesta: todo está dentro de un sistema de relaciones, de comprensiones mutuas e interdependencias. Al contrario de las disyunciones, yuxtapone los dípticos que han sido ahuyentados hacia los extremos, bien sean estos conceptuales o prácticos. Para él, "necesitamos un paradigma de complejidad que oponga y asocie a la vez, que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales y a las leyes generales". (p. 315)

Morin se mantiene alerta a dos peligros o enfermedades de la forma de conocer: generalizaciones y reduccionismos. La racionalización es también para él otra "enfermedad degenerativa de la razón". El discurso del método de Descartes es contrapuesto a un nuevo discurso, a un método de comunicación sobre la base del pensamiento complejo, un método que "no se revela por ninguna experiencia primera, y que debe elaborarse en el esfuerzo y el riesgo". (p. 316) Pensamientos divergentes como el de este y otros escritores, lo que hacen es separarse, distanciarse de los absolutismos, de las situaciones controladas de la ciencia y sus métodos, para reencontrar en lo subjetivo las pistas del retorno a lo humano. Para salir del esquema y ser disfuncionales. .. recordamos el ejercicio de unir los nueve puntos en el capítulo primero. No se mantiene en la lógica del "pensamiento sano", en la ortodoxia de la ciencia, sino que revoluciona postulados para catalizar el pensamiento hacia una nueva ciencia, una ciencia con conciencia, que se libere de la disyunción objeto/sujeto que a la vez se encuentra inmersa en otro paradigma más general, el de disyunción/reducción, que según nuestra opinión, fragmenta realidades inseparables supeditando realidades complejas a la simplificación.

4.3. La Lógica y lo Complejo

En la verdad aristotélica realmente no se tolera la contradicción, en tanto que para esta propuesta, se aprende de la contradicción,⁷⁹ y no se persigue la uniformidad, la pervasividad,⁸⁰ orientada por “los marcos y principios rígidos de nuestra lógica”, la lógica formal. La lógica compleja pervive en la “adaptabilidad rivalitaria”, y aquí una de nuestras tesis orientadoras para la promoción de un pensamiento crítico: vivir en libertad requiere no la ausencia del conflicto que generan las ideas diferentes o las posiciones diferentes, sino el acercamiento comprensivo y la humildad intelectual para hallar en la situación del otro la voz que nos hable y enriquezca. Hacemos eco ahora de la mención de Morin a Heráclito: “Lo que es contrario es útil y la más bella armonía nace de lo que está en lucha”.

Concluamos aquí nuestro capítulo de acercamiento crítico a los pensamientos relevantes sobre el P.C. Hemos abordado un limitado viaje a través de ciertos estudios y discusiones sobre el pensamiento, concentrando nuestra tesis en el pensamiento específicamente crítico. Cada investigador de este subtema cognitivo podría agruparse dentro de grandes grupos que representan opciones filosóficas y pedagógicas o por su abordaje metodológico, según el cual la enseñanza del P.C. se intentaría por métodos directos o métodos indirectos. Al respecto discurriremos más adelante, y entre tanto daremos un lugar especial en nuestro siguiente capítulo a una metodología indirecta que utiliza la filosofía para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico.

Abramos la puertas a las experiencias concretas y la elaboración de nuestras siguientes tesis, con la portada del pensamiento complejo de Morin reflexionando en estas palabras finales:

“El pensamiento complejo debe cumplimentar condiciones muy numerosas para ser complejo: debe unir el objeto al sujeto y su entorno; no debe considerar al objeto como objeto, sino como sistema/organización que plantea los problemas complejos de la organización. Debe respetar la multidimensionalidad de los seres y de las cosas. Debe trabajar/dialogar con la incertidumbre, con lo irracionalizable. Tampoco debe desintegrar el mundo de los fenómenos, sino intentar dar cuenta de él mutilándolo lo menos posible...”⁸¹

⁷⁹ “La confrontación con la contradicción. En la lógica aristotélica, la aparición de una contradicción es el signo de un error. Ahora bien, la contradicción puede, por el contrario, señalar una capa profunda de realidad que nuestro entendimiento aún no llega, o quizá nunca llegue, a concebir.” Morin, pp. 345, 346

⁸⁰ El término es tomado por Morin de la obra de W.M. Elsasser, 1966, *Atoms and Organisms*, Princeton University Press (cap. 3: The Meaning of Logical Complexity), y su significado aduce a algo que se expande uniformemente sobre una superficie.

⁸¹ *Ciencia con Conciencia*, pp. 353.354

CAPITULO III

UNA FILOSOFIA PARA NIÑOS

“La cultura y la política en la cual nosotros vivimos, y las instituciones educativas que contribuyan a ellas y que las critiquen, no cambiarán solamente porque algunos/as de nosotros/as cambiemos nuestra mente. Pero también es cierto que a menos que cambiemos nuestras mentes así como nuestras acciones y nuestras instituciones, ninguna transformación duradera será posible.”

Elizabeth K. Minnich

En los primeros capítulos de nuestra tesis y hasta aquí, se ha discurrido sobre el pensamiento general, su estudio histórico y su aplicabilidad crítica en diferentes propuestas, ya sean didácticas o más integradoras de la ética y la solidaridad humana. Ahora entramos en materia, nos acercamos a lo concreto mientras tomamos distancia estratégica de la teoría discutida.

Intentamos en el capítulo tres comenzar a “aterrizar” en las experiencias, para analizar algunas de ellas que nos parecen relevantes al propósito impuesto en nuestra tesis. Una experiencia central: el Programa de Filosofía para Niños (FpN), que como veremos no constituye directamente una comprensión del quehacer filosófico en los términos que lo hace el educador brasileño de la pedagogía del oprimido,⁸² pero que se acerca para proveernos una plataforma de elementos filosófico-pedagógicos para la formación de una conciencia crítica en la niñez marginal latinoamericana.

Primitivas concepciones de la Filosofía, veían a esta como el fruto intelectual del “ocio de sociedades esclavistas”, surgiendo diferentes interpretaciones a través de la historia hasta contemporáneas comparaciones del “filosofar” en relación al “liberar”.⁸³ Puesto que en el programa FpN resalta la palabra Filosofía, definimos que su enfoque está más bien en las características metodológicas de esta ciencia - el enfoque en las preguntas de la lógica, la epistemología y la ética por ejemplo - y

⁸² Hacia finales de los años 50, Paulo Freire y otros inquietos educadores, se sientan alrededor del cuestionamiento a un trabajo filosófico que solo acariciaba el intelecto, pero que no trascendía socialmente y que debía tomar implicancias de transformación de una realidad socio-económica que no podía seguir siendo tolerada frente a un imaginario de lo justo y lo verdaderamente humano.

⁸³ Comprensión establecida por Arturo Rico Bovio en su prólogo a la obra de Horacio Cerutti Guldberg, *Filosofías para la Liberación ¿Liberación del Filosofar?*, escritos que retomaremos en capítulos posteriores cuando entremos en materia de nuestra propuesta crítica.

su aplicación en un currículo diseñado para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en la niñez.

¿Qué tiempo y espacio hay para hablar de alguna filosofía en el umbral del tercer milenio y en una sociedad preocupada por la eficacia y la productividad material en medio de rápidos cambios? Y sin embargo, solo un “cambio de mente”, una nueva “filosofía de la vida”, una forma renovada de conocer la realidad y la vida misma, podrían efectuar los cambios anhelados en las conductas y condiciones humanas de vida. Por supuesto, la experiencia de Matthew Lipman, conocida como “Filosofía para Niños”, no se refiere precisamente a una nueva filosofía de la vida, pero sugiere un camino para llegar hacia una forma de coexistencia a favor de la dignidad y la justicia humana.

Concederemos aquí el interés a esta escuela de trabajo con comunidades infantiles que desde sus inicios en la década de los 60s, ha contribuido con una metodología del pensamiento filosófico para niños.

1. El Programa “Filosofía para Niños”... y Niñas.⁸⁴

Matthew Lipman, doctor en filosofía, profesor de la Universidad de Columbia, inicia allí sus primeros trabajos e investigaciones para la promoción de actividades y metodologías que estimularían el razonamiento y la habilidad de pensar en niños y jóvenes (7 a 18 años), apelando principalmente a una actividad característica del pensamiento en la niñez: el deseo de conocer y preguntar *por qué*.

Para algunos educadores, el programa de Lipman es un acercamiento al pensamiento crítico que operacionaliza la caracterización del pensamiento hecha por Jerome Bruner.⁸⁵ La frase “Going beyond the information given” de su libro clásico “In Search of Mind”(1983), sugiere la comprensión de Bruner del pensar como un proceso que busca evidencia más allá de los datos superficiales, una búsqueda de soluciones que requiere ir “más allá de la información dada”.

Para facilitar lo anterior, Lipman desarrolló un currículo cuyo *contenido* se basa en novelas elaboradas especialmente para provocar el razonamiento lógico en los niños y niñas que las leen. El *contexto* lo forman los mismos grupos infantiles de lectores/as, organizados en lo que ha sido llamado “comunidades de indagación” o de cuestionamiento. Los personajes de las novelas son niños y niñas que discuten problemas con los que los lectores/as se identifican; similar al papel modelador

⁸⁴ Puesto que en el idioma inglés la palabra *children* no revela género como en el español, en nuestra terminología aclararemos “Niños y Niñas” al referimos a este programa.

⁸⁵ Tony W. Johnson, *Philosophy for Children and its Critics*, Educational Theory, Winter 1987, Vol. 37, No. 1

que ejercía Sócrates en sus estudiantes cuando inquirían juntos a través de sus preguntas.

El educador o guía de estas comunidades, se prepara mediante ciertos ejercicios y capacitación contenida en manuales que son parte del programa, adquiriendo así la capacidad para poder orientar las discusiones de los niños y niñas en el uso de su razonamiento y el desarrollo de habilidades para razonar a través de los discursos filosóficos que comienzan a manejar.

1.1. Un "método cuestionador"

Como aseveran algunas corrientes pedagógicas, *pensar es cuestionar*. En este sentido el aprender a pensar está íntimamente ligado a un método cuestionador en la filosofía de Lipman, y por ello nos preguntamos si la congruencia entre Freire y Lipman son paralelos desconocidos originalmente, en un trabajo que ambos iniciaban en la misma década y en extremos geográficos.

La dinámica que utiliza el programa FpN está fundada en la creación de un espacio en dónde a los lectores/as les es posible preguntar, y los mismos diálogos de los actores de las novelas se basan en preguntas constantes. Ya ha sido cuestionada suficientemente -y no por ello ha cambiado- la educación tradicional que coarta la inquietud natural del educando por preguntar; podemos decir que desde la infancia, tanto cierta educación escolar como una formación familiar han castrado sistemáticamente la pregunta "por qué" en nuestra niñez. El trabajo de Lipman resucita la interrogación, nos adentra en "la búsqueda activa y el cuestionamiento permanente".

Aún más allá, hablaríamos del "autocuestionamiento", en un espacio crítico en que el método se nos regresa y se hace una filosofía que se vuelve sobre sí misma, ... se trata de: "pensarnos".

De modo que en FpN, el espacio, facilita al niño y la niña que puedan pensar y reflexionar sobre su propia práctica. Allí se autocuestiona sobre la solidaridad, las actitudes racistas, el consumismo y toda actitud que no corresponde a la convivencia saludable, que degenera las relaciones humanas y vuelve a veces "cruel el corazón".⁸⁶

⁸⁶ Podríamos provocar un diálogo por ejemplo, sobre la "crueldad infantil", - que para ser justos en nuestra observación debemos aclarar que es una crueldad copiada del adulto, del ejemplo de la sociedad adulta - y que se ve claramente en las burlas, ironías, y grotescas palabras de un grupo de escolares contra el niño o la niña gorda, (bola de cebo, cerdito y otros "creativos" epítetos), el niño lisiado, la niña con síndrome de down o con parálisis cerebral, con problemas de dislalia o cualquier otra desventaja frente a los demás.

1.2. La "Comunidad de Indagación"

Como asume Lipman,⁸⁷ es posible que la idea de una comunidad que investiga o "rastrea la indagación", tuvo su origen en la noción de Charles Sanders Peirce sobre aquellas comunidades en que sus miembros utilizaban procedimientos científicos, perseguían fines similares, y se denominaban básicamente "comunidades de investigación(científica)". Con el tiempo, se generalizó la expresión a círculos seculares a lo científico. Cabe hoy hablar de un grupo de participantes en el programa Filosofía para Niños y Niñas, como una comunidad de investigación.

Sabemos que tradicionalmente la escuela ha funcionado como el contexto de aprendizaje y la instrucción como el paradigma de la educación, y lo que, según nuestra interpretación, encontramos en el programa FpN es una propuesta en que el contexto está dado por esta comunidad llamada de cuestionamiento y la pregunta e investigación colectiva se constituyen en el paradigma de una nueva forma de enseñanza-aprendizaje. Allí aprenden a respetar opiniones diferentes, retar argumentos infundados y caminar juntos en el inquirir comunitario y creativo.

Según Lipman, tres características distinguen la formación del pensamiento en su programa ejecutado en comunidad: un pensamiento 1)auto-correctivo, 2)sensible al contexto y 3)basado en criterios.⁸⁸ Analicemos cada una de tales características.

a. Un pensamiento auto-correctivo

Generalmente, los grupos sociales organizados en forma de comunidad, bien siéndolo o simplemente autodenominándose así, se caracterizan porque viven hacia su interior y para sus propios intereses, y en el mejor de los casos para hacer propuestas transformadoras de su entorno en beneficio de su colectividad interior. Sutilmente y a mediano o largo plazo, tienden a padecer de una enfermedad típica: la ausencia o pérdida de la auto-crítica. En el caso de esta comunidad pedagógica se busca establecer ciertas normas que como ejes de acuerdos dentro del grupo, dirigen la discusión abierta, concienzuda, el observar la actuación de los demás y el amonestarse mutuamente cuando es necesario. Las fallas se reconocen, y todo

⁸⁷ Matthew Lipman, *Pensamiento Complejo y Educación*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1997, pp. 57,58. La obra en inglés fue publicada originalmente en el año 1991 y tenemos su traducción al español seis años más tarde.

⁸⁸ Discurrimos sobre las ideas del mismo Lipman provenientes del la traducción de su artículo "El Pensamiento Crítico y la Filosofía para Niños", publicada en el boletín *DIDAC* del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, Primavera '90.

ello en el contexto de la indagación a través de los diálogos generados por las novelas.

Para Lipman, la comunidad “contiene una metodología automática de autocorrección”, porque en el proceso los niños y niñas interiorizan la metodología de la comunidad⁸⁹ y en medio de un clima moral se corrigen mutuamente y, según las características que establece Pierce para una investigación, aprenden a “descubrir las propias debilidades y rectificar los errores”. En términos de Vigotsky, el sujeto - y en este caso la comunidad - se mueve de lo interpsíquico a lo intrapsíquico.

Estos son algunos de los indicadores que verifican si los estudiantes están expresando una conducta de autocorrección:⁹⁰

Los estudiantes:

- a. *Sitúan(ubican) los errores en el pensamiento de los otros.*
- b. *Son conscientes de los errores de su propio pensamiento.*
- c. *Elucidan expresiones ambiguas en los textos.*
- d. *Clarifican las expresiones vagas de los textos.*
- e. *Piden razones y criterios cuando no se han dado.*
- f. *Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.*
- g. *Identifican inconsistencias en las discusiones.*
- h. *Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.*
- i. *Identifican falacias en razonamientos formales e informales.*
- j. *Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.*

Como podemos inferir de estos indicadores, la comunidad de indagación es un ambiente democrático por excelencia, que implícitamente es antiautoritario. Basta reconocer el indicador *e* y contrastarlo con la conducta de otro niño o niña que ha aprendido a relacionarse con la autoridad en las ideas de lo sagrado, de lo incuestionado, lo intocable, de la conciencia mágica de los propuestos niveles freireanos que lo da todo por sentado, predestinados al sometimiento.

b. Sensibilidad al contexto

Respeto y pertinencia es a nuestro parecer lo que Lipman pretende con la sensibilidad al contexto que debe caracterizar a la comunidad de indagación. Puesto que existen diferencias individuales en los sujetos que la forman, ello exige una conciencia de tales diferencias y un respeto mutuo. Por otra parte, si el

⁸⁹ Lipman, *Pensamiento Complejo...*, p. 181

⁹⁰ *idem*, p. 217

contexto es diferente, las reglas de pensamiento que se emplean deben ser flexibles de acuerdo a cada situación, para no descarrilar en la "construcción de teorías y deducción maniática de principios"⁹¹

El autor menciona cinco implicaciones de un pensamiento que es sensible al contexto⁹² y que nosotros sintetizamos de la siguiente manera:

1. Todo enunciado proviene de una situación particular del hablante, es decir, el *carácter del sujeto* debería ser considerado cuando nos acercamos al pensamiento expresado en el diálogo.
2. Junto al carácter del sujeto, se encuentra subyacente lo que llamaríamos nosotros el "*momento contextual histórico*", del que pende una afirmación o anotación y que erraríamos al retirarla de aquel.
3. Existen "evidencias insuficientes" para hacer un juicio cuando las opiniones o enunciados provienen de un *grupo particular*, con características étnicas, o socio-culturales o económicas, o "regionales", y que pueden llevarnos a una sobregeneralización.
4. *Lenguaje y significado*, en tanto entrelazados dinámicamente, requieren aceptar que no hay equivalente preciso cuando son traducidos o comprendidos en otra lengua o universos distintos de significado, tal significado seguiría "dependiente del contexto".⁹³

c. Juicios basados en criterios.

"El pensar que conduce a hacer juicios es un pensar práctico", pero no referido a un pensador práctico en el sentido del pragmatismo, sino y como "coincidentalmente" con Freire, Lipman explica, "reflexionar sobre la práctica"...sobre la "acción" decía el brasileño.

La construcción de un pensamiento crítico implica la selección de juicios. He aquí una llave clave que hallamos en la FpN. Mientras más cabal un juicio, mejor "sentido de proporción" tiene un pensador crítico. Pero en los juicios de Lipman él descubre lo que nosotros llamaríamos "pre-juicios", que tienen que ver con los criterios implícitos o posiciones-opiniones tácitas que son parte inherente al sujeto, y que por lo tanto subjetivan toda opinión no permitiendo la objetividad absoluta,

⁹¹ "El Pensamiento Crítico y la Filosofía para Niños", Boletín *DIDAC*, Primavera '90

⁹² El pensamiento de Matthew Lipman es tan frondoso que necesitaríamos una tesis solamente sobre su tema para escarbar entre sus hojas!

⁹³ Un ejemplo concreto en el programa se encuentra en el libro "Asombrándose ante el mundo", que es el instructivo correspondiente a la novela *Kio y Gus* utilizada para 9 y 10 años. Allí los niños/as son confrontados a situaciones en que ejercitan su sensibilidad al contexto mediante el juego de "*esperar el turno*", aplicando la reciprocidad, la imparcialidad o la justicia.

refrendando la propuesta de Lipman sobre el porqué de la sensibilidad al contexto.⁹⁴

Finalmente, son los ejercicios de las lecturas y las discusiones filosóficas lo que refuerza la práctica de apoyar juicios en criterios como una conducta de las pequeñas filósofas y filósofos.

2. Democracia y Pensamiento Crítico.

"...el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos un pensamiento crítico".⁹⁵

Si la democracia se aprende, tenemos en la edad temprana las mejores posibilidades de lograr tal aprendizaje. La socialización que viene a ser medular en el desarrollo humano de las primeras etapas nos provee el marco de descubrimiento de lo colectivo, de la convivencia que busca el beneficio equitativo y la "paz para todos con justicia y dignidad", tal como ha sido la proclama de la década en América Latina en medio de firmas de paz.

Para fines democráticos medios - y métodos - democráticos, se ha dicho. La pedagogía dialógica iniciada en los 60s en América Latina, fue la abogada de la democratización de las relaciones maestro-alumno. Un nuevo paradigma se fincaba en un espacio de participación activa del educando, quien junto a su "facilitador", harían una relectura de la sociedad con un inevitable compromiso por transformarla, en medio de un proceso o más bien metodología de la reflexión-acción. Así también, en la comunidad de indagación sus miembros deciden lo que es significativo para ellos, los problemas se ubican desde su propia situación,⁹⁶ democráticamente. En la discusión filosófica disminuye el sentimiento

⁹⁴ "El pensamiento crítico es precisamente crítico porque se basa en "criterios", y por ello hay que preguntarse al hablar de este pensamiento, qué son los criterios, quién los da, cómo los da. El criterio personal es una especie de "cernidor", si es un criterio bueno(fundamentado), la crítica será buena. Pero la subjetividad siempre está presente, es absoluta, impositiva, es como una "dictadura del pensamiento"... Toda teoría crítica depende de la teoría del conocimiento que hay detrás. De modo que la clave de un pensamiento crítico estaría en una "teoría del conocimiento" que establezca la relación entre el sujeto y el objeto. Distanciar y definir que la realidad existe allá y yo también existo acá... Una crítica está (1) orientada a la realidad pero al mismo tiempo a (2) una concepción de la realidad... La crítica es la conciencia de la conciencia... Para los postmodernos no existe la objetividad plena, porque en tanto interviene el sujeto se vuelve relativo todo acercamiento crítico." Tomado del diálogo del 4 de noviembre del '98 con el Dr. Luis Ramos, miembro del Comité Asesor de tesis.

⁹⁵ Lipman, p. 323

de rivalidad por las ideas contrarias y se camina hacia el enriquecimiento de la diferencia y la complementareidad.

Si en la educación escolarizada, "el grado en que los estudiantes creen que pueden aprender algo de sus compañeros es inversamente proporcional a lo que creen que pueden aprender del profesor/a",⁹⁷ Matthew Lipman sugiere reconocer los momentos de la formación de la comunidad, uno de ellos, la "solidificación", en que se comparte el razonamiento cooperativo, el construir sobre las ideas de otros. El fenómeno del *insight* como descubrimiento repentino se produce cuando ven que pueden apoyarse mutuamente, y aunque Lipman no lo llama *insight*, la presencia de una influencia gestáltica se infiere de la propuesta de su comunidad de indagación, de descubrimiento del "cuadro completo", en el que el participante de incluye a sí mismo. Pero sin duda, la influencia principal y explícita es la de Charles Sanders Peirce, que con su metodología provoca en Lipman las ideas para su propuesta didáctica: la comunidad de investigación.⁹⁸

2.1. Política y Filosofía para Niños/as

El autor incursiona sobre el significado político de la comunidad de investigación, y no cabe duda que este filósofo de la educación tiene una meridiana comprensión crítica de los sistemas económicos y la complicidad política que se da contra grandes sectores de la población. Basta la lectura del siguiente párrafo⁹⁹ para percatarnos de ello:

"La regla de oro por la que se rigen muchas prácticas políticas, con la aceptación de la mayoría de los partidos, es que todo irá mejor si se multiplican las ventajas y los beneficios para aquellos sectores más aventajados y poderosos de nuestra sociedad. Pero estas máximas no resuelven nada. Por lo menos los cínicos slogans de la industria del tabaco han sido contrarrestados finalmente con un público sensible a las numerosas investigaciones que conectan al tabaco con el cáncer. Pero en general, los poderes económicos suelen actuar impunes e incluso obtener coberturas políticas en sus operaciones, aunque destruyan o mermen a los seres humanos o al medio ambiente."

⁹⁶ Un acercamiento similar a la noción del *Sitz in leben* de los filósofos y teólogos alemanes. En FpN los estudiantes están literalmente "sentados en vida", pensando y hablando(filosofando) desde la situación propia, desde su realidad particular y geográfica inclusive.

⁹⁷ Lipman, p. 319

⁹⁸ De nuevo una originalidad coincidente con la metodología freireana de los "Círculos de Cultura", grupos de adultos que reflexionaban a partir de sus vivencias diarias, y que posteriormente sería adoptado y adaptado por los teólogos de la liberación dando inicio en el Brasil a las hoy extendidas "Comunidades de Base", convirtiéndose más en una *experiencia* que en un *método*.

⁹⁹ Lipman, p. 325

Nos preguntamos junto a Lipman, cuál es el rumbo político de la comunidad de investigación, y tratando de comprender su posición, vayamos primero por la noción de que “democracia e investigación” es la conexión necesaria entre “consenso y racionalidad”.

No es suficiente reflexionar, hay que indagar. La educación debe promover el cuestionamiento, la problematización, por ello estas pequeñas comunidades son inquisitivas, son relevantes para una sociedad nueva. En nuestra forma de entenderlo, la Gran Comunidad podría ser influida a través de quienes son formados en estas comunidades de indagación. Allí se piensa, por ejemplo, sobre los derechos humanos de los niños y las mujeres, sobre los espacios que han sido negados a sectores marginados por sus rasgos étnicos, por hablar dialectos y no idiomas, y hasta por su apellido. Todo ello es una reflexión política, un razonamiento sobre lo político. Por otro lado, esta comunidad no pretende ser ciega a las diferencias, porque ello, pensamos, sería una justicia cosmética. Por el contrario es consciente de las diferencias y busca el diálogo en esa diversidad, en ella la *identidad* y la *cooperación* conviven... una tesis para capítulos posteriores.

Aquí Lipman llama la atención a trabajos bien intencionados que han pretendido “antídotos” contra ciertos prejuicios sociales (el racismo por ejemplo), proponiendo ignorar el color o las diferencias económicas, tratando de convivir siendo ciegos a tales diferencias. Creemos este un acercamiento romántico contra el prejuicio pero que no da resultados trascendentes aunque sí sensibilizadores. En cambio, Lipman presenta propuestas de autores que llaman a trabajar en la pluralidad, la heterogeneidad, y la riqueza de diferentes vivencias. Un estudio llevado a la práctica es el trabajo de Robert E. Slavin,¹⁰⁰ que en vez de integrar estudiantes indiferenciadamente, agrupó a estos por características étnicas y como grupo trabajaron productivamente en conjunto grupos afroamericanos y grupos blancos. En nuestra opinión esto permite mantener ese necesario sentido de *identidad* y a la vez ejercitar la *cooperación*; la primera es diferenciada, la segunda es indiscriminada, en ella todos se identifican.

2.2. El “Protagonismo Infantil” en las comunidades de FpN

Cuando en nuestros países latinoamericanos se habla de progreso, los indicadores que se toman en cuenta, tales como el producto interno bruto, las fuentes de trabajo, las inversiones extranjeras, en realidad ocultan los verdaderos “termómetros sociales” como son la salud infantil, los niveles de mortalidad, las posibilidades de educación y servicios básicos, es decir, la llamada “calidad de vida”. Si alguien quiere hablar de una sociedad que progresa con justicia, en realidad debería ver, por dar solo un ejemplo, la condición de las mayorías

¹⁰⁰ Slavin, Robert, “Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools”, *Journal of Social Issues*, 41:3, 45-62

infantiles. Para atender esto, una sociedad necesita ser una especie de cultura centrada en la niñez, en donde niños y niñas tienen un lugar predominante, preferencial, y en términos más completos, un papel protagónico. La niñez participa de las decisiones que le afectan, de los espacios que requiere, se confía en sus posibilidades de pensar y decidir y no es más considerado el *infante*, en el sentido etimológico, como “*el que no tiene voz*”.

Siendo que la Comunidad de Investigación (CdI) apunta a la vida más que al desarrollo de destrezas o habilidades para pensar - y en ello es en donde la encontramos diferente a las propuestas didácticas del P.C. -, nos parece que puede convertirse en un espacio vital para nuestra propuesta de tesis.

Cuando la dinámica de esta comunidad permite que el rol de cada integrante se convierta intermitentemente en aprendiz a la vez que en facilitador, en tanto que el maestro o promotor capacitado es sensible a este intercambio, hallamos allí los primeros visos de un protagonismo en el carácter de las CdI. Es entonces, a nuestra manera de ver, cuando se dejaría de hacer una *Filosofía para* y se iniciaría una *Filosofía con* los Niños y Niñas.¹⁰¹

Educadores experimentados en el programa FpN, concuerdan en algunos elementos característicos que se constituyen en condiciones para un trabajo productivo y que nosotros veríamos como condiciones ideales para el movimiento protagónico de la niñez; ellos son: 1) la dinámica que se genera del pensamiento investigador, 2) la no intervención adoctrinante, 3) la sensibilidad a las opiniones de todos / as, y 4) la promoción de un ambiente de confianza y autoestima. Un buen marco para el trabajo de un promotor o facilitador/a del protagonismo.

El protagonismo se inicia cuando el profesor lo facilita, respetando sus opiniones y concediendo espacio para preguntar, no dando respuestas que cierren la investigación o coarten la presencia del pequeño y la pequeña investigadora. Al contrario y basado en el protagonismo de los mismos personajes de las novelas, promueve el de los miembros de la comunidad.

Se les provee herramientas para manejar de manera crítica un acercamiento a las realidades que les inquietan, se involucran activamente como sujetos con derechos y responsabilidades en comunidad.

¹⁰¹ Esta diferencia de palabras y la implicancia ideológica entre el *para* y el *con*, ha sido discutida por los críticos sociales latinoamericanos que han combatido los modelos de desarrollo basados en un asistencialismo promotor de la dependencia y el paternalismo, de un ayuda externa que no refleja el compromiso por el cambio *desde* la realidad de los “asistidos”.

La Cdi propone un espacio crítico que se le ha negado a la niñez en la sociedad y muchas veces en el mismo seno familiar; es cuando Lipman piensa que la Cdi crea un puente entre la familia y la democracia investigativo, con principios de vida diferentes al autoritarismo del hogar. En el seno de esta comunidad las concepciones y prácticas sociales de justicia y de democracia son cuestionadas. Si pensáramos en comunidades de niños / as latinoamericanos / as, bien podrían cuestionarse la realidad de otros niños y niñas como por ejemplo los que viven en las calles. Algunos gobiernos y autoridades se refieren al “problema de los niños de la calle”, como si fueran un estorbo, cuando en realidad el problema está en la misma sociedad. De igual forma se propone “integrarlos a la sociedad”, sin darse cuenta ingenuamente que esa misma sociedad es la que los ha desintegrado... ¿para qué volver a ella? ¿para qué *reinsertarlos*?¹⁰²

Podríamos decir que estas comunidades de cuestionamiento podrían ser la voz que hable, las líneas que se escriban en lo que un amigo educador chileno llamó “los silencios del sistema”, las líneas que dejan sin escribir sistemas políticos y económicos deshumanizante, los “silencios de muerte”, que sería posible llenar con una propuesta por la vida. Allí hay que hablar.

La Cdi supone también o más bien asume que los niños y niñas tienen la capacidad de organizarse, y ello, al igual que en el pensamiento de Freire significa tener fe en el ser humano, en sus posibilidades de concientización, de atravesar los niveles de la conciencia desde lo mágico a lo cuestionado, a lo inconforme. Una propuesta humanista, que considera al sujeto que no puede ser esclavizado, como dijimos anteriormente, en donde debe darse nuestra primera libertad: en el pensamiento.

Comunidades protagónicas con el cuestionamiento y la investigación como un vehículo redentor, generador de vida. Y precisamente, un permanente preguntar genera la vida, en tanto que un pretencioso responder trae consigo la sequedad espiritual. El tenerlo “todo resuelto” invisibiliza la esperanza y la posibilidad de

¹⁰² Debo hacer referencia aquí a un programa con el que cooperé brevemente en la ciudad de Santa Cruz, Bolivia, llamado “Tiluchi Feliz”. Al frente de él un sacerdote católico, dispuso un ambiente que buscaba más bien *desintegrar* a los jóvenes de una sociedad que los había expelido, reflexionando críticamente sobre un tipo de organización económica y política que había generado condiciones para la situación a la que llegaron, y más bien alejándolos temporalmente de un seno familiar que si regresaban a él los dañaría de nuevo. Como alternativa, trabajaban en la construcción de un nuevo modelo de vida en comunidad, de toma de responsabilidades, cocinando sus propios alimentos, cuidando sus habitaciones y respondiendo por un trabajo y sus estudios. Cuando uno estaba con ellos podía percibir la claridad con que entendían su situación y el alto nivel de responsabilidad que iban desarrollando. Cabe aclarar lo simbólico del nombre del programa, porque el *tiluchi* es un avecita subtropical que suele hacer sus nidos en la punta de los postes de la luz, en forma de una choza y con compartimientos bien distribuidos en su interior.

luchar, de tener un sentido en la vida más allá de una pretendida completitud.¹⁰³

3. El Pensamiento Crítico: ¿pensamiento de orden superior?

En nuestro capítulo anterior abordábamos brevemente la propuesta de Ovando sobre el desarrollo de las “habilidades intelectuales de orden superior” y cuestionábamos la “comprensión jerárquica” de tal acercamiento. Lipman dedica algunas páginas de su extenso libro “Pensamiento Complejo y Educación”, para relacionar su propuesta de FpN con este pensamiento de orden superior. Pero tratemos de hacer una diferenciación.

Primero y en manera general, Lipman encuentra que la comunidad de cuestionamiento es un “contexto social” ideal para el pensamiento de orden superior por sus características que ya hemos analizado. En ese contexto se aprende un pensamiento que posee riqueza conceptual, organización coherente (coherencia) y persistencia explorativa (indagatividad),¹⁰⁴ como referentes que ayudan a orientar y no como metas exhaustivas a lograr.

Segundo, tanto el pensamiento crítico como el pensamiento creativo forman parte de tal orden superior. El primero aporta el razonamiento y el juicio crítico y el segundo el arte, la destreza y el juicio creativo. Pero además, y en tercer lugar, este pensamiento se vuelve complejo porque razona sobre sí mismo, porque es capaz de autocuestionarse, “está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad(su propia parcialidad), a los prejuicios y al autoengaño”.

Podríamos ampliar las características del pensamiento de orden superior como lo hacen los tecnicistas académicos que velan por la calidad de la educación (superior privada especialmente), pero como asume Lipman, no hay suficiente claridad en el reconocimiento de tales habilidades, porque aún estableciendo “grados de calidad”, algunos sujetos no podrían ser evaluados por medio de ellos al presentar

¹⁰³ Esta fue una experiencia de diálogo un verano con un grupo de estudiantes alemanes, españoles y ecuatorianos en una cafetería de la Universidad de Konstanz. Algunos de ellos curiosos por saber sobre la teología de la liberación en América Latina. Me encontraba cerca de concluir mis estudios de maestría en teología en una escuela ecuménica en Chicago y con mis frescos estudios me dispuse a un buen diálogo. Después de algunas ideas y de considerar que el pensamiento teológico liberacionista era un pensamiento “regional” por responder a una pregunta de sentido en determinado continente, uno de los jóvenes alemanes concluía que su sociedad se caracterizaba por tenerlo “todo resuelto” (esto fue antes de la fusión de las dos Alemanias). Si se enferman hay médicos, hay trabajo para pagar medicamentos o seguros para costosas operaciones, si no hay trabajo hay protección del gobierno, etc., en tanto que en América Latina hay conflictos sociales, hambre, sufrimiento, enfermedades. “Ustedes tienen *motivos para vivir*”, decía él. Es decir que en lo incompleto ha surgido un pensamiento creativo y liberador... Sin embargo de la “regionalidad”, concluimos esa tarde también reconociendo la interdependencia y la responsabilidad ética de todos los pueblos, en todas las regiones y por toda situación que atente contra la vida y dignidad humanas.

¹⁰⁴ Lipman, pp. 62-67, 147-154

habilidad en algunos elementos y no en otros. Elaboraremos un poco más sobre esto en el siguiente subpunto sobre los trabajos de Howard Gardner y su definiciones de la inteligencia.

En resumen, para Lipman, el pensamiento de orden superior tiende a la complejidad; para nosotros ellos significa que es sencillo pero no simple, o simplista; y, siente "fascinación por lo dificultoso"(Yeats), concepto que suena interesante pero extraño en la realidad.

Para el propósito de comprender mejor esto, nos es muy valioso el acercamiento de un pensamiento no sajón como es el de la aguda traductora latina del libro de Lipman, Virginia Ferrer Cerveró. En inglés la frase "*Higher-Order Thinking*" traducida como *Pensamiento de Orden Superior*, ha sido entendida contrapuesta al *Pensamiento de Orden Inferior*, ubicando el primero como una inteligencia superior, como la excelencia racional, en tanto que al segundo se le concede un significado "cercano al mundo animal", irracional por supuesto y no muy lejano de lo sentimental, lo *intuitivo*, lo que, como se sabe en psicología, Carl Jung llamó el lado "femenino" del cerebro, término con el que no nos atrevemos a juzgar al psicólogo disidente del psicoanálisis ortodoxo, sobre todo porque fue él quien desarrollo extensamente estudios sobre el valor de la intuición. Autores como Westcott(1968), retomando aquellos estudios, han definido la intuición como "el proceso de alcanzar una conclusión sobre la base de una pequeña información; situación que normalmente es lograda sobre significativamente más información".¹⁰⁵

Lipman equipara pensamiento de orden superior con pensamiento complejo, de modo que, en la tesis de Ferrer, lo opuesto no sería el orden inferior sino el pensamiento reduccionista, simplificador.¹⁰⁶ Esto nos lleva a pensar que un intelectual o académico con las habilidades intelectuales de orden superior que establece Bloom en su taxonomía del área cognitiva,¹⁰⁷ no necesariamente estaría en la calidad del pensamiento complejo de Lipman - y recordamos a Edgar Morin - y aunque según la psicología cognitiva estaría en una gradación de habilidad superior del pensamiento, carecería de una dimensión "*ético-estético-política*" en términos de Ferrer y en su observación sobre "una visión compleja de la realidad frente a la visión unidimensional" refiriéndose a la idea de Marcuse y de la Escuela

¹⁰⁵ Westcott, M.R., *Toward a Contemporary Psychology of Intuition*, New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 41

¹⁰⁶ Introducción al texto de Lipman, p. 15

¹⁰⁷ En su *Taxonomía de Objetivos Educativos*, Benjamín Bloom establece en el *nivel inferior* el conocimiento y la comprensión, y ubica en los *niveles superiores* a la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

de Frankfurt que abordaremos en nuestro capítulo cinco y los recientes escritos del filósofo Enrique Dussel al respecto.¹⁰⁸

La lectura que Lipman hace del pensamiento, es, como diría Virginia Ferrer, desde una "mirada filosófica", que pondría en cuestión a los mismos desarrollistas como Piaget y Kohlberg (teoría del razonamiento moral), en donde la fusión piagetiana con Bloom trasladada a la psicología educativa "negó la posibilidad de que los niños y niñas pensasen críticamente... sometiendo a los estudiantes a la privación de posibilidades intelectuales trascendentales".¹⁰⁹

Lipman convoca así, a una nueva racionalidad, que no se encuentra dentro de la racionalidad "positivista - tecnológica - egocéntrica - militarista"; "habermasiano" - como dice Ferrer-, por su "propuesta de racionalidad comunicativa a través del diálogo", en donde se practica el "pensamiento inter-subjetivo",¹¹⁰ para no quedar a la deriva de lo subjetivo ni en manos de una objetividad cartesiana que por no caer en apasionamientos o perder la compostura intelectual me lleve a permanecer en lo que llamaríamos un moderado centro indiferente.¹¹¹

Esta nueva racionalidad o "paradigma gnoseológico" (Sharp) de la comunidad de cuestionamiento se refleja en una tolerancia reflexionada, en un nuevo procedimiento en el pensar que al fin del cabo filosófico deja ver no un método de novelas didácticas para el ejercicio del pensamiento y el manejo racional y lógico

¹⁰⁸ Dussel, Enrique, *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Editorial Trotta, Madrid, 1998

¹⁰⁹ Precisamente, cuando me acercaba a los campos de estudio pertinentes a la formulación del proyecto para la presente tesis, uno de los varios investigadores consultados sonrió diciendo que la tesis afrontaría las inescapables etapas piagetianas que limitan la edad del niño al manejo del pensamiento concreto y por lo tanto un pensamiento abstracto más tardío que no avalaría la propuesta del pensamiento crítico hasta la edad de las "operaciones formales" (11 a 15 años). Y ciertamente, como afirma el psicólogo Robert Sternberg, las novelas de Lipman tiene mejor aplicabilidad a partir de los diez años, pero los elementos sobre los que se basa el programa - dialogar, preguntar, ser sensible a las opiniones de otros, sospechar, solidarizarse, investigar, tomar iniciativa, interpelar al mundo adulto -, son también aplicables con niños de menor edad.

¹¹⁰ Término acuñado por la profesora Ann Margaret Sharp, colaboradora del Dr. Lipman desde los inicios del programa. Preocupada por el componente subjetivo del razonamiento objetivo (la misma idea de Morin), propone la dialógica comunidad de cuestionamiento como el espacio en que una verdad inter-subjetiva puede ser alcanzada mediante la investigación, experimentación, la consideración de las evidencias... y el diálogo. Sharp, Margaret, "What is a community of inquiry?", *Journal of Moral Education*, Vol. 16, No. 1, Jan., 1987, pp. 22-30

¹¹¹ Si uno camina en el Distrito Federal por el puente peatonal que une el metro con el bosque de Chapultepec, verá niños que suelen jugar en donde inicia el puente golpeando con piedras o fierros los tubos metálicos que sirven de especie de pasamanos del transeúnte; el ruido que se produce en el centro y no se percibe así en los extremos es agudo y "pulverizante" que hace estremecer a quien camina en el centro del puente, y a menos que en los extremos sucediera el impacto, los centros no fijarían su atención en lo que sucede en la periferia.

de este, sino la formación o proceso de formación de una comunidad humana que puede ser esperanza de transformación social.¹¹²

4. Investigaciones y propuestas paralelas para el desarrollo del pensamiento

Los investigadores teóricos han clasificado la enseñanza del pensamiento en aquellos programas que usan métodos directos y los indirectos. Estos últimos también se conocen como modelos de "infusión", ubicándose allí el método de Filosofía para Niños y Niñas.

El profesor Robert Sternberg, psicólogo contemporáneo conocido por sus aportes al estudio de la inteligencia, se acerca a un programa relevante a nuestra tesis que abordaremos en sus contenidos y fundamentos.¹¹³ Sternberg parte del cuestionamiento a lo que nosotros llamaríamos "el error de los supuestos". Por ejemplo, plantea él, cómo en primera dimensión se ha hecho la pregunta "¿Cómo medir la inteligencia?" y se ha dejado de indagar sobre ¿"Qué es la inteligencia"?, con una aceptación tácita de que las definiciones elaboradas son suficientes o correctas. Este problema se encuentra en la ciencia, la teología, la religión, y en general en todas las actividades humanas, vamos por la forma y dejamos de preguntarnos si la esencia ha sido mal entendida y transmitida por generaciones incuestionadamente.¹¹⁴

El psicólogo plantea lo que él mismo llama una "teoría componencial de la inteligencia", en donde esta expresión "medible" del pensamiento(inteligencia) no debe verse como una unidad fija de entidades o "factores" invariables, sino y como lo llama Howard Gardner, como un "cerebro modular".

¹¹² El título de uno de sus últimos escritos mencionado por V. Ferrer, sugiere la calidad del interés social de Lipman: "Educating for Violence Reduction and Peace Development", Venant Cauchy Ed., *Violence and Human Coexistence*, vol. II Montreal: ASEVICO, 110-121, 1995

¹¹³ R. Sternberg, "How can we teach intelligence", *Educational Leadership*, Volumen 42, Número 1, Septiembre 1984, pp. 38-48

¹¹⁴ Un interesante trabajo sobre este asunto de error metodológico del pensamiento, se encuentra en un controvertido libro del teólogo latinoamericano Carlos René Padilla, "Misión Integral de la Iglesia". En este se aborda el problema de las iglesias -dentro de las diferentes expresiones de la fe cristiana- que han enfocado la predicación del "evangelio" en los métodos, estrategias de comunicación, penetración y afianzamiento de la fe/iglesia antes que en una revisión esencial del significado del evangelio, cuya comprensión podría alterar radicalmente mucho del esfuerzo evangelizador de las iglesias.

4.1. Enriquecimiento Instrumental: Feuerstein

El psicólogo israelita Reuven Feuerstein desarrolló su Instrumental Enrichment (IE), trabajando con niños inmigrantes a Israel que carecían enseñanza formal y debían ser integrados a un programa regular. Sus ejercicios tienen una duración de tres años y se organizan en 14 áreas de habilidades cognitivas específicas. Maestros y alumnos interactúan con estos *instrumentos* que orientan cognitivamente. El programa estimula a los niños y eleva su motivación para involucrarse en una superación de su rendimiento debido a las condiciones familiares y socioeconómicas de las que provienen. Estas condiciones según encontró Feuerstein, generaron deficiencias cognitivas que el programa apunta a mejorar. Sternberg enlista tales deficiencias en ocho puntos que básicamente comprenden una desorganización al tratar de resolver problemas en los que no puede encontrar las "pistas"; esa misma desorganización no le permite ver los hechos en forma unitaria; no puede manejar dos fuentes de información a la vez; manifiesta una ausencia de riqueza conceptual para definir problemas reales, para usar la evidencia lógica y dificultad para relacionar sus propias experiencias. Como vemos, es un cuadro de "ejecución retardada" en palabras de Feuerstein que caracteriza también a grandes sectores de nuestra población marginal en el continente, especialmente niños/as y adolescentes con atenuantes de desventaja escolar, familiar y nutricional, para mencionar algunos factores.

El programa es un paquete seriado de trece ejercicios diferentes,¹¹⁵ como comparaciones, relaciones temporales y progresiones numéricas. Sin embargo del punto de partida de Feuerstein sobre una inteligencia de componentes separados, Sternberg encuentra que la similitud con los factores de las pruebas de inteligencia típicas no le permite ir hacia el "espectro más amplio de habilidades que van más allá de la inteligencia". Entre lo positivo encuentra su aplicabilidad a diferentes edades, es atractivo a los niños y eleva la autoestima, así como el desarrollo de habilidades escolares mediante la práctica de estos ejercicios y lo benéfico para las culturas populares.

4.2. Una lectura de Sternberg sobre el programa de Lipman

Considerando que hemos elaborado suficiente sobre las características del programa de Lipman, nos remitiremos del escrito de Sternberg a los aspectos que encuentra de positivo y a sus deficiencias o limitaciones.

Las novelas de Lipman promueven al menos 30 ejercicios del pensamiento a través de las discusiones en el aula, en donde los niños/as se identifican con los

¹¹⁵ Feuerstein, R. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980

personajes de las novelas en su forma de pensar distinguiendo entre “una buena forma de pensar y otra más pobre”. Algunas habilidades que llaman la atención son por ejemplo el desarrollo conceptual, las generalizaciones, formulación de problemas y aplicación de principios a la vida real. Hay más elementos que detallaremos posteriormente en nuestro análisis de los materiales de FpN.

Al igual que Feuerstein aquí se desarrollan habilidades del pensamiento, pero a diferencia de aquel no se basa principalmente en el uso del lenguaje escrito sino en textos totalmente verbales que presentan diálogos sobre problemas concretos.¹¹⁶ Una ventaja del primero para nuestro interés, es que su material es más útil para quienes se desempeñan con aprendizaje más dificultoso, mientras que en Lipman la misma lectura exige habilidades que normalmente no se dan en niños/as marginales socioeconómicamente. Ello nos hace pensar en una necesidad de contextualización del método de las novelas en nuestro medio o su aplicabilidad directa con una niñez de condiciones socio-pedagógicas favorables.

Finalmente, una consideración relevante que nos presenta Sternberg, es la determinante preparación del maestro o facilitador que debe generar una actitud de cuestionamiento en la comunidad y que podría tener el/ella mismo/a dificultades con sus propias habilidades de pensamiento.

Sin embargo, de todo, se encuentra que no hay otro programa con la virtud de desarrollar tales habilidades en forma “duradera”(que permanezcan fuera del aula) y “transferible”(que puedan aplicarse a la vida real).

4.3. Edward De Bono y “Seis Sombreros para Pensar”

Aunque Sternberg no aborda este programa, nos interesa por su uso en América Latina. Lo ubicaremos dentro de los métodos de enseñanza directa del pensamiento. De Bono ha sido aceptado en diferentes contextos e ideologías, su trabajo se implementó en el llamado Tercer Mundo y en contextos católicos o protestantes, marxistas, islámicos, budistas, y según él considera aunque se usa en Estados Unidos, Australia y Canadá, es en países donde la situación educativa está menos sistematizada que ha sido mejor recibido.

El trabajo del conocido Edward De Bono, consiste en un entrenamiento mediante el cual las habilidades del pensamiento son susceptibles de ser desarrolladas; el programa es conocido como “Cognitive Research Trust (CoRT).

¹¹⁶ Aquí nos “guardamos una carta” que abriremos hacia el final de nuestra tesis. Pensando en el sujeto marginal que nos preocupa en América Latina, no nos referiremos a un ejercicio escrito ni a un diálogo con el uso de la lógica, sino a una reflexión cuestionadora sobre “experiencias concretas”, de la realidad.

De Bono , cuyo programa ha sido aceptado oficialmente en el sistema educativo venezolano,¹¹⁷ elaboró ciertas técnicas(herramientas) para ser trabajadas en grupos de estudiantes que mediante ejercicios exploran y buscan soluciones a problemas que desarrollan las habilidades del pensamiento.

De Bono asume que una persona altamente inteligente no necesariamente es un buen pensador, y que podría limitarse a la brillante defensa de sus puntos de vista. Mientras más preparado se está para la defensa, menos inclinado a la sensibilidad del otro sujeto y de la materia misma de análisis.

Su método sumamente didáctico y atractivo, llamado por él mismo, “método de la herramienta”, difiere de los métodos que usan la osmosis, la enseñanza de la inteligencia, las reglas de la lógica, el pensamiento crítico, la estimulación y la discusión, tal como él los agrupa y define.¹¹⁸ Estas herramientas se encuentran en su programa CoRTy son diseñadas explícitamente para enseñar a pensar en diferentes situaciones.

Una obra reciente del autor es “*Seis Sombreros para Pensar*”, que presenta una creativa dinámica utilizando sombreros de color¹¹⁹ y puede mostrarnos concretamente cómo funcionan las herramientas de De Bono, cuidándonos del riesgo de simplificar considerando lo extenso y detallado de su programa de seis secciones con 10 lecciones cada una. El Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, publicó una reseña del libro de la cual transcribimos la descripción de los seis sombreros que nos permite entender con suficiente claridad lo que persiguen:¹²⁰

“Sombrero Blanco: Es neutro y objetivo, se ocupa de hechos y de datos. Responde a la pregunta ¿cuáles son los hechos en este asunto? Diferencia entre hecho, probabilidad y creencia. Trata de establecer la veracidad de los hechos.

Sombrero rojo: Ofrece el punto de vista emocional. Es opuesto a la información objetiva y neutra; permite expresar sentimientos, intuiciones, impresiones. No necesita justificación.

¹¹⁷ Desde hace casi dos décadas Venezuela tomó la delantera en educación estableciendo entre uno de sus Ministerios de Gobierno, uno llamado “Ministerio de la Inteligencia”.

¹¹⁸ Bono, E., *The Mechanism of Mind*, Pelican, London, 1969

¹¹⁹ Aunque como dinámica aislada del programa total de CoRT, se está trabajando con los sombreros en un grupo de 30 niños y niñas de la Colonia San Andrés Totoltepec, México D.F. en este ejercicio y como parte de nuestra propia experiencia de campo que complementa este trabajo de tesis.

¹²⁰ Alvarado, Francisco, “Seis sombreros para pensar”, Centro de Didáctica, UIA, Revista *DIDAC*, No. 14, Primavera 1989

Persigue establecer el lugar de las emociones en el pensamiento. El portador puede expresar su sentir respecto a algún asunto. Permite confrontar valores.

Sombrero negro: *Se encarga de señalar los aspectos negativos de un asunto. Es el punto de vista pesimista; emplea el juicio crítico para que al valerse de la lógica se puedan encontrar los errores, puntos débiles, deficiencias de alguna situación. Apunta riesgos; confronta con la experiencia. La frase favorita del que usa el sombrero negro es: "Sí, pero..."*

Sombrero amarillo: *Se encarga de mostrar los aspectos positivos de un asunto. Es el punto de vista optimista. Refleja el pensamiento positivo; emplea el pensamiento crítico, se vale de la lógica para señalar los aciertos, ventajas, puntos fuertes de alguna situación. Señala las bondades y beneficios de alguna acción. Busca la forma de que las cosas se lleven a cabo. Es el pensamiento del portador constructivo.*

Sombrero verde: *Indica creatividad e ideas nuevas. Persigue la creación de ideas nuevas, más y más alternativas. Su portador tiene como principio el cambio. El pensamiento lateral es su ingrediente principal. Se pregunta ¿a dónde me lleva esto? Analiza el efecto de nuevas ideas. Prefiere el movimiento en lugar del juicio.*

Sombrero azul: *Se ocupa del control y organización del proceso del pensamiento. También del uso de los otros sombreros. Analiza la información que se arrojó al usar cada sombrero y formula las preguntas adecuadas, clarifica el problema. Relaciona y valora la información, realiza síntesis, obtiene conclusiones y su misión fundamental es cosechar e informar desde una perspectiva global."*

4.4. Howard Gardner: contra el dogma del "coeficiente intelectual". (IQ)

Es Stuart Maclure quien se refiere al coeficiente intelectual como un "dogma" de la cultura occidental.¹²¹ Analiza el trabajo de Howard Gardner, profundo investigador y teórico de la inteligencia, que aunque no propone un programa específico para su desarrollo como autores ya mencionados, provee un marco teórico para la comprensión de las propuestas de Lipman, De Bono y Feuerstein.

Para Howard Gardner, la mente, "no es un solucionador de problemas generales o una máquina del pensamiento general". Gardner trabajó especialmente con niños de daño cerebral, y en esa experiencia fue elaborando su tesis de un "cerebro modular", en el que no existe una unidad llamada inteligencia sino una serie de competencias particulares, un conjunto de "dispositivos específicos" del cerebro que funcionan según el área-problema que hay que resolver, podría ser una

¹²¹ Maclure, Stuart, "Learning to Think: thinking to learn", The Proceeding of the 1989 OECD Conference organized by the Centre for Educational Research and Innovation, Edited by Stuart Maclure y Peter Davies, Oxford: Pergamon Press, 1991, *Organization for Economics Co-operation and Development.*

problema lingüístico, lógico-matemático, musical, espacial, físico, interpersonal o relacionado al autoconocimiento interno.

Todo ello se atiende mediante funciones separadas del cerebro que no pueden ser especificadas en una sola medida de inteligencia, cuestionándose por consiguiente el acercamiento a la inteligencia medible y los test diseñados por autores como Binet. Tales errores han caracterizado una cultura occidental que dogmatizando el *Intelectual Quotient* (I.Q.) se lanzó a la cacería de los niños/as "superdotados".

Gardner establece una relación entre inteligencia y cultura, explicando que una cultura tiende a privilegiar ciertas áreas de la inteligencia en la resolución de problemas y por ello podríamos ser hábiles en ciertos dominios que serían igualmente controlados por diferentes partes del cerebro.¹²²

4.5. Una "visión oriental"

Una visión interesante es la del profesor japonés Hiroshi Azuma,¹²³ que enfatiza la importancia del contexto y el *background* cultural en todo acercamiento a la enseñanza del pensamiento. Al igual que De Bono, Feuerstein y Lipman, enfatiza el trabajo en grupo para desarrollar el pensamiento como "una actividad compartida".

Azuma hace referencia a estudios interculturales que por ejemplo muestran cómo a los estudiantes norteamericanos les preocupa más la "originalidad de sus pensamientos y opiniones" mientras que los japoneses tienden a "adentrarse más altamente dentro de los sentimientos de las otras gentes". Esto muestra, como deduce el investigador, que el pensamiento se da dentro de un contexto, y en el caso escolar, no solo es el contenido de la enseñanza sino y principalmente los valores que tal cultura privilegia y que afecta el pensamiento de los estudiantes sobre cuáles hechos o actitudes son más "importantes", alterando al final sus

¹²² Tuvimos una experiencia en un programa de niños indígenas relocalizados en un barrio suburbano en Bolivia. La técnica que fue contratada para un diagnóstico llevó sus baterías de inteligencia y desarrollo psicomotriz. Para algunas de las pruebas utilizó por ejemplo una escoba pero del tipo de escoba utilizada en la ciudad. Los resultados fueron bajísimos. Se le sugirió utilizar una escoba de paja al estilo de las usadas entre los campesinos para barrer los pisos de tierra que tienen en sus casas; la observación de la psicóloga fue modificada. Otro ejercicio consistía en ensartar los cordones de un zapato que la especialista trajo, pero como los niños/as no usan zapatos sino una especie de sandalia llamada "abarca", los resultados fueron obviamente contrarios a lo que se observó después cuando se cambió el ejercicio por uno de descascarar habas, actividad diaria en sus hogares.

¹²³ Estudios mencionados por Stuart Maclure en "Learning to Think: thinking to learn".

percepciones.¹²⁴

Para Azuma, dependiendo de las preconcepciones culturales, los alumnos difieren en el placer (o frustración) que encuentran al abordar diferentes problemas.¹²⁵

Si caminamos en las grandes tiendas de ciudades modernas y países desarrollados principalmente, observaríamos que la mayoría de los compradores parecen no percatarse que están rodeados de otros, sus miradas fijas hacia el horizonte y probablemente una leve sonrisa lateral en algún cruce forzado de miradas. Es diferente la conducta -en general-, de personas como los turcos en Alemania o los latinos en Estados Unidos, que hacen movimientos visuales rápidos para percatarse de quién podría estar observándolos. Solamente en una forma descriptiva y sin un juicio de valor, podríamos decir que el primer grupo tiene una alta conciencia de sí mismo pero bajo nivel en percatarse de quiénes le rodean, mientras que en los segundos grupos hay una preocupación o conciencia alta de quiénes les rodean y un baja conciencia de sí mismo en el espacio social. Tal descripción podría remitirnos a los estudios de Jung sobre el juicio y la intuición; describió al primero como el pensamiento racional dirigido más a hacia la toma de decisiones, en tanto que la intuición, clasificada en las "funciones perceptivas", nos ayudan precisamente a percibir a la gente que nos rodea y lo que sucede alrededor. De todos modos, las implicaciones de esta descripción las dejamos a la sociología o la antropología cultural, como por ejemplo, las consecuencias de que a los unos pudiera dificultárseles una preocupación por las necesidades de los demás y a los segundos el riesgo de una baja valía de su derechos personales.

En nuestro medio, pasa con los niños de zonas populares, que en el microbús se los ve hablando en alta voz y como si no les importara la gente, pero conforme crecen

¹²⁴ Participé por un tiempo con un grupo de profesores europeos en un asombroso método de lecto-escritura que enseña a leer en 60 horas combinando signos manuales con el lugar del rostro en donde recae la gesticulación o la fuerza de la palabra. Uno de los requerimientos era un absoluto silencio, con una preocupación casi obsesiva porque no hablaran mientras trabajaban. Teníamos serias dificultades cuando lo usábamos con niños/as latinoamericanos/as de condiciones populares, principalmente porque de una represión de silencio (ausencia de diálogo) que se ejercía en sus hogares, querían ser oídos cuando estaban con nosotros en el centro paraescolar.

¹²⁵ Tuve la oportunidad de apoyar un internado en la selva amazónica con niños y jóvenes guaranes. Los educadores tenían gran dificultad en lograr que los chicos sembraran la parcela que tenían en el internado, pero además cuando lo hacían, no esperaban a una cosecha conjunta sino que tumbaban las plantas, hacían una fogata y allí mismo consumían lo cosechado. Por esto tenían graves discusiones con los educadores. Una tarde, en medio del ruido de esa diversidad animal única de la amazonía, observé que los niños y jóvenes sin que nadie les diga nada o se enoje para que lo hagan, comenzaron a perseguir las gallinas por todo el terreno, era la hora más divertida del día y de despliegue de iniciativa y responsabilidad, ... había que guardar las gallinas en el corral. Sin duda, allí encontramos junto con los educadores la importancia de la cultura y el contexto, de un pueblo acostumbrado a la cacería y no a la siembra de la tierra con preferencia; que muestra su gusto por aquello que acostumbra hacer y que le conecta con sus raíces, su cultura y su sistema de vida.

y van pensando en la identidad que el sector dominante les va asignando, se callan, se vuelven tímidos y prefieren inhibirse de su hablar o actuar cuando los mira alguien de piel más clara o con "acento de élite". Sin duda, esto y mucho más que tiene que ver con la cultura, "altera las percepciones" -en términos de Hiroshi Azuma-, cuando se usa el pensamiento.

5. Contenido y propósito de las novelas en el programa

El currículo elaborado por Matthew Lipman y que constituye el material de trabajo del programa Filosofía para Niños/as, está organizado en tres ciclos para el nivel primario y cuatro para el bachillerato. Constan de novelas de historias ficticias escritas por Lipman y Margaret Sharp cuyos personajes son niños y niñas que mediante diálogos muy bien preparados van descubriendo el razonamiento y sus principios. El uso secuencial de las novelas permite ir abordando gradualmente el manejo conceptual filosófico y las reglas de la lógica. En la discusión los niños y niñas van siendo modelados por los diálogos de los personajes y participan de la lectura, del diálogo y de la trama misma de los descubrimientos que van haciéndose en las novelas, cautivando su atención y manteniendo la expectativa por lo que sucederá en cada encuentro de los personajes.

Puesto que nuestra tesis pretende ser fundamento para el desarrollo posterior de guías o folletos para promotores del pensamiento crítico en zonas marginales con la niñez, detallamos a continuación los materiales y contenidos del programa FpN:

1. Elfie(maternal a 1er. Grado): la novela presenta a un grupo de pequeños/as investigadores/as ayudados por su profesor y aprendiendo a establecer **distinciones e identidades**, lo cual les introduce en un uso básico del juicio.
2. Kio y Gus(entre seis a diez años de edad): basada en el diálogo de un niño con una niña ciega, se introducen a un mundo de exploración y la forma cómo tratar ese mundo... una dosis ecológica, además de un cruce tangencial de visiones de género cuando ese mundo es visto por un niño y una niña. Lo **sinónimos** y **antónimos** surgen con frecuencia.
3. Pixie(entre ocho a diez años): aquí podemos encontrar un salto entre las etapas anteriores descriptivas a una en que la habilidad de definir su propio pensamiento va tomando curso mediante el uso de **analogías**. El grupo investigador descubre nuevas preguntas sobre los tópicos en que discurren y aprenden así a valorar sus propias ideas. La "Comunidad de Indagación" se va acentuando.
4. El descubrimiento de Aristeo(entre once a catorce años): el **silogismo** es la figura lógica central en el diálogo del grupo. Ej.: si "todos los pepinos son

verduras"es cierto, lo contrario siempre resultará inevitablemente falso: "todas las verduras son pepinos". Si en las novelas anteriores se induce en los diálogos a uso de la lógica, en Aristeo se hacen explícitas estas leyes en medio de un proceso de razonamiento comunitario.

5. Lisa(entre doce a quince años): en esta novela al igual que en las dos siguientes, los principios de la lógica aprendidos mediante el diálogo y el ejercicio, son ahora aplicados a campos prácticos, en el caso de Lisa, a la **ética y las reflexiones morales**. El aprendizaje basado en la experiencia o comprensiones del otro sigue siendo medular e intenso.
6. Suki: aplicada al lenguaje escrito, la estética y la teoría del conocimiento.
7. Mark: se problematiza sobre asuntos de carácter político y social.

Concluimos nuestro capítulo tres argumentando el porqué de la preeminencia que damos al programa FpN. A pesar de sus objetivos de desarrollar las "habilidades" del pensamiento, su enfoque no está en el saber defender o sostener puntos de vista, como se presenta la enseñanza o preocupación por el P.C. en las corrientes occidentales clásicas, en donde el pensador se atrinchera para una defensa intelectual y considera que el *triunfo* está en argumentar con evidencia, pensar con racionalidad y "vivir tan bien como sea posible" (recordando los escritos de E. Meehan), acompañado de ese sentimiento de "*never be defeated*"; por el contrario, Lipman enfoca el pensamiento en el diálogo sensible, comprensivo, y comunitario. En esta comunidad se aprende no el conocimiento, sino la antigua noción de "sabiduría", como está convencido Lipman,¹²⁶ que apunta a disminuir el abismo entre el conocimiento escolar y el pensamiento que sirve para el mundo real con todas sus complejidades que exigen un compromiso cuestionador y transformador. El término *slogan* "rapidly changing society" y muy usado por discursos de personalidades también en español como "una sociedad de rápidos cambios", ha puesto el pensamiento en la búsqueda de soluciones o conocimientos en cualquier disciplina humana en lo igualmente rápido, lo práctico, lo que sirva de inmediato no importa las consecuencias mediatas. Todo lo rápido e instantáneo se refleja hasta en la "comida rápida", los productos "instantáneos" y más; esta condición exige que puedes sobrevivir mientras más hábil seas, mientras más poseas la "habilidad" para pensar.¹²⁷

¹²⁶ Lipman, pp. 172,173

¹²⁷ "There have been many calls for enhanced thinking and reasoning within U.S. education. For example, the National Science Board Commission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology (1983), the Commission on the Humanities (1980), the College Board (1983), the Panel on the General Professional of the Physician and College Preparation for Medicine (1984), the National Education Association (Futrell 1987), and the American Federation of Teachers (1985) have all strongly advocated the

En el otro lado, sentado en vida, se levanta el pensar filosófico, sensible, arracional, del "pensarnos pensando"(Morín), de la "concientización"(Freire), de la "autodecepción"(Siegel), "dialéctico-dialógico"(Paul), consciente de la "tradicón dominante"(Minnich), buscando la verdad que nos haga libres.

enhancement of *thinking and reasoning skills* to prepare American students for the challenges of a *rapidly changing society*." Mencionado en *What are the general skills of thinking and reasoning and how do you teach them?*, The Clearing House, May/June 1998

CAPITULO IV

FE CRISTIANA Y PENSAMIENTO CRITICO

Precisiones para una articulación

Desarrollaremos aquí y ahora una particularidad especial de nuestra tesis. Nos mueve la convicción de que una fe cristiana comprendida sin una envoltura sectaria, puede ser una clave orientadora para la formación del pensamiento crítico, un referente ético para la educación en la justicia de una nueva niñez; de hijos e hijas para la paz.

Históricamente, escuela, iglesia y sociedad, han sido un engranaje que se conjuga en la formación de la identidad y la conciencia del sujeto. La iglesia cristiana,¹²⁸ ha contribuido históricamente en esta formación, distorsionando, revolucionando o manteniendo relaciones y concepciones sociales en el individuo. La fe cristiana, utilizada, manoseada o realmente servidora, ha sido el vehículo pedagógico del cristianismo. La iglesia como entidad sociológica de la fe, ha promovido aquella desde dimensiones domesticantes hasta dimensiones proféticas. Su importancia para nosotros está en lo que consideramos esencial de la fe: su propuesta de seres humanos críticos, capaces de ejercer un pensamiento que sea anárquico¹²⁹ cuando el sistema de vida e ideas intenta poner ataduras y conducirnos hacia la deshumanización.

El latinoamericano es sujeto de todo un modelo educativo, de un espacio escolar que ha sido profundamente cuestionado. Las reformas educativas en América Latina, se muestran interesantes pero parecen representar el viejo proverbio del evangelio: "remiendo de paño nuevo en tela vieja", lo cual no hace otra cosa que "tironear" nuestro desgastado espacio educativo con pesadas propuestas técnicas, didácticas y reformistas que no se pueden soportar, mientras la docencia continúa en el mismo intocado sistema económico de valorización de su trabajo, con una sociedad entre dos pensamientos a la vez, uno de exaltación de la figura esencial del maestro y otro de la desvirtuación y culpabilidad de su trabajo. Como dice el maestro español Fernando Savater, esa "paradójica opinión popular", que concede

¹²⁸ No comprende nuestro trabajo las diferenciadas influencias históricas en América Latina de las religiones de confesión cristiana, ello sería motivo de otra tesis; por ello, al mencionar *iglesia cristiana*, generalizamos sobre aquellas pertenecientes a las vertientes católicas y evangélicas, que profesan su fe basándose en las enseñanzas de las Escrituras bíblicas. Nuestra comprensión tiene un carácter ecuménico.

¹²⁹ Esta idea sobre la anarquía cristiana proviene del pensador francés Jacques Ellul, y ha sido desarrollada por Vernard Eller en su obra *Christian Anarchy: Jesus' Primacy over the Powers*. Una mención y somero análisis de esta propuesta puede encontrarse en el artículo de E. R. Mueller, "Los Cristianos en la Política", publicado en la revista *Iglesia y Misión* de la Fraternidad Teológica Latinoamericana, No. 37, Año 1991.

un puesto primordial a la labor del maestro pero así mismo piensa que se dedica a maestro "quien es incapaz de mejores diseños".¹³⁰

La sociedad, se mueve hacia una era caracterizada ya como postmoderna. En ella el entretejido de la globalización, desafía el uso del pensamiento crítico en su mejor campo de experimentación y prueba. Las abundantes asunciones del éxito de este sistema global objetivizado en el neoliberalismo, el papel de los medios masivos en la opinión pública legitimizando las neopolíticas, el acento sociocultural en el individualismo, la competición y la "cultura del éxito", son una especie de buen "caldo de cultivo" para la promoción y desarrollo de comunidades cuestionadoras en la niñez y la juventud latinoamericana.

Si contribuimos al desarrollo de seres capaces de discernir y escoger entre lo que construye o lo que destruye, entre lo que libera o lo que esclaviza, lo que estanca o lo que dinamiza la dialéctica de nuestra existencia, estaremos como generación del Siglo XXI ante posibilidades de sobrevivencia, humanización y creación social ilimitada.

El enfoque de nuestra investigación aborda específicamente la situación de la niñez en condición de marginalidad. Un enfoque en la niñez, en primer lugar, porque nos acompaña la convicción de que la formación temprana generará una sociedad adulta con una fibra crítica más resistente, sin que esto signifique necesariamente una posición desesperanzadora o condenatoria sobre las limitantes para su propia transformación en la sociedad adulta actual.

En segundo lugar, y en referencia a la niñez marginal, por una opción consciente, explícita, preferencial, hacia los sectores más desesperanzados, que aunque, olvidados, son una esperanza de renovación para la conciencia y el sentido de la vida de quienes gozamos de privilegios y condiciones socioeconómicas diferentes, insertos en una sociedad que se ha "sacrificado en el altar del neoliberalismo y sus promesas eternas de felicidad material" como diría el teólogo latinoamericano Carlos René Padilla.

El medio socioeconómico en que vivimos y crecemos, ejerce su influencia impuesta por los osados planes de "desarrollo" y "progreso", con una concepción del ser humano básicamente productivo, principalmente competitivo, con un perfil para una sociedad en que son prescindibles los valores de coexistencia, solidaridad gratuita y armonía con la naturaleza. El sujeto más conveniente para este sistema es un sujeto acrítico, modelado por un sistema de enseñanza que tendría en este

¹³⁰ Savater, Fernando, *El Valor de Educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sociales de América, México 1997, p. 13

marco una carácter objetal, un objeto que no cuestione, que consuma y que sea funcional.

“Consume y cállate”, frase aplicable a una de las consecuencias negativas de la “época de las flores” en los años sesenta, puede muy bien ser acuñada para el contemporáneo que vivimos; para una sociedad en la que nuestra niñez y juventud están siendo silenciados y esclavizados allí en donde se da la mayor de las esclavitudes: el pensamiento. Por las venas de América Latina que el neomodelo económico-educativo intenta suturar sin sanar por dentro, corre la ausencia de la pregunta, la ausencia del cuestionamiento.

Por el contrario, el presente proyecto se plantea la posibilidad de desarrollar como parte de una estrategia de sobrevivencia y trascendencia, un sujeto conmovido y adueñado de un pensamiento crítico, que a la vez es conducido por el referente ético de una fe cristiana que opta por la justicia, por los marginados, por los que tienen menos posibilidades de elegir lo que deben tener o desean para sus vidas.

Las *precisiones*, iluminadas desde la fe cristiana, que intentaremos esbozar en este capítulo, nos ayudarán a articular lo que es *preciso y necesario* para una propuesta promocional del pensamiento crítico en la niñez. Vayamos a ellas.

1. Tesis conducentes de nuestra práctica

1.1. PRECISION No. 1 : El Conocimiento y la Sabiduría

Se habla de que los pueblos tienen “conocimiento” pero también “sabiduría”, y a veces no es un límite fácil de distinguir, especialmente en una sociedad occidental racionalizada que confunde el conocer con el saber.

Si pensamos en nuestros pueblos prehispánicos, por ejemplo, los investigadores nos hablan de sus *conocimientos* en astronomía, arquitectura, agronomía. Pero si se hace mención a los diálogos de los sacerdotes indígenas con los sacerdotes españoles, entonces se describe como la *sabiduría* de estos pueblos. Allí tenemos por ejemplo, en los registros de Sahagún, a los sacerdotes españoles tratando de convencer a los nuestros de la doctrina cristiana y del requerimiento de adorar a un dios cuya imagen se representa con un crucificado. El sabio indígena pregunta por qué les piden esta aceptación de adorar un sacrificio y por otro lado dicen estar en contra de los sacrificios humanos.

Una mirada rápida a la antigua Mesopotamia y las tierras cananeas, nos deja admirados de la cantidad de conocimientos que tenían, como los códigos, la escritura, la arquitectura o la medicina egipcia. En medio de ellos, incrustado un

pueblo conocido como "habirúes", hordas errantes sin tierra ni cultura floreciente ni conocimientos, pero que serían el antecedente de un pueblo conocido por su sabiduría y gentes como el intuitivo José y sus visiones en Egipto o el rey de quien todavía se alude al hablar de las "decisiones salomónicas". A ello se refiere la "sabiduría ética de la tradición judeo-cristiana".¹³¹

Si pesamos hoy en día, admiraríamos el conocimiento científico de los investigadores alemanes, y sus productos como el "Omega 7", compuesto para reducir el colesterol, que se halla en el pescado y se vende en cápsulas en cualquiera de sus "apothekes". Pero también escucharíamos decir a sus abuelos que hay que cuidar de no hacer más daño al medio ambiente, porque "la Tierra es prestada, es de nuestros nietos y será de sus hijos". Tal criterio está basado en su "Weltanschauung", una visión diferente a las concepciones modernas del desarrollo y el progreso.

Podríamos decir que el conocimiento tiene que ver con la manera cómo el ser humano descubre la naturaleza, conoce sus leyes y sus beneficios, cómo produce y genera instrumentos para la vida o la sobrevivencia; pero la sabiduría tiene que ver con cómo reflexiona sobre sí mismo, sobre su relación con los/las demás, con las decisiones que le afectan trascendentalmente, que permitirán la coexistencia humana sobre la base de la equidad, la justicia y la paz; la sabiduría nos confronta con los dilemas y prueba nuestras verdaderas intenciones: *"Entonces la otra mujer dijo: No mi hijo es el que vive, y tu hijo es el muerto; y la otra volvió a decir: No, tu hijo es el muerto, y mi hijo es el que vive... El rey entonces dijo: Esta dice: Mi hijo es el que vive, y tu hijo es el muerto; y la otra dice: No, mas el tuyo es el muerto y mi hijo es el que vive... Y dijo el rey: Traedme una espada. Y trajeron al rey una espada... En seguida el rey dijo: Partid por medio al niño vivo, y dad la mitad a la una, y la mitad a la otra. Entonces la mujer de quien era el hijo vivo, habló al rey (porque sus entrañas se le conmovieron por su hijo), y dijo: ¡Ah, señor mío! Dad a esta el niño vivo, y no lo matéis. Más la otra dijo: Ni a mí ni a ti; partídllo... Entonces el rey respondió y dijo: Dad a aquella el hijo vivo; y no lo matéis, ella es su madre".*¹³²

Estos "criterios salomónicos", es lo que Lipman reconoce como uno de los "tesoros del mundo antiguo": la sabiduría. Aunque la sabiduría tendría entre uno de sus elementos la experiencia, no necesariamente una persona que ha vivido más es más sabia, porque resulta que un ser humano podría llegar a los 70 años y sin embargo aún no aprende cómo relacionarse con los nietos sin interferir la autoridad de los padres. La experiencia requiere entonces una elaboración crítica, reflexiva de parte del sujeto, de modo que su resultado sean criterios que le

¹³¹ Principios sobre esta sabiduría son elaborados por Howard Clinebell en un programa de entrenamiento de psicólogos y ministros terapeutas, en el libro *Principles of Pastoral Care and Counseling*, Abingdon Press, Nashville, TN, 1995. pp. 145-176

¹³² La Biblia, Antiguo Testamento, Reina Valera, Revisión 1960, pp. 334,335

permitan relacionarse con su medio natural y humano en la forma requerida, constructiva, pertinente.

No es que despreciemos el conocimiento, porque sin duda los avances científicos en las diferentes disciplinas han contribuido en muchas maneras para beneficio de la humanidad, pero intentamos ubicar nuestra primera precisión en el marco de la tesis que venimos elaborando, en la que el pensamiento racional y lógico formal difiere del pensamiento que se ubica dentro del "buen juicio" lipmaniano; y, que la experiencia, según nuestra propuesta, requiere la elaboración de una serie de "interconexiones" con varios elementos de la situación que se confronta para que puedan conducirnos a vivir sabiamente. Aquí desciende nuestra precisión a la práctica: los seres humanos, siendo en parte el resultado de un sistema educativo, ya sea escolarizado formal o social informal (familia, medios de comunicación, cultura), transmite conocimientos que no necesariamente se articulan con la vida real, sino que producen con frecuencia una "esquizofrenia social".

Para aclarar esta comprensión, volvamos a nuestra propuesta de ese proceso interno del pensamiento que realiza interconexiones entre varios elementos frente a una situación que requiere un juicio o un criterio. Por ejemplo, el pensamiento - al que hacíamos referencia en la paradoja de Savater sobre los maestros - , que cavila entre dos ideas, que por un lado conoce lo que es necesario pero no decide ni sabe cómo acercarse a ese resultado final. Se ha dicho que nuestros pueblos latinoamericanos en general carecen de una comprensión política cuando a pesar de la historia, vota en las elecciones por un candidato presidencial que aunque en su pasado hubo torturas y represiones hoy llega de nuevo al poder¹³³ y la nación pierde de nuevo esperanzas al ver que su candidato no resulta lo que se esperaba, hasta el punto de tener que organizarse para expulsarlo del país.¹³⁴

Otra contradicción muy típica del pensamiento, es el sacralizar imágenes que a la misma vez son satanizadas. Pensemos en la figura de la madre, cuando se la exalta es lo más sagrado pero cuando se insulta es lo más usado. Existen así muchas contradicciones que son el fruto de un sistema educacional que no es ontológicamente constructivo, que transmite conocimientos pero no nos facilita el espacio para juzgar en base a valores universales¹³⁵ o sensibilidades que tienen que ver con una comprensión del mundo, con una visión del mundo (Weltanschauung) más amplia, menos exclusiva. Inferimos que Lipman se refiere a una de

¹³³ El caso del ex-General Hugo Banzer en Bolivia (elecciones de 1998)

¹³⁴ El caso de Abdalá Bucarám en Ecuador (1997)

¹³⁵ Estos constituirían lo que Lipman llama los *megacriterios*, que estarían dados en una "epistemología que consiste en juicios frente a los cuales la verdad y la falsedad son esenciales; la *ética* consiste en juicios frente a los cuales lo correcto y lo no correcto son importantes; y la *estética* comprende juicios en los que lo bello y lo no bello son relevantes", p. 177

estas características fundamentales como “sensibilidad al contexto”, misma que fue analizada en nuestro capítulo anterior sobre las Comunidades de Indagación.

Hipotéticamente, pretendemos entonces que una formación del pensamiento crítico en nuestra niñez, incluya la sabiduría como la capacidad de arribar a un criterio basado en un andamiaje argumentativo construido sobre una visión diferente de la vida y del prójimo, de la convivencia y de ese “eine Welt” propuesto por los grupos europeos que trabajan por la justicia intercontinental. Todo ello implica entonces una ruptura tanto en la niñez como en nosotros adultos con esa formación recibida que aunque algunos concluyan diciendo “mira no es tan mala, tú y yo somos su producto y somos personas muy racionales”, es la que en manera global fortalece aquellas contradicciones del pensamiento a que nos referíamos, y en suma un estado de cosas en la sociedad que nos oprime a todos por igual y peor aún nos deshumaniza.

1.2. PRECISION No. 2 : *Lógica, Intuición y Conciencia Crítica*

Partamos de algunas situaciones concretas que se dan por ejemplo en la educación familiar. Hay un tipo de educación proporcionada a los hijos/as en el hogar y que *tiende* hacia el orden, la disciplina, el comportamiento social convencional, el énfasis en el orden, en lo moral y dentro de esto una preparación de una fase que Lawrence Kohlberg¹³⁶ llama la Fase Pre-Convencional, para entrar propiamente a una segunda fase en la que la conducta moral está basada en lo convencional de la sociedad, “la ley el orden”. La personalidad creciente en este tipo de educación se orienta hacia el pensamiento más sistemático y los “zapatos brillantes”.

En la otra orientación se halla una educación familiar que *tiende* a la ausencia de disciplina, no enfatiza tanto el orden ni la conducta convencional ni el agrado a las expectativas de la sociedad formal. La personalidad que se va desarrollando en el niño y la niña en esta orientación se mueve más entre la espontaneidad y los “zapatos sucios”.

Cuando la primera orientación se lleva a los extremos y hay una obsesión de los progenitores por la disciplina, la limpieza¹³⁷ y un manejo principalmente lógico de

¹³⁶ Se ubica a Kohlberg dentro de los psicólogos desarrollistas, y su contribución básica consiste en una Teoría del Desarrollo Moral, que en realidad está basada no en una concepción de la conducta moral sino del razonamiento moral. En su desarrollo el sujeto se conduciría moralmente basado en razonamientos que corresponden a cada una de las tres fases propuestas por Kohlberg: 1)Pre-Convencional o Pre-Moral, 2)Convencional y 3)Post-Convencional.

¹³⁷ Resultados recientes de estudios longitudinales realizados en Inglaterra, demuestran que aquellos niños y niñas cuyos padres les exigían obsesivamente la limpieza, bañándose diariamente y a veces más, lavándose las manos cinco o seis veces al día, desarrollaron más fácilmente enfermedades y problemas como el asma

las situaciones a las que se confronta, la personalidad va configurándose rígidamente y el sujeto experimenta dificultad para adaptarse a los cambios inesperados o a otras formas de pensamiento que no siguen los patrones en los que ha sido formado.¹³⁸

Obviamente, en el extremo de la segunda orientación, la personalidad corre peligrosamente a carecer de estabilidad emocional, inseguridad - al igual también que en la primera orientación - y dificultad para reconocer los límites y detenerse donde debería; similar a la experiencia de Summerhill, un conocido proyecto escolar en Inglaterra cuyo argumento de una educación antiautoritaria y en las tesis de la llamada "Escuela Nueva" de enseñar a partir del interés del niño, fue criticado y aún lo es hoy, por la dificultad que creó en sus estudiantes ya en la vida adulta para adaptarse y enfrentar la vida tal como se les presentaba, terminando algunos de ellos con el suicidio.

Podemos arriesgarnos a afirmar, basados en nuestra experiencia de trabajo comunitario con familias participantes en programas de educación informal por casi diez años, que una educación familiar excesiva sobre las normas y el orden, coartan la creatividad y la espontaneidad, y que una educación en el otro extremo genera personalidades de metas vagas y de incomprendimientos lógicos de los fenómenos de la existencia humana.

Ubiquemos esta afirmación dentro de los estudios que hemos venido revisando y discutiendo sobre el pensamiento y sus orientaciones psicopedagógicas y filosóficas en nuestra tesis. El primer tipo de formación, - en el ejemplo de la "familia convencional" o formal -, tiende a ubicarse en lo que en nuestra *segunda precisión* estamos refiriendo como la *lógica*, en tanto que en la segunda orientación,

que aquellos niños/as que su padres eran menos estrictos con la limpieza y les permitían más espacios de juego sin cuidados exagerados.

¹³⁸ Se han hecho pruebas con estudiantes, aunque en niveles más avanzados de formación, para la resolución de problemas geométricos, como los realizados por Wertheimer(1954) basados en su tesis del pensamiento productivo y el reproductivo a los que hacíamos referencia en nuestro primer capítulo sobre los experimentos de la escuela gestáltica. El primero apela a la "comprensión estructural" mientras que el segundo a la memoria mecánica. En la prueba, los estudiantes organizados en dos grupos eran entrenados en acercamientos diferentes a problemas espaciales. Los estudiantes debían encontrar la superficie de un paralelogramo. Un grupo utilizaba una comprensión visual de la superficie para convertirlo en un rectángulo, mientras que el otro estaba entrenado en la utilización de una fórmula matemática y lo convertía mediante aquella fórmula. Cuando figuras diferentes seguían apareciendo, el primer grupo las resolvía basado en su "comprensión", mientras que el segundo concluía con argumentos de "Esto aún no lo aprendo". El primer grupo utilizaba un "método de comprensión", el segundo un "método de memorización", lógico y matemático. Una comprensión visual de estos dos métodos, se pueden ver en Richard Mayer, *Pensamiento, Cognición y Resolución de Problemas*, Cuadro 3.3. Dos enfoques del paralelogramo de Wertheimer, p. 56

las tendencias corresponden más al pensamiento **intuitivo**. Las características de cada formación corresponden al desarrollo predominante de uno de estos dos acercamientos gnoseológicos. Sería ingenuo preguntar cuál de las dos ubicaciones es correcta o más conveniente; la una y la otra deben necesariamente coexistir para no proceder hacia los extremos, aunque algunos preferiríamos vivir en la libertad de la creatividad y las posibilidades del desorden que en la seguridad lógica de lo formal y lo normativo que siempre mantendrá un ambiente sobreprotegido. Sin duda ambas deben contribuir en la formación de un sujeto pensante y crítico.

Por supuesto que es necesario desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, pero igualmente abrirnos a la consideración del pensamiento informal, de esa propuesta de Lipman sobre comunidades que indagan basándose además de los métodos aristotélicos y socráticos en una preocupación por el tipo de seres humanos que vamos formándonos en ese cuestionamiento, por la preocupación que manifestamos por comprender al otro y la alerta por la probabilidad de caer en una visión unilateral. Proponemos entonces, un tipo de acercamiento intuitivo a la realidad, acercamiento que libera la percepción que ha sido conminada a vivir dentro de la normatividad de la ley, de la supremacía de la lógica y la racionalidad. Un tipo de aprendizaje basado en una "comprensión de las relaciones estructurales".¹³⁹

Busquemos un ejemplo que nos ayude a aclarar más esta relación o vida compartida entre la lógica y la intuición. He aquí una ley antigua para el tiempo de la cosecha en las tierras cananeas: *"Cuando siegues la mies de tu tierra, no segarás hasta el último rincón de ella, ni espigarás tu tierra segada. Y no rebuscarás tu viña, ni recogerás el fruto caído de tu viña; para el pobre y para el extranjero lo dejarás"*.¹⁴⁰ Es esta una forma de comprensión de la vida y la colectividad de la que formamos parte, basada en una "ventana de la intuición". Lo racional nos diría *"cosecha, y cosecha bien, todo, recógelo, guárdalo y consúmelo, tú y tus hijos, administra bien tus insumos"*; por el contrario, la intuición, nos dirá *"mira por esta ventana, por donde pocos ven, por donde un pensamiento bien organizado sobre sí mismo y sus razones no logra mirar a su alrededor, y entonces ...no recojas esos granos, no rebusques esas viñas"*.

Esta comprensión intuitiva ha sido estudiada por investigadores contemporáneos como Polanyi, quien nos habla de la noción del "conocimiento tácito", mediante el cual el sujeto percibe particularidades de una situación sin que sea necesaria una

¹³⁹ Katona (1940), detallado por R. Mayer, p. 57, 59-62.

¹⁴⁰ Leyes sobre la Justicia, Libro de Levítico, Antiguo Testamento, La Biblia, Reina-Valera, Revisión 1960, p. 120

comprensión de la totalidad, estableciendo así la intuición como otra forma de conocimiento.¹⁴¹

Asumiendo ahora que estos dos elementos, *lógica* e *intuición*, son relevantes a nuestra propuesta, argüimos que ellos iluminan y son la base para el sustantivo de nuestra tesis: la *conciencia crítica*. Para un filósofo latinoamericano, el pensamiento crítico es el componente teórico de la conciencia crítica pero no es todavía la conciencia crítica.¹⁴² Aquella concepción funcionalista del pensamiento crítico que hemos venido cuestionando, tiene un lugar importante aquí principalmente en cuanto a sus investigaciones y aportes metodológicos en la construcción de una buena argumentación, la ubicación de las debilidades en los argumentos de otros, usar efectivamente la información y los instrumentos racionales como el planteamiento de preguntas siguiendo un modelo lógico. La conciencia crítica requiere una visión que se mueva de lo racional a lo que Morin llamó lo arracional, la comprensión que nos retorna a lo humano, al ser y su existencia.

Cuando Jesús de Nazaret caminaba entre las multitudes a las que consagró su vida, "vio" en una ocasión que la gente que le seguía tenía hambre, entonces "sintió" compasión por ellos y se propuso darles de comer. En un acto de multiplicación de cinco peces y tres panes, que bien podría interpretarse como la consecuencia del acto solidario de aquel jovencito que descubrió su canastilla de comida que desató una solidaridad colectiva de aquellos que tenían guardada su canasta, Jesús abandona su discurso y percibe que no necesitan esta vez un Sermón del Monte sino una acción concreta para satisfacer su hambre. Esta es la actitud esencial que nos planteamos para una conciencia crítica: la posibilidad de descubrir la necesidad del otro supeditando todo discurso a esta conciencia concreta.

1.3. PRECISION No. 3 : Fe, Etica y Moral

Nos es imperativo elaborar esta precisión en vista del extremo al que tienden a irse los fenómenos religiosos, fanatismos que son comunes también en otras doctrinas como las políticas u otras propuestas que se articulan contestariamente en momentos críticos de la vida social.

Antes, establezcamos algunas diferenciaciones terminológicas, objetivo para el cual son pertinentes las comprensiones al respecto, del sociólogo argentino Osvaldo

¹⁴¹ Esta noción es ampliamente desarrollada por M. Polanyi en su libro *The Tacit Dimension*, Doubleday & Co., Garden City, NY: 1968

¹⁴² Esta comprensión, medular en nuestra tesis, fue la respuesta dada por el Dr. Enrique Dussel con motivo de nuestra pregunta sobre la diferencia entre Pensamiento Crítico y Conciencia Crítica, durante las conferencias realizadas hacia finales de 1997 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM con motivo del fallecimiento del pedagogo Paulo Freire.

Mottessi.¹⁴³ El **Cristianismo** se comprende como la expresión sociológica de la fe cristiana. Se encuentran ubicadas aquí las diversas iglesias, las instituciones, lo visible, que a su vez se relaciona con la cultura, con las ideologías y otros grupos sociales. La **Religión Cristiana**, por otro lado, también es una expresión de la fe pero en términos de la articulación de sus contenidos, en otras palabras, la manera de entender aquella fe y de relacionarla con el resto de las experiencias humanas. Ahora, aquí está la diferencia con la **Fe Cristiana** y el porqué nos interesa su comprensión para nuestra *tercera precisión*: la Fe Cristiana no tiene epistemología ni contenido propio, no es una ideología en sí misma pero es una fe en el mundo de las ideologías, de las utopías. Tal fe se articula a través de ideologías y puede ser fuente creadora de ideologías funcionales, crea ideologías complementarias.

Obviamente algunos teólogos podrían no estar de acuerdo con el acercamiento conceptual de Mottessi, pero es un acercamiento sociológico que, como veremos, conviene a nuestra discusión que estableceremos en relación con la moral y la ética.

Esta fe que se articula con ideologías, no necesariamente puede convertirse en un "razonamiento distorsionado", en términos de Joaquín Sánchez Macgregor,¹⁴⁴ pero podría ser fuente utópica para el trabajo y la cooperación por la dignidad humana y la esperanza en este mundo ya muy fragmentado. Sin embargo, siendo que la Fe, *cristiana* en el caso que nos interesa, corresponde psicológicamente a uno de los espacios más sensibles del ser humano, se encuentra en el límite hacia el fanatismo, la pasión ciega y la vulnerabilidad a la manipulación. Puede perder en el camino su propósito creador y constructivo, viviendo para sí misma y perdiendo su alteridad y su potencial transformador.

Con motivo del desbordante entusiasmo de la fe durante la visita de Juan Pablo segundo a la ciudad de México en enero de 1999, que pareció "cautivar" también a los medios de comunicación y sus periodistas,¹⁴⁵ algunos se preguntaban qué sucedería después de tal éxtasis, cuál sería la labor de continuidad de la institución cristiana y cómo buscaría articular tal pasión religiosa con la realidad. El poeta católico, narrador y ensayista, Javier Sicilia, nacido en ciudad de México, en artículo publicado en el periódico Reforma(27.01.99) manifestó su preocupación de

¹⁴³ El Dr. Osvaldo Luis Mottessi es profesor de Etica Social en un programa interdisciplinario de postgrado en Northern Baptist Theological Seminary en Chicago. Los apuntes mencionados corresponden a su materia impartida en esta escuela.

¹⁴⁴ Haciendo referencia a la comprensión ideológica de Luis Villoro en su obra *El Concepto de Ideologia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985

¹⁴⁵ Algunos reclamos serios fueron hechos desde la periferia, como el artículo del periódico Reforma (27.01.99) de la Ciudad de México, por Carlos Meraz y sus entrevistas en las que se cuestionaba la objetividad de los medios de comunicación televisiva en un país con más de 60 años de educación laica, apuntando además al sentido comercial y espectacular de las transmisiones y el desvío hacia una euforia colectiva en minimización de álgidos conflictos nacionales vigentes.

cómo una vez ido el Papa, "hacer que la fe se convierta en razón para lograr la transformación de las estructuras económicas y sociales que impiden a las personas vivir en libertad". Allí, en esa preocupación, pensamos que es en donde la moral religiosa puede perder su ética social. La fe cristiana pervive entre una dimensión individual y una social, cuando la segunda se pierde entonces la fe se articula con el moralismo, el fundamentalismo, el egoísmo, la "fe ciega" que deja de cuestionar olvidando el ejemplo de su maestro que aún en la cruz preguntó "¿Padre, por qué me has abandonado?", y se acomoda a un estilo de vida como en la siguiente parábola de Federico Wedel:

"En una peligrosa costa de mar donde habitualmente ocurrían naufragios había hace un tiempo un pequeño puesto de salvataje mal equipado. La construcción era apenas un cobertizo, y había allí solo un bote, pero los pocos miembros fieles que tenía el puesto mantenían una vigilancia constante sobre el mar, y sin pensar en sí mismos salían día y noche incansablemente en busca de los perdidos. Muchas personas se salvaron gracias al trabajo maravilloso de este pequeño puesto, de modo que se hizo famoso. Algunos de los que fueron salvados, y otros que vivían en la región circundante, desearon asociarse al puesto y dieron tiempo, dinero y esfuerzo para sostener su trabajo. Se compraron nuevos botes y se entrenaron nuevas tripulaciones, el pequeño puesto de salvataje creció. Algunos de los miembros se sentían incómodos porque la construcción era tan sencilla y estaba pobremente equipada. Pensaban que un lugar más confortable podría servir como primer refugio para aquellos que eran rescatados del mar. Así, reemplazaron los catres de emergencia por camas y pusieron mejores muebles en la construcción ampliada. El puesto de salvataje se convirtió en un lugar de encuentro habitual para sus miembros, y lo decoraron bellamente y lo amueblaron con exquisitez, porque lo utilizaban como si fuera un club. Menos miembros se interesaban ahora en salir al mar en misiones de salvataje, de manera que contrataron tripulaciones para que lo hicieran. Todavía permanecía el emblema de salvavidas en la decoración del club, y había un bote salvavidas como símbolo litúrgico en el salón donde se realizaban las reuniones de iniciación al club. En esta época naufragó un barco grande lejos de la costa, y las tripulaciones contratadas trajeron botes llenos de personas congeladas, mojadas y medio ahogadas. Estaban sucias y enfermas, y algunas eran de piel negra y otras de piel amarilla. El hermoso club nuevo era un caos. Entonces, inmediatamente la comisión a cargo de la propiedad hizo construir vestuarios con duchas fuera del club donde pudieran bañarse las víctimas del naufragio antes de entrar. En la reunión siguiente, se produjo una ruptura en la membresía del club. La mayor parte de los miembros quería terminar con las actividades de salvataje que realizaba el club porque las consideraba desagradables y un obstáculo para la vida social normal del club. Algunos miembros insistieron en que el salvataje era su propósito principal y señalaron que ese lugar todavía se llamaba puesto de salvataje. Pero finalmente perdieron en la votación y se les dijo que, si querían salvar la vida de todas las clases de personas que naufragaban en esas aguas, podían comenzar a construir su propio puesto de salvataje costa abajo. Y lo hicieron. A medida que pasaron los años, el

nuevo puesto experimentó los mismos cambios que el viejo. La historia continuó repitiéndose, y, si alguien visita esta costa marina hoy, encontrará allí varios clubes exclusivos. Los naufragios son frecuentes en esas aguas, ¡pero la mayor parte de la gente se ahoga!"¹⁴⁶

Siendo el cuestionamiento un ingrediente medular en la Filosofía para Niños y Niñas, bien podríamos hablar, desde la fe, de una Teología para Niños y Niñas basada en esa libertad de preguntar e interpelar a la sociedad y sus sistemas. La teología comprendida como una "reflexión teológica", podría convertirse en una articulación ideológica para la fe cristiana, que trabaja por un proyecto de esperanza. El contenido utópico de la fe, redefinido lo utópico no en forma peyorativa como se consideró al escribir el "Socialismo Utópico", sino más bien y en el pensamiento del teólogo alemán Jürgen Moltmann,¹⁴⁷ como una motivación creadora que nos ayuda a cuestionar la situación social presente, contribuiría a la formación de comunidades infantiles que "vivan la fe" y no solo que la crean. Comunidades de niños y niñas latinoamericanas cuya situación de marginalidad, exige un proyecto transformador.

¿Por qué alertar sobre una fe desarticulada de la realidad? El ser cristiano en América Latina parece referirnos principalmente hacia una vida moral, el ser "bueno" y esforzarse por no hacer mal a nadie, guardando una doctrina irrefutable y sus rituales correspondientes. Cuando comenzó a hacerse una teología "desde" la situación latinoamericana y se habló por ejemplo del "reverso de la historia", la moralidad religiosa como principal rasgo distintivo, se cuestionó y se interpuso entonces una ética olvidada, que se fundamentaría básicamente en la pregunta antigua: ¿dónde está tu hermano?¹⁴⁸ La ética, se relacionaría entonces con una conciencia crítica, y al hacerlo, se define como una "conciencia ético-crítica", en términos de Enrique Dussel y sobre lo que discutiremos más adelante. La moral tiene una tendencia a afirmar mientras que la ética no se fatiga de preguntar. No puede una fe cristiana preciarse de su alta cuna moral si por otro lado se le tiene que cuestionar su baja cama ética.

¹⁴⁶ Wedel, Theodore O., "The Mission of the Church to Those Outside Her Life", *The Ecumenical Review*, octubre de 1953, p. 24

¹⁴⁷ Se atribuye a Moltmann la redefinición de lo *utópico* como lo posible, lo realizable, el acicate para la liberación. En su obra *Teología de la Esperanza*, desarrolla una tesis del papel que la esperanza tiene en las situaciones límites de los pueblos que ya no pueden ser soportadas y demandan un cambio.

¹⁴⁸ En base a esta pregunta, tomada de la historia del Génesis bíblico, el Dr. Alejandro Cussianovich, teólogo y educador popular peruano, elaboró en una conferencia para directores de Organismos de Desarrollo, celebrada en Cochabamba, Bolivia(09.04.97), la distinción entre la conducta moral de Caín al ofrecer sacrificios religiosos, pero matar a su hermano mostrando ausencia total de la actitud ética como una dimensión social que debía velar por la vida de Abel.

Establece entonces nuestra precisión tercera, un marco para el desarrollo de la conciencia crítica de comunidades infantiles que buscan y promueven el pensar activamente en su hermanito y su hermanita que sufren. Tal conciencia no surge necesariamente por la lógica de la teoría, sino por el destello de una intuición sobre la práctica. Como pedagógicamente refiere Brian Wren, "oigo y olvido, veo y recuerdo, actúo y comprendo".¹⁴⁹

1.4. PRECISION No. 4 : *Legalismos y Antítesis*

En el evangelio según San Mateo se encuentra a un Jesús caracterizado por la expresión "*Oísteis que fue dicho, más yo os digo...*", lenguaje al que los teólogos han denominado "*antítesis mateanas*". Vamos a entenderlo.

La tradición político-religiosa del pueblo judío, a través de sus jerarquías, había establecido ciertas tesis morales que a la vez delimitaban el cumplimiento de la ley. Por ejemplo, la ley del talión que rezaba "ojo por ojo, diente por diente", implicaba que había que ayudar al amigo y odiar al enemigo. Cuando Jesús aborda tal comprensión, les dice, "*Oísteis que fue dicho, amarás a tu prójimo y odiarás a tu enemigo, más yo os digo... a cualquiera que te hiera en la mejilla derecha vuélvele también la otra,... y a cualquiera que te obligue a llevar carga por una milla, vé con él dos.*" (San Mateo capítulo 5). Con esta enseñanza, el límite de la ley era rebasado. Cuando la ley no hacía consideraciones más allá de la letra entonces se convertía en *legalismo*. Y tal posición deshumaniza, cuando el pensamiento formal, convencional, no cede un ápice a lo que llamaríamos *un punto de vista de libertad* -como por ejemplo, la lógica del mercado-, que no permite ver que sus normas pueden resultar benéficas para algunos pero opresivas para la gran mayoría. La propuesta de Jesús es una antítesis a la vida legalista, a la vida que limitó la convivencia humana al punto de vista centrado en la autoridad y la legalidad, pero que había olvidado la necesidad humana de la ternura, de la *milla extra* que se puede caminar a favor del enemigo que solo ha aprendido a "reaccionar" y no a accionar considerando la situación del otro y la otra. Porque lo más natural si se recibe un golpe es devolverlo, pero esta nueva naturaleza humana a la que Jesús apela es aquella que se libera de caer en la misma esclavitud del que lo oprimía anteriormente, y de este mal hay ejemplos de sobra en la historia, como el Bonaparte que se convierte en Napoleón y la "*pars construendi*" que vuelve a ser "*pars destruendi*", o los genocidios en nombre de una ideología que anteriormente luchó contra el tirano, o los luchadores del pueblo que al tomar la vía política se convierten en nuevos burócratas y potenciales explotadores.

¹⁴⁹ Wren, Brian. *Educación para la Justicia*, Colección PROYECTO, Ed. Sal Terrae, Santander, 1997, pp. 25,26

Esta propuesta de la fe cristiana que hay que desempolvar cada vez que se olvida, es la que proponemos para un pensamiento crítico que perciba que quien te hace reaccionar es quien te domina, y que la capacidad de “poner la otra mejilla” no es una enseñanza sobre la pasividad y la sumisión servil, sino sobre una naturaleza humana cuyos sentimientos y opciones no tienen que estar guiados por la brutalidad del otro sino por la decisión personal y comunitaria de ser quienes queremos ser y de no repetir la espiral de la violencia que nos dio a entender Don Elder Cámara.¹⁵⁰ Esta propuesta liberadora del pensamiento se convierte en nuestra tesis en eje iluminador de una niñez que piensa críticamente para no esclavizarse al capricho del que ofende, del que pretende que entremos a su juego de odio y de posiciones igualmente extremas a las que combatimos.

Es pues esta, en la idea de algunos pedagogos latinoamericanos, una “pedagogía de la ternura”,¹⁵¹ que camina con el educando; por ello hablamos de una *pedagogía* y no de una *pedalología*, diferencia etimológico-semántica que establece el educador peruano Alejandro Cussianovich entre el *caminar con* y el solo *estudiar a*. Un caminar provocativo de una nueva forma de vivir y de pensar con libertad. Esto es lo que podríamos llamar las **opciones del Reino de Dios**, basadas en estas propuestas antitéticas de Jesús, que cuestionan lo que siempre se ha pensado, dicho o hecho, y que re-crean imaginativamente una nueva versión de la existencia humana basada en la cooperación y la solidaridad.

Pensemos en otro ejemplo de Jesús, respecto a la consideración que enseñaban los fariseos sobre el día de reposo, el día que debía ser “guardado” y en el que era imposible hacer cualquier tipo de trabajo excepto la contemplación: *“Pasando de allí, vino a la sinagoga de ellos. Y he aquí había allí uno que tenía seca una mano; y preguntaron a Jesús, para poder acusarle: ¿Es lícito sanar en el día de reposo? El les dijo: ¿Qué hombre habrá de vosotros, que tenga una oveja, y si esta cayere en un hoyo en día de reposo, no le eche mano y la levante? Pues, ¿cuánto más vale un hombre (...y una mujer) que una oveja? Por consiguiente es lícito hacer el bien en los días de reposo. Entonces dijo a aquel hombre: Extiende tu mano. Y él la extendió, y le fue restaurada sana como la otra”* (San Mateo, capítulo 12).

Con la historia anterior tratemos creativamente de argumentar nuestra tesis. La “razón legal” decía que no podía ni curarse a un enfermo, pero las ventanas mentales se abrían si es que de por medio había un suceso como el de la

¹⁵⁰ Blázquez, Feliciano, *Ideario de Elder Cámara*, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1975 pp. 160-170

¹⁵¹ Esta idea, en esencia, es desarrollada ampliamente por el profesor universitario y psiquiatra colombiano Luis Carlos Restrepo, en su libro *El Derecho a la Ternura*, Arango Editores, Bogotá, 1995. “La compulsión por el éxito y la eficiencia, norma suprema del capitalismo occidental, es el corazón que anima las consignas de internacionalización y transnacionalización de la economía que buscan subsumir toda forma de productividad en la dinámica del mercado mundial. Cosmovisión devastadora que produce victorias efímeras y que termina, en ocasiones, creando más problemas de los que resuelve. Modelo arrasador de la singularidad que termina por destruir también nuestra esfera íntima, impidiendo que accedamos a una vida afectiva plena”.

posibilidad de perder la oveja lo cual representaba un perjuicio económico; sin embargo, frente a una situación humana no se movía un dedo. Desafiando la práctica legalista, como era su costumbre, Jesús sana a quien tenía inutilizadas las manos pero quería ponerlas en acción, y esta ruptura con lo que siempre se había hecho es una conducta disfuncional que no encaja con el sistema establecido. El espíritu y la obra de Jesús enjuicia a un primitivo estructural-funcionalismo ya presente desde aquellas épocas.¹⁵²

Nos es útil la distinción de Edgar Morin entre la “razón cerrada” y la “razón abierta”. La segunda nos permite ver que “la verdad progresa a través del reconocimiento y la denuncia del error, de lo falso, del engaño”, esto impedirá que las *teorías* se cierren y se conviertan en *doctrinas*.¹⁵³ Para Morin estas doctrinas constituyen un sistema que no permite “digerir” ideas contrarias o, desde la idea que estamos manejando nosotros sobre el “oísteis que fue dicho”, rechaza lo nuevo, la evolución de las ideas, el peso de lo colectivo sobre lo individual, de lo humano sobre lo efectivo-productivo-funcional.

Nosotros proponemos en nuestra precisión cuarta, la promoción de una niñez que usando su pensamiento crítico decida “caminar la milla extra”, removiendo las bases legalistas de una sociedad en donde una persona se perdona a sí misma sus errores pero no el de los otros, que juzga al otro pero viola la convivencia tan pronto se le presenta la ocasión; pero la milla extra contrapone el no devolver mal por mal, el vencer el mal con el bien, o el defender el derecho de los débiles aunque el pensamiento de la mayoría viva en la egoísta indiferencia con razonamientos tales como “ese es su problema”, “se lo merecen”, “con tal de que a nosotros no nos afecte...” y más. Una *comunidad de colaboración*, concepto medular que constituye el espíritu de nuestras comunidades infantiles de indagación. Niños y niñas que viven el “reino al revés”, en donde el mayor es el que sirve, los últimos son los primeros y el que quiera ganar debe perder, el sur no está abajo, Dios puede ser negro y Blanca Nieves no es necesariamente el símbolo de la pureza ni el patito oscuro de lo feo.¹⁵⁴

¹⁵² Este análisis crítico-político se atribuye a Parsons, quien acuñó el término “*estructural-funcionalismo*”, para explicar cómo las estructuras sociales de cualquier tipo cumplen una función al servicio del sistema; nosotros hablaríamos de una especie de “complicidad”.

¹⁵³ Morin, Edgar, *Ciencia con Conciencia*, Anthropos, Barcelona, 1984, p. 354

¹⁵⁴ Desarrollamos una experiencia basada en estas premisas con un grupo de niños y niñas de escuela primaria y de origen quechua en una comunidad campesina en Bolivia. El grupo procedía a elecciones de un/a presidente/a, y aquello representaba que su principal trabajo sería servir a los demás, limpiando las mesas, sirviendo y coordinando la hora de la comida, velando por el bienestar del grupo. La actitud positiva se iba desarrollando mediante un currículo que estructuraba otras prácticas sobre el servicio, con temas, estudios y juegos que promovían y valoraban la colaboración y la dignidad del servicio.

Continuaremos hacia el final de nuestro trabajo elaborando puntualmente estas y otras antítesis iluminadoras del espíritu, porque "la letra mata, pero el espíritu vivifica".

1.5. PRECISION No. 5 : *La Justicia y el Poder*

*"Pues la justicia, aunque la pintan ciega,
se inclina hacia el lado más débil"*
Samuel Butler

Una forma de ver la vida, es verla desde la justicia... recordemos las leyes de la cosecha en la precisión número dos. Es innegable que todos tenemos una especie de lentes o "filtros" con los que vemos la vida, aquí la cuestión no es si se puede o no ser libre de ellos sino más bien si se puede o no ser plenamente consciente de que los tenemos. En ocasiones, los filtros que usamos para ver la vida están implícitos o somos poco conscientes de que los tenemos; en otras, los tenemos por opción, es decir, miramos a través de preferencias que hemos escogido conscientemente.

Recuerdo uno de los hallazgos en mis primeras prácticas de psicopatología. Era evidente en el hospital psiquiátrico que ninguno de los pacientes mentales era consciente de que estaba turbado mentalmente. Siempre tenían alguna historia creativa para explicar cómo habían llegado allí. Afuera en cambio, a pesar de que todos podemos sufrir en ocasiones de alguna alteración en situaciones difíciles emocionalmente, los renglones mentales nos se han distorsionado a grados irreversibles como sucede en aquellos internamientos; por lo tanto, es posible escuchar la frase "creo que me estoy volviendo loco". Ya en el ejercicio de la profesión, años más tarde, recomendaba a quien venía buscando ayuda psicológica que mientras reconozca la posibilidad de estar loco, realmente no lo estaba, ...todavía. Esa perceptibilidad a estar en un camino en el que puede perderse, es precisamente la luz de la autoreflexión, de la autocrítica, de la conciencia de las vías que se presentan o podrían asaltarnos. En el otro lado, no hay conciencia refleja, la imagen no puede ser vista en el agua de la situación que se confronta, se ha enturbiado la claridad del pensamiento.

Lo que proponemos, a partir de esta reflexión, es estar conscientes de "hacia qué lado me inclino" y el porqué.

¿Por qué una propuesta concientizadora que se incline hacia la justicia y cuál su relación con el poder? Esa es la elaboración de nuestra quinta precisión.

La fe cristiana puede ser vista como una creencia pasiva o como una propuesta proactiva. La *dimensión profética* veterotestamentaria que es recuperada por Jesús, tiene un doble contenido: **anuncio** y **denuncia**, como lo ha expresado la teología

latinoamericana. Es ciertamente algo en qué creer, pero principalmente algo para vivir. Su teoría no debe "clausurarse en sí misma" y convertirse en doctrina,¹⁵⁵ lo que se cree ha de ser verificado en la práctica y confrontado con valores universales que tengan sentido para la comunidad en la que convivimos.¹⁵⁶ Lo ético-teórico se abre a la validez comunitaria.

Propongamos entonces una **teoría crítica de la justicia**. Para ello es necesario "dislocar" una concepción ciega de la justicia en donde los criterios instrumentales racionales no nos son útiles, en primer lugar, como lo es un entendimiento de la justicia más intuitivo que racional, siguiendo la propuesta de Brian Wren;¹⁵⁷ porque lo racional, como se discutió en la precisión anterior, cumple una función dentro del *stablishment*, en tanto que lo **disfuncional o informalmente lógico precisa un "reino al revés"** que bien puede ser orientado por la propuesta nazarena del Reino del Dios.

Tal propuesta nos parece apropiada para una comprensión de la justicia que no se limita al conocimiento de un credo religioso o de la situación misma del sufrimiento humano, sino que en ella se articula, en términos teológicos, una "*epistemología praxeológica*", en la que el **conocer es hacer** y en donde, según Wren, el "conocimiento crítico puede desenvolverse solamente si va zigzagueando permanentemente entre la teoría y la práctica" (pp. 25,26). Esta propuesta crítica de la fe, no se rige tanto por la frase de San Agustín "Nuestro corazón estaba turbado hasta que halló descanso en ti", sino más bien en el inquietante desafío del teólogo alemán Schurmann "Estábamos en paz hasta que te conocimos". Aquí la justicia nos posee, no nos permite estar tranquilos ni descansar en la placidez de la plenitud personal y del logro de una estabilidad individualista. Esta tesis que proponemos, descuadra también con esa concepción psicológica del desarrollo humano basada en el pensamiento piagetiano de lograr un *estado de equilibrio* mediante la dinámica de la *acomodación* y la *asimilación*; nosotros proponemos una

¹⁵⁵ Así discurre Morin en su análisis sobre la ideología: "la razón cerrada también puede denominarse doctrina. Llamaria doctrina a todo sistema de ideas que se clausura sobre sí mismo y se cierra a todo lo que le conteste desde el exterior. Semejante sistema no puede *digerir* las ideas o los datos que le son contrarios; los rechaza como si fuera alérgico a ellos. Esta clausura caracteriza a la doctrina... La ideología es *teoría* cuando es abierta y acepta ser discutida, o sea, refutada por la prueba de los datos fenoménicos y del razonamiento. La ideología es *doctrina* cuando se cierra sobre sí misma, haciéndose inmune a toda irrupción de lo real fenoménico, del evento no conforme, que entonces se convierte en el enemigo...". Ver "Ciencia con Conciencia", pp. 309 y 353.

¹⁵⁶ "...por muy buenas razones que se presenten para sostener un universalismo ético, estas no pasan de ser expresiones de lo deseable, pues tales formulaciones deben contrastarse con elementos de la facticidad (de la realidad concreta), los cuales muestran la imposibilidad de brincar por encima de los contextos y de las tradiciones en la cuales los valores echan sus raíces" *Éticas Universalistas vs. Pluralidad Ética*, Conferencia dictada por la Dra. Mariflor Aguilar, *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades*, UNAM, 04.03.99

¹⁵⁷ Wren, Brian, *Educación para la Justicia*, p. 87

concepción dialéctica antes que dinámica, basada en las propuestas de Wallon y más recientemente de Klaus Riegel, en que las operaciones dialécticas del desarrollo, impiden un equilibrio constante, y consecuentemente el avanzar hacia una abstracción y alienación.¹⁵⁸

Teóricamente nadie puede escapar de la justicia, todos en alguna forma e intensidad somos responsables de la injusticia que nos rodea. Desde esta hipótesis podría comprenderse la afirmación del teólogo uruguayo Jon Sobrino de que “la división fundamental en la humanidad está entre la vida y la muerte, entre aquellos que mueren por causa de la opresión y aquellos que viven por causa de ella”.¹⁵⁹ La lógica neoliberal difícilmente aceptaría esto. Es más fácil asumir que un pueblo es pobre por su propia irresponsabilidad, o por una cultura de ocio y falta de carácter y valor personal, antes que hacer consideraciones más complejas de la historia, la conquista, la conspiración del poder local con el internacional y los intereses mundiales y la ambición transnacional. Tal vez, pensando en la evidencia latinoamericana, sea verdad la frase de Talleyrand: “el poder corrompe y el poder absoluto corrompe absolutamente”.

Pero, sería concebible un “poder con justicia”? Quizá, como lo pensó Blas Pascal, “la justicia sin poder es inútil y el poder sin justicia es tiranía”, así que, debemos hacer más poderoso lo justo y más bondadoso al poder. Las relaciones de poder son inherentes a la coexistencia humana, podríamos decir que son parte de la democracia misma. La sociedad idílica donde no existan relaciones de poder, solo se encuentran en narraciones como en la figura de la “edad dichosa” del Quijote de la Mancha.

Este acercamiento a la relación poder-justicia, nos parece que tiene una lección incomparable en la admirable lucha que tuvieron los negros en los Estados Unidos guiados por la inspiración de Martin Luther King, Malcom X y otros más. Nuestra lectura de esa lucha es que el objetivo principal no era la justicia en sí, no fue una lucha contra la discriminación racial, si bien ello era la problemática más visible contra la comunidad negra, pero más bien su batalla fue por una “cuota de poder”, por un **equilibrio del poder**. Porque el poder aunque así se desea, no ha sido cedido en algún caso histórico, voluntariamente, siempre ha tenido que ser retado por otro poder organizado.

¹⁵⁸ Las teorías del desarrollo humano más influyentes, sostenidas por Freud, Ericson, Piaget y Fowler entre otros, se han ubicado en el modelo llamado “desarrollistas”. Voces diferentes han cuestionado este modelo y propuesto una “teoría dialéctica del desarrollo humano”. La propuesta ampliada de Klaus Riegel puede consultarse en su libro *Psicología Mon Amour*, Nueva Editorial Interamericana, México, 1981. p. 78

¹⁵⁹ Jon Sobrino y Juan Hernández Pico, *Theology of Christian Solidarity*, Maryknoll: Orbis, 1985, p. 26

Pensemos en las palabras del eminente pensador norteamericano, Reinhold Niebuhr: "Cuando el poder central explota la debilidad colectiva, no puede ya ser desbancado a menos que otro poder se levante en contra... El conflicto es inevitable, y en este conflicto el poder tiene que ser desafiado por el poder... No hay evidencia alguna de que una clase privilegiada que cede tranquilamente ventaja tras ventaja, vaya al fin a ceder, sin conflicto alguno, la base misma de su especial posición en la sociedad".¹⁶⁰

Brian Wren menciona una conocida enseñanza de Luther King al movimiento negro, él alentaba a ser "inflexibles de mente y tiernos de corazón". Mediante la primera no se permitirían las razones del poder, se cuestionaría la realidad, como diríamos hoy, al estilo freireano. Pero con la segunda, no se esclavizarían al odio y se mantendría un corazón firme y persistente en la lucha. Para pensar más profundamente en ello, traemos a nuestra reflexión la conmovedora entrevista con Isabel Allende, sobrina del ex-presidente chileno, con motivo del juicio al General Pinochet. En el diálogo, la escritora hace un recuento histórico de la traumática experiencia para el pueblo chileno con la muerte de Salvador y la polarización de la nación con la toma militar del poder, y cuando debe opinar sobre el juicio, reformula su sentimiento hacia el General de la siguiente manera según transcribimos: "No siento odio por Pinochet. **El odio es una carga muy pesada**, carga que me quitó de encima hace muchos años, cuando empecé a escribir. El escribir me ha permitido exorcizar la mayoría de mis demonios y **transformar mi dolor en fuerza**. Me gustaría verlo enfrentar un juicio y que quede completamente expuesta la verdad sobre sus crímenes. Pero no deseo que el General se pudra en la cárcel, como sucedió con muchas de sus víctimas. Ya ha sufrido una derrota innegable que nada hará que pueda convertirse en victoria"¹⁶¹

Para ir hacia una conclusión, retomamos el pensamiento de Jacques Ellul con que iniciamos nuestro capítulo cuarto. Esa propuesta anárquica que se encuentra en la historia del cristianismo marginal, como la protesta de Martín Lutero contra el poder romano, o el movimiento de la reforma radical que vendría más tarde contra la misma represión protestante, los sacerdotes que han sido silenciados en América Latina por el poder religioso oficial, la fe que acompañó a los negros en Norteamérica con sus hermosos cantos conocidos como "negros espirituales", las comunidades de base organizadas en Brasil en contra de la explotación amazónica, los grupos salvadoreños de fe guiados por Romero, y la constante que se rebela contra los poderes injustos, bien podría ser la opción de esa niñez crítica que buscamos, una niñez que puede ser "sal y luz" política, que aprenda a no

¹⁶⁰ Niebuhr, Reinhold, *Moral Men and Immoral Society*, SCM Press, 1963, pp. 105 y 210

¹⁶¹ Publicado en el periódico REFORMA, 31 de enero de 1999

reproducir los demonios del poder, de ese ansioso “deseo de poder universal, raíz de todos los males”, como lo calificó Ellul.

La justicia del Reino puede constituirse en un criterio de juicio hacia el poder, en una permanente dimensión profética de denuncia característica de **una alerta conciencia crítica**.

Finalmente, y como hemos venido revisando en nuestra tesis, en las corrientes funcionalistas el pensamiento crítico es “una habilidad en la que no puedes ser bueno a menos que practiques”,¹⁶² pero tal práctica se da en situaciones creadas específicamente para ejercitar el P.C., en tanto que en la praxis de la fe cristiana nos confrontamos a situaciones contextuales reales en que van involucrados elementos de ética y de justicia social. Entremos a esta materia con nuestro siguiente capítulo que recoge *una experiencia de campo*.

¹⁶² Moore & Parker, *Critical Thinking: evaluating claims and arguments in every day life*, p. 6

CAPITULO V

EXPERIENCIA DE CAMPO

Una propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico

El capítulo que ahora elaboramos no es una experiencia de campo cuyos resultados pueden ser ubicados estadísticamente o para hacer generalizaciones, sino más bien una experiencia metodológica de carácter socio-pedagógico.

Basándonos en los estudios cognitológicos de los primeros dos capítulos, abrevando de la metodología analizada en el tercero, y fundamentados en nuestras propias articulaciones establecidas en el cuarto, proponemos aquí un proceso o una vía referencial para la promoción del pensamiento crítico en contextos particulares.

La metodología que presentamos aquí, es el resultado del trabajo con comunidades infantiles durante siete años en Bolivia y México. Particularmente quisiéramos señalar la experiencia con un grupo de 100 niños y niñas de origen quechua y aymará en Cochabamba, Bolivia y con 30 niños y niñas de una zona peri urbana en la Ciudad de México,¹⁶³ siendo este segundo grupo el trabajo más reciente, desarrollado en un programa para-escolar por un período de dos años y diseñado para la promoción del afecto, la autoestima y el desarrollo de pensadores críticos.¹⁶⁴

El trabajo central realizado con el grupo de México, giró alrededor del pensar críticamente sobre campos específicos a cuestionarse, los cuales fueron conceptualizados a partir del abordaje reflexivo hecho por el mismo grupo infantil.

Nos es necesario aclarar por qué se optó por la aplicación del pensamiento crítico a problemas específicos. Entre los autores que hemos venido abordando, se encuentran posiciones divergentes respecto a la enseñanza del pensamiento crítico. Por un lado, Lipman, Ennis y Richard Paul, sostienen que el P.C. debe ser considerado como un eje transversal en todo el currículo, en tanto que John

¹⁶³ En Bolivia, el “Centro Educativo Comunitario Chilimarca”, del cual fui co-fundador. En México con un grupo de niños y niñas de la Delegación de Tlalpan gracias al apoyo de una iglesia cristiana de la comunidad.

¹⁶⁴ Este período de dos años consistió en un primer año dedicado al desarrollo de la empatía con el grupo, de conocernos, desarrollar una relación con sus hogares, saber de sus necesidades reales y apoyarles con un programa de regularización escolar, lo cual era su necesidad latente. El segundo año, una vez trabajada una base afectiva, se dedicó para el desarrollo propiamente de nuestro “Taller del Pensamiento”.

McPeck propone la enseñanza del pensamiento como una asignatura específica.¹⁶⁵ De Bono también lo ubica como un curso específico, independiente de un currículo escolar.

Lo que hemos resuelto en nuestro trabajo, es abordar situaciones sociales específicas que afectan la vida de los niños/as y sus familias y sobre estas situaciones pensar críticamente. El vehículo crítico será entonces un “diálogo problematizador”, que parte de preguntas inductivas y se mueve desde una situación concreta planteando dilemas que retan el pensamiento de los niños/as.

1. Tipo de investigación

Nuestro trabajo de tesis particulariza aquí una metodología basada en la llamada “investigación activa”.¹⁶⁶ Lo que aquí trataremos es el fruto de una experiencia cuya metodología tiene una aplicabilidad en términos locales, se ubica en una situación “aquí y ahora” y no pretende hallazgos con validez universal como en una investigación pura. Sin embargo, esta metodología puede ser relevante en contextos latinoamericanos con similitudes por la situación socioeconómica pero con diferenciaciones culturales que incluyen las costumbres, tradiciones, credos y situaciones particulares dadas por el desarrollo urbano o la marginalidad de los sectores campesinos, indígenas o comunidades negras en América Latina.

Conscientes de estas diferencias en un mismo Continente, nuestra propuesta metodológica busca contribuir a comunidades infantiles que reconstruyan -como diría Margareth Sharp- “versiones coherentes y plenas de sentido” sobre su vida, sus tradiciones, su cultura y su realidad, a través de una indagación y un cuestionamiento liberador de sus dolencias sociales.

Sin duda, la niñez “hereda” para mañana, el pensamiento simplista de una sociedad adulta que no le permitirá cuestionar estructuralmente su mundo inmediato. Por ello nuestro trabajo apuntala lo que el psicólogo y educador argentino Daniel Schipani llama “aprendizaje significativo”, que se da en un moverse de un nivel de conciencia a otro en ese “proceso de concientización freireana”.¹⁶⁷

¹⁶⁵ McPeck, John E., *Critical Thinking and Education*, New York: St. Martin's, 1981. En el texto de Harvey Siegel que utilizamos en nuestro segundo capítulo, *Educating Reasoning*, pp. 18-31, el autor ofrece una sección completa para discurrir en la propuesta de McPeck y descubrir las debilidades de su tesis.

¹⁶⁶ Best, John, *Cómo Investigar en Educación*, Morata, Madrid, 1962

¹⁶⁷ Schipani, Daniel, *Religious Education Encounters Liberation Theology*. Birmingham: Religious Education Press, 1988, p. 68

2. Objetivos del Programa

Estos objetivos constituyen la base para la integralidad de nuestro trabajo. Entendemos por integralidad, la conciencia y la práctica de que el pensamiento crítico no es una habilidad que se desarrolla aisladamente de convicciones que tienen que ver con la humanización del sujeto pensante. Como decíamos anteriormente, no buscamos atrincherarnos de argumentos mientras pensamos críticamente para ganar una batalla intelectual, sino más bien el desarrollo de una comunidad cuestionadora, indagadora, que procura el bien colectivo, la justicia y la paz social.

Nos propusimos:

2.1. Siendo que el ambiente escolar (espacio-tiempo-pedagogía) del que proceden los niños y niñas que participan del programa, no reúne las condiciones favorables para dedicarse al objetivo del desarrollo del pensamiento, el programa del Proyecto San Andrés está diseñado para **facilitar un ambiente informal con actividades especiales para-escolares**, fuera del ambiente y estructura de la escuela formal, en donde las relaciones con los/las guías se generan en un marco dialógico y de dimensiones horizontales, en donde ningún niño o niña se sienten amenazados por la "autoridad"; sus sentimientos son respetados con particular atención.

Este ambiente permite que el niño y la niña puedan expresar sus ideas y ejercitar el pensamiento sin la incómoda aprensión de que serán evaluados, calificados, juzgados con una nota o calificación, elementos tales que coartan la libertad del pensamiento y los sentimientos de la niñez y en general de los seres humanos. Sabemos que en un ambiente de seguridad la afectividad estimula la participación y la ausencia de juicios relaja el espíritu, permitiendo de esta forma una elevada participación y diálogo.

2.2. **Conceptualizar "campos-problema"** que conciernen a la comunidad-ciudad a la que el grupo del programa pertenece. Puesto que nuestra metodología como mencionamos anteriormente, pertenece a un tipo de investigación con aplicación local, evitamos divagar en la problematización, para lo cual ubicamos problemas particulares que evidentemente les afectan.

Siendo que los problemas alrededor se expresan en diferentes formas, ha sido necesario conceptualizarlos en una palabra que sintetice y reúna las características de un problema específico que afecta a la comunidad. Esta necesidad de conceptualizar un problema no solo es parte de los procesos iniciales en los que se basa el PC sino también una comprensión pedagógica necesaria a partir de los estudios sobre la formación de conceptos de Jean Piaget y posteriormente de Jerome Brunner. Así lo menciona la pedagoga brasileña Analía Rodríguez basada

en los estudios del pensamiento de Brunner: "El concepto ayuda a reducir la complejidad del ambiente y la necesidad del individuo de reaprender en cada nuevo descubrimiento, facilita la identificación de los objetos del ambiente y auxilia en el establecimiento de una dirección precisa en el planeamiento de cualquier actividad".¹⁶⁸

2.3. Proveer un espacio para el ejercicio del lenguaje y lo que específicamente nosotros llamaríamos la "competencia comunicativa". El "saber hablar" sin duda nos ayuda para mejorar nuestro "saber pensar". Tal campo ha sido estudiado por los psicolingüistas que han establecido relaciones entre las condiciones de vida del sujeto incluyendo principalmente la vida familiar y su situación socio-económica en ventaja o desventaja por un lado y la competencia lingüística por otro.

Autores como Feagan y Farrans han hecho investigaciones que conducen a conclusiones precisas sobre la relación entre la falta de elocuencia y precisión verbal y las condiciones de pobreza,¹⁶⁹ situación de carencia que somete a los progenitores o tutores a una escasez de tiempo para compartir dialogo con sus hijos/as o excesivas presiones psicológicas en relación con su autoestima y satisfacción de necesidades básicas que conducen a conductas agresivas, neuróticas y de impaciencia para sostener un diálogo modelador de la comunicación abierta.

Este tercer objetivo del programa - conscientes de la desventaja de comunicación en relación a las condiciones de desventaja de la niñez con que trabajamos -, apunta a promover el uso de lo que el sociólogo Bernstein llamó "códigos elaborados", en contraste con los "códigos restringidos" que no permiten una comunicación clara de nuestras ideas al otro porque asumen que el otro comprende el significado de lo que estamos diciendo.¹⁷⁰

Lo anterior explica por qué - y tomando un ejemplo de nuestro propio medio -, es tan difícil llegar a un lugar cuando damos una dirección a otro. El que da las indicaciones asume, presupone que el otro comprende o conoce ciertos datos que yo tengo y no digo, (lo que Bernstein llama "significado implícito"), porque se dan las indicaciones obviando datos que la otra persona no conoce del lugar. Aunque en nuestro medio, tal limitante se da también en personas con preparación superior. No es extraño escuchar a un profesor decir a sus alumnos: "¿me entienden?", con lo cual asume que el problema está en el escucha y no en el que habla, implica que la limitante mental, si alguna hubiera, está en el otro. Qué

¹⁶⁸ Brunner, J.S., *A Study of Thinking*, New York, John Wiley, 1956. Mencionado por Analia Rodríguez, en "A Formação de Conceitos na Perspectiva de Jean Piaget", *DIDACTICA*, Sao Paulo, v. 21, 1985.

¹⁶⁹ L. Feagans & D. Farran, *The Language of Children Reared in Poverty*, New York, Academic Press, 1983

¹⁷⁰ Bernstein, Basil, *Social Class, Language and Socialization*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979

diferencia haría en la relación humana sustituir aquella primera expresión por la de “¿me explico?”.

Pero sin duda es en los sectores marginados y sin oportunidades o condiciones educativas favorables en donde se presenta con mayor frecuencia el uso del código restringido. Es evidente escuchar en radios de la ciudad el diálogo durante un programa musical cualquiera o en un show de TV: ¿Cómo estás hoy? Bien. ¿Té gusta el programa? Si. ¿Quieres escuchar algo en especial? Bueno. En contraste con diálogos o programas de élite, en donde por la sola razón de tener mejores oportunidades educacionales, familiares y accesos culturales, los diálogos se dan con mucha fluidez y elocuencia verbal. A ello añadimos que en ciertas ubicaciones geográficas de nuestro Continente, por razones que los antropólogos culturales han identificado muy bien, hay una tendencia a preferir la comunicación emocional o simbólica antes que la oral. Pero es tan complejo y amplio que sería buena materia para otra tesis! Entre tanto, en esta experiencia nos concentramos en un ambiente comunicacional que permite ejercitar lo que en la sociedad, la escuela y en ocasiones también en la familia es negado.

2.4. Aprender a hablar, aprender a pensar. El programa **provee materiales y dinámicas para que los niños y niñas puedan utilizar los procesos básicos del pensamiento**; entre ellos, clasificar, ordenar, cambiar, analizar, sintetizar, evaluar, analogar. La dinámica de los seis sombreros para pensar de Edward De Bono, les permite concretizar los hechos, identificar las emociones y confrontar valores, sospechar para encontrar lo positivo y lo negativo, analizar y sintetizar, generando en el proceso nuevas ideas.

Aquí se pone en marcha el pensamiento creativo, que se mueve más allá de la sola resolución legal o lógica de un problema hacia lo que De Bono llama el “área sensible a las ideas” (ASI) en la cual una diferencia significativa puede generarse en una situación problemática gracias al pensamiento lateral,¹⁷¹ convirtiendo a aquella en una oportunidad potencial en vez de una tragedia o un lamento que nos paralice. En este sentido, los “campos-problema” que ubicamos con los niños y niñas, son vistos positivamente desde un abordaje creativo, desde la *lógica informal*, herramienta medular en nuestra tesis para “ayudar a los niños/as a juzgar sus pensamientos y los de los demás con referencia a las acciones que efectúan o a los acontecimientos que viven”.¹⁷²

¹⁷¹ De Bono, Edward, *Ideas para Profesionales que Piensan: nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral*, Ed. Paidós, 1995, pp. 47-57

¹⁷² Sasseville, Michel, “La Lógica en el Programa de Filosofía para Niños”. Traducción de Luis Francisco Revilla, del francés al español en la Revista *DIDAC*, No. 17, Otoño '90, p. 22

3. Convicciones que acompañan la experiencia

3.1. Niños y niñas: actores sociales protagónicos, sujetos de su historia.

Mujeres y niñez han ocupado tradicionalmente el segundo lugar en la historia, situación desde la cual prodigiosamente se han levantado en pensamiento y organización, para redargüir la conciencia adulta y masculina respecto a la justicia y la equidad. Así ha resucitado la niñez latinoamericana, los "hijos e hijas del mañana" - en términos del brasileño de la liberación Rubem Alves y la visión profético-utópica que enjuicia las realidades opresivas¹⁷³ -, cuya imaginación no pudo ser castrada por los siglos de relegación social e inadecuada comprensión etimológica (Infans, del latín "sin voz"). A este fenómeno de irrupción de la infancia marginada en los oídos sordos de la sociedad adulta, se le ha llamado "*protagonismo infantil*" y que aunque se generó en América Latina dentro de los programas institucionalizados a favor de la infancia, fue y es el esfuerzo y fruto conjunto de la reflexión crítica de grupos de niñas, niños, jóvenes, educadores y promotores sociales. Uno de los movimientos protagónicos muy conocidos es la organización NATs, Niños y Adolescentes Trabajadores, que han tenido encuentros latinoamericanos para discutir su situación, capacitarse y hacer propuestas a los Estados y la sociedad civil para la reivindicación de sus derechos. En este grupo específico organizado, se ha propuesto por ejemplo reglamentar el trabajo infantil con medidas de seguridad y protección, comprensión de su trabajo que entra en conflicto con la comprensión oficial de la Organización Internacional del Trabajo(OIT) que se esfuerza por abolir el trabajo infantil, sin entender que aquello es una realidad que no se puede evitar por las condiciones de sobrevivencia de la infancia marginada, para la cual el trabajo es una actividad vital. Es su protagonismo lo que les ha permitido hacer tales planteamientos, que no hubieran sido comprendidos desde instancias burocráticas dedicadas a elaborar un discurso proteccionista que no resuelve la problemática fundamental del hambre y las necesidades de un sector periférico: la niñez trabajadora.¹⁷⁴

¹⁷³ Alves, Rubem, *Hijos de Mañana: Imaginación, Creatividad y Renacimiento Cultural*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976

¹⁷⁴ Información más ampliada respecto al debate con la posición oficial del trabajo, puede encontrarse en APUNTES: Trabajo Infantil, ¿ser o no ser?, escritos divulgados por la Fundación Sueca Rádda Barnen sobre las ponencias presentadas en la I Conferencia Anual por los Derechos del Niño, realizada en Lima, Perú en septiembre de 1994. La ponencia oficial "El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe", estuvo a cargo del Dr. Emilio García Méndez, asesor regional de UNICEF, incluyéndose también la aguda réplica del Dr. Alejandro Cussianovich sosteniendo que en el caso del trabajo infantil, "*reconocerlo es precisamente lo que lejos de legitimar las inadmisibles formas en que se ejerce, nos crea el imperativo ético-político de normarlo, protegerlo, atenderlo y de luchar por la cancelación de todo aquello que lo mutila como experiencia humanizante*". p. 36

3.2. Restaurar el "¿porqué?"

La sociedad continental, en general, ha "castrado" en nuestros niños y niñas la pregunta "porqué". Pero de la infancia, esa especie de disposición natural para preguntar, sobrevive latente esperando un océano pedagógico dónde poder de nuevo navegar: un espacio de mente abierta, que provea la oportunidad de ser escuchados.

Si sistemáticamente, la cultura mestiza del "encuentro" de nuestra América, por factores exógenos que han oprimido el diálogo, fue perdiendo la sensibilidad de escuchar a los más pequeños, este taller de trabajo se concentra dedicadamente en priorizar sus voces, sostener el peso político de su opinión, buscando contribuir a todo esfuerzo por **crear una cultura a partir de la voz de la infancia**, de sus necesidades, de sus sentimientos, de sus expectativas.

Son necesarios esfuerzos de la sociedad toda y las instancias oficiales, por crear tal cultura; al estilo de la campaña realizada en Colombia bajo el lema "Escucha al Niño", propuesta para sensibilizar a los padres/madres, la escuela y toda la comunidad.

Como adultos podemos aún aprender. Como dice el poeta y la canción de la tercera edad, "*mira los cerros, viejos... y reverdecen!*".

3.3. El amor estimulativo y el poder de la auto-estima.

¿Existe esperanza para una niñez en desventaja psicológica, cultural, educacional, biológica y material? Provenimos de una historia abortada por la conquista, de una religión nativa sincretizada, de un fanatismo mágico-religioso fácil aliado de la subyugación, de un sentimiento colectivo de desvalorización étnica indígena o negra, de una niñez biológicamente condenada por un cerebro desnutrido con 20% menos de peso, de una niñez y juventud que de violentada y abusada se mueve ella misma a violenta y abusadora, de una deuda externa que sacrifica con sus inevitables créditos bancarios a las próximas generaciones, casi todo en contra, poco a favor.

¿Será posible una esperanza? Con humildad, pero basados en los esfuerzos realizados con comunidades marginales, por los muchos comprometidos en silenciosos espacios de la América Latina y Caribeña que están "perdiendo el tiempo" en el amor y la solidaridad, afirmamos que sí.¹⁷⁵ Que la ternura, que la fe

¹⁷⁵ Lo digo en recuerdo de una joven pareja de españoles que perdidos en el oriente suramericano, convivían en una sufrida comunidad marginal y empobrecida. Cuando los visité, no tenían más que "su vida, su poncho y su sombrero", y la comunidad los amaba tanto. Cuando pregunté cómo lograron tal confianza y afecto de parte de la comunidad, qué hacen aquí, me respondieron: "perder el tiempo con ellos". Luego observé cómo

en el rocío de su infancia y su juventud, pueden, elevando su autoestima, ayudarles a sobrellevar tales cargas y limitaciones, descubriendo la belleza, en palabras del filósofo, de estas "flores silvestres" en los callejones y rincones de nuestros pueblos, que han crecido sin el cuidado de la flor del jardín, consentida creciendo con ventajas, las cuales no escogió, como tampoco la silvestre, pero que podría optar por compartir su fuerza con las que no han tenido sus cuidados. ¿Alguien escogió nacer en un hogar en ventajas o desventajas? Es puramente un "accidente".

Si a algo tenemos que contribuir, algo que construir, algo para qué vivir, es para aprovechar toda palabra, toda acción, todo proyecto, toda experiencia, para estimular el valor propio y la fe en sí mismos de nuestra infancia y juventud.

3.4. Reflexión auto-crítica: condición 'sine qua non' de la libertad

Si el "pienso luego existo" cartesiano, el "percibo, luego existo" de Hume, o el hedónico "siento, luego existo", han sido intentos de comprender la existencia del sujeto, nosotros proponemos la siguiente comprensión: "*me critico, luego existo*".

Si cuando no podemos auto-criticarnos hemos perdido la capacidad de una existencia concreta, es cuando podemos vernos reflejamente que nos mantenemos en una dimensión de libertad, de la esencia de la existencia, de la condición sin la cual no es posible reconstruir, recrear, restaurar, sustituir, volver a empezar.

Qué fenómeno nuestro tan humano es este que al emprender la carrera perdemos el camino. Basta considerar la historia y la realidad para percatarnos. Se ha cuestionado por ejemplo la historiografía marxista, que hizo una lectura de la realidad a través de lo que, siendo luz en un principio, se convirtió en un determinismo mortal. Si bien se develó la realidad y desenmascaró el fiero rostro capitalista, la pérdida de un proceso educativo auto-crítico, desenmarañó el enredo ideológico que culminó con las exequias de su propio sistema. **La pasión que fue necesaria para el principio de la liberación social, no fue suficiente para la continuidad y consistencia del sujeto liberado.** Ahora, y para este tercer milenio, el rechazo de los enemigos de siempre y de los decepcionados de la ideología que una vez abrazaron apasionadamente, se convierte peligrosamente en el rechazo inconsciente - o consciente - de una realidad que no ha cambiado, que sigue siendo la misma: la pobreza, la opresión, las víctimas. Como dice el sabio dicho popular, estamos "tirando el niño con el agua sucia", cuando lo que necesitamos es una

un grupo de jóvenes se organizaban para preparar sus charlas sobre alcoholismo, las mujeres se citaban en una de las humildes "cajas" de vivienda para hablar de su salud reproductiva y la comunidad sesionaba para discutir estrategias sobre cómo evitar que el gobierno municipal envíe sus aplanadoras para destruir el asentamiento y remover de allí a la comunidad. La pareja siguió allí, amando, repartiendo su alma... y su tiempo.

nueva metodología, un nuevo acercamiento a la realidad. El neoliberalismo no propone más que el execrable impacto del capital y el interés. Las teologías políticas liberacionistas y las conservadoras con visos progresistas nos proponen una clave que parece razonable: "reconciliación", pero que, a nuestro parecer, podría degenerar en otra forma de "conspiración", porque los irreconciliables no pueden tolerarse. Se requiere algo más que buenos deseos o firmas de paz, es imperativo un "cambio de posición", en donde el empobrecido no crea que toda su opresión está definida por el sistema económico, ni el privilegiado piense que una nueva actitud hacia el marginado es suficiente para convivir sin buscar igualdad de oportunidades y compartir el poder. Como dijo un valiente profesor peruano de ciencias políticas a un grupo de líderes religiosos ingleses con buenas intenciones: *"Mis queridos hermanos cristianos... nunca podrán ustedes gobernar con buenos deseos y con buenos consejos. Es cosa de justicia, de legislación, de un equilibrio de poder. Si nosotros los latinoamericanos no nos unimos y creamos unos Estados Unidos de América del Sur, no conseguiremos nunca un trato mejor de América del Norte. Estén atentos por consiguiente mis queridos amigos. Lo único que Uds. pueden hacer por nosotros es ayudarnos a hacernos cada vez más y más fuertes, hasta que seamos tan fuertes, tan poderosos como ustedes"*.¹⁷⁶

3.5. Conocimiento crítico: entre la teoría y la práctica

Retomemos aquella idea de Brian Wren sobre la importancia de desarrollar el conocimiento crítico entre la teoría y la práctica. De igual forma articulamos aquí la propuesta freireana de la concientización, proceso que se da en la dialéctica de la reflexión-acción. Si para Lipman el pensamiento crítico se desarrolla en las habilidades filosóficas del pensar basados en una ética de valores humanizantes, nosotros proponemos la siguiente hipótesis de trabajo, la cual ha sido confrontada con nuestra práctica educativa junto a comunidades infanto-juveniles marginadas, y es que aquí, y en vista de un contexto diferente pero también a diferencia de las Comunidades de Indagación de Filosofía para Niños/as, **estos son confrontados con situaciones concretas en las que ellos participan, observan directamente y van a la práctica de lo que nosotros llamamos una "filosofía opcional"**. Estas comunidades de reflexión-acción, son entonces Comunidades **Integrales** de Indagación, donde el pensamiento crítico es la expresión precursora de la conciencia y las acciones concretas son la manifestación de una opción ética junto a los que sufren aún más que ellos/as mismos/as. Estos son frutos de una convicción que produce, que afecta concretamente una situación que les rodea y que logra **aportar políticamente a la utópica sociedad de la justicia**.

Tal participación, logra la diferencia entre "actitud" y "valor", tal como la define el psicólogo Gerard Egan en sus talleres de entrenamiento para psicoterapeutas al

¹⁷⁶ Tomado de Brian Wren, *Educación para la Justicia*, p. 114

abordar el tema del respeto por el cliente: "...no es solo una actitud, no es solo una manera de mirar a los seres humanos. El respeto es un valor -esto es, una actitud expresada conductualmente. Algunos valores inducen a los seres humanos a actuar, mientras otros los hacen refrenarse de actuar. Esto es, los valores pueden ser activos o pasivos. Por ejemplo, suponga que la justicia es un valor para mí. Si es un valor *pasivo* yo no hago nada que cause injusticia para otros. Si es un valor *activo*, yo hago cosas para ver que la justicia sea promovida..."¹⁷⁷

Será entonces, con todo este referente de convicciones, que la práctica que expondremos en el presente capítulo, se ha articulado.

4. Contexto del grupo de trabajo y características del programa desarrollado

La historia que se ha ido escribiendo en el caminar con el grupo. Con seguridad se identifica con las luchas de otros/as educadores/as que constatan en sus esfuerzos lo difícil de acciones como esta. No podemos abordar nuestro trabajo con un espíritu triunfalista o con medidas exitistas. Junto a lo positivo de la propuesta encontramos también las luchas y el fracaso. En algunos casos particulares no pudimos seguir el apoyo, alguien tuvo que ser remitido a programas terapéuticos especializados ante daños en la conducta que habían ya marcado profundamente una personalidad.

El primer año de trabajo, enfrentó en meses iniciales fuertes escenas de violencia física entre los niños especialmente. Las niñas desarrollaban otras formas de violencia.¹⁷⁸ La disciplina tuvo que restringir el acceso temporal al programa en algunos casos. En ocasiones, el sabotaje a las normas parecía ser una consigna del día. Dependiendo principalmente de maltrato en el hogar o en la escuela, habían días en que era más difícil hablar y trabajar la paz y la reconciliación. Por ello el involucrar a los padres y madres fue fundamental para cambios en la agresividad o la falta de participación de algunos pequeños/as. La familia participó en forma activa en reuniones semanales para talleres de comunicación familiar, relación de la pareja y crítica de elementos paralelos a su influencia como la amistad de los niños/as con compañeros agresivos o el efecto de largas horas de televisión. Con todo esto, se emprendió la tarea!

4.1. Características del grupo de trabajo

a. *Conformación del grupo*: Participan 10 niñas y 10 niños entre las edades de 8 a 12 años.

¹⁷⁷ Egan, Gerard, *El Orientador Experto: Un Modelo para la Ayuda Sistemática y la Relación Interpersonal*, Loyola University of Chicago, Grupo Editorial Iberoamérica, México D.F., 1981 p. 90

¹⁷⁸ "no juegues con ella", "a ella no la invites", etc.

- b. *Estructura familiar*: El 80% de los participantes provienen de familias en que padre y madre está presentes y viven juntos en la misma casa. Debemos aclarar que necesariamente el programa trabaja en vinculación con los padres y madres, a quienes se ofrecen talleres sobre la vida en pareja, la educación de los hijos/as y en general sobre los objetivos del programa para que su apoyo refuerce el concepto y la práctica desde el hogar. La reunión más estable es con las madres una vez por semana los días viernes.
- c. *Escolaridad*: Todos los participantes asisten a la escuela primaria pública en la misma zona, con excepción de una niña que asiste a una escuela especial.
- d. *Situación socioeconómica*: Puesto que el nivel educacional de los padres y madres es en promedio de 5to. grado de primaria, su acceso a trabajos mejor remunerados ha sido limitado, desempeñándose la mayoría de los padres en trabajos de albañilería, obreros manuales de fábricas e industrias y en la construcción. Las madres generalmente permanecen en casa o en trabajos de servicio doméstico o ventas públicas de comida. El ingreso promedio se encuentra entre 1000 a 2000 pesos mensuales.
- e. *Ubicación geográfica*: Todos/as vienen de la Colonia San Andrés Totoltepec, ubicada en el kilómetro 21 de la carretera federal Cuernavaca en el Distrito Federal. San Andrés es un pintoresco barrio relativamente alejado de la ciudad de México, en donde las tradiciones y costumbres antiguas permanecen arraigadas. Principalmente el alcoholismo y las pandillas juveniles son problemas latentes, seguidos por la violencia familiar, aunque en general la delincuencia no es un problema en la comunidad y se considera un lugar relativamente seguro comparado con el centro de la ciudad de México u otras zonas periféricas.

4.2. Sobre el programa/taller de trabajo

- a. *Tiempo*: Se ha trabajado con el grupo por el lapso de dos años, los días lunes, miércoles y viernes de las 16 a las 18 horas. Durante los meses de julio '98 y '99 se desarrollaron dos semanas intensivas de lo que se llamó "Encuentro Vacacional", evento de carácter creativo y recreativo que abrió las puertas a una participación de alrededor de 80 niños y niñas de la zona, principalmente amigos o parientes del grupo básico.
- b. *Espacio físico*: Para el desarrollo de las actividades una generosa iglesia cristiana de la zona facilitó su amplia construcción en agradables cabañas de madera que simulan las casitas de las narraciones de cuentos infantiles y hermosos jardines con espacios verdes para los juegos físicos, lo cual hacía más atractivo la

asistencia de los niños y niñas en cuyos alrededores hay escasos lugares espaciosos y recreativos.

- c. *Equipo humano*: Seis voluntarios y voluntarias permanentes cooperaron con el programa desarrollado, con quienes a la vez se realizaron actividades paralelas de regularización en materias básicas como matemáticas, lecto-escritura y un poco de inglés, especialmente antes del período de exámenes y/o con niños/as que según referencia de la escuela tenían “problemas de *aprendizaje*”, y en algunos casos descubrimos que en realidad eran “problemas de *ENSEÑANZA-aprendizaje*”. Por ejemplo y con el apoyo de una psicopedagoga, en dos casos se logró notable mejoría en dificultades con la lectura, por medio de la terapia afectiva y la utilización de un material de alfabetización que combina signos y movimientos manuales que hemos utilizado con otros grupos en otras latitudes y que fue elaborado por un grupo de profesores alemanes con quienes hemos difundido estos cursos en entrenamiento a maestros/as.¹⁷⁹
- d. *Recursos y material didáctico*: El elemento nutricional para un grupo en estas condiciones socioeconómicas fue parte de nuestras prioridades y para ello con el esfuerzo y voluntad organizada se logró un financiamiento básico de un grupo de la iglesia evangélica que cubrió despensas básicas para las familias más necesitadas y refrigerios nutritivos durante las actividades. Por otro lado, se recibió también el apoyo de una organización social católica internacional para materiales didácticos, atención médica para casos críticos y una parte también para alimentación. Estos apoyos combinados revelan el carácter ecuménico del programa, basado en el respeto a las diferencias de credos de las familias de los niños/as del programa. Es necesario aclarar que todo apoyo recibido por una familia exigía un compromiso concreto, bien sea en un pago simbólico por la despensa o en trabajo de mantenimiento y cuidado de ellas instalaciones o la atención en las horas de los refrigerios, materiales de limpieza o para reparaciones.
- e. *Encuentros Vacacionales*: El propósito de este evento, realizado por dos semanas intensivas en los meses de julio, era integrar aspectos sobre creatividad, sexualidad y ecología pero ampliar el alcance de las temáticas a otros niños y niñas de la colonia, buscando que las ideas y convicciones que el grupo base desarrollaba “contagien” a quienes forman parte de sus círculos diarios en la escuela o la casa. Anexamos al final de este capítulo los diagramas correspondientes al programa del evento.(Diagramas 5.1. y 5.2)

¹⁷⁹ Este mismo programa fue utilizado con éxito en el Centro Chilimarca de Cochabamba, Bolivia cuya experiencia nos acompaña paralelamente en la presente investigación. El material fue utilizado y elaborado inicialmente por un equipo de profesores alemanes en la ciudad de Wuppertal, Alemania, en donde participamos “en vivo” del trabajo con niños y niñas de origen turco que representan una minoría y viven en condiciones desiguales además de los peligrosos ataques de grupos radicales. La experiencia fue facilitada también para grupos marginales en Ecuador y en Guatemala en donde participamos igualmente de la preparación de maestros/as populares y promotores sociales de programas privados de desarrollo.

- f. *"Taller del Pensamiento"*: Este constituye la experiencia central del programa y en la cual está basada nuestra metodología propuesta. El grupo de niños y niñas organizado en una comunidad de indagación, o comunidad *integral* de indagación, formada por sujetos desarrollándose como *"co-investigadores críticos"*,¹⁸⁰ que participan en un diálogo con sus compañeros/as y el facilitador, diálogo en el cuál se escucharían palabras como las que sugiere Margareth Sharp deberían escucharse en una Cdl: "yo no estoy de acuerdo con Juan porque...", "yo no entiendo por qué estas usando esa palabra...", "lo que dices ahora es diferente de lo que dijiste antes". Buscan un nuevo conocimiento y lectura de la realidad, una transformación del conocimiento, lo cual involucra el esfuerzo por hacer sentido. Cuando algo tiene sentido para mí mismo es entonces cuando lo he entendido, de otro modo tan solamente lo han explicado. Pero si a esa explicación de algo yo puedo también añadir algo de mi propia experiencia, entonces cobra sentido y si algo tiene razón para mí entonces me involucro en inquirir sobre ello y en el esfuerzo por transformarlo.¹⁸¹
- g. *Etapas del taller*: Las cinco etapas que detallamos a continuación se repiten dinámicamente según se abordan de nuevo otros "campos-problemas".

ETAPA I: *Abordaje integral*

El programa generalmente inicia con un poco de recreación al aire libre y luego cantando. Nuestros temas musicales tienen todos un sentido reflexivo, y aunque, si bien somos una "cultura rítmica",¹⁸² además de ritmos agradables y dinámicos buscamos letras que inviten al cuestionamiento. He aquí un ejemplo:

*"Juanita está muy triste, Juanita va a llorar,
Felipe no la deja con el trompo jugar.
El dice que es un juego de hombres nada más.
¿Por qué, por qué, por qué, por qué, por qué?
Si son iguales el hombre y la mujer.*

*Tienen hambre, tienen frío, tienen sed, tienen calor.
Los dos piensan, los dos aman, los tienen ilusión.*

¹⁸⁰ Término acuñado por Paulo Frieria en su *Pedagogía del Oprimido*, p. 68

¹⁸¹ Esta reflexión está basada en apuntes personales tomados de la diferencia entre "explicar" y "entender" que establece el profesor uruguayo Dr. Harold Weiss en su discurrir sobre la "crítica literaria textual".

¹⁸² Es conocido que la apreciación musical en la generalidad de los diversos sectores sociales en Latinoamérica, corresponde al ritmo de las canciones y no a sus letras. Bien sea en ritmos tropicales como la "cumbia mexicana" o la balada rock de los jóvenes, lo que primeramente cautiva es su ritmo y generalmente no se reflexiona sobre el contenido, como tampoco es extraño escuchar una niña en el microbús cantando: "Son tus deseos libidinosos los que me cautivan...", o "Voy a traer el pelo suelto...".

¿por qué, por qué? si son iguales el hombre y la mujer.

*Felipe está muy triste, Felipe va a llorar,
Juanita no la deja con muñecos jugar.
Ella dice que es un juego de niñas nada más.
Por qué, por qué? Si son iguales el hombre y la mujer.*

*Tienen ojos, tienen boca, tienen alma y corazón.
Los dos piensan, los dos aman, los dos tienen ilusión!*

Mientras cantamos, intercalamos dando oportunidad a los niños y niñas de narrar experiencias de la semana o del fin de semana, en la familia, la escuela, el paseo, etc. De este modo el grupo trae sus emociones y sentimientos al escenario del diálogo que ha dado inicio. Nuestra orientación, facilitando tal ambiente, se concentra en guiar las narraciones identificando tres elementos: experiencias-sentimientos-conductas.¹⁸³

En la experiencia identificamos el suceso concreto, el evento, lo ocurrido. De ello entonces ubicamos cómo se siente ahora o cómo se sintió en ese momento, para entonces describir la conducta con la cual enfrentó esa situación o cómo la puede enfrentar. Este acercamiento contribuye a que el grupo pueda diferenciar estos tres niveles y tener una mejor comprensión y apreciación básica de sí mismos/as.

ETAPA II: *Una "dosis" de las novelas de Lipman*

El objetivo de esta etapa, y basándonos en las novelas del programa Filosofía para Niños/as,¹⁸⁴ es desarrollar el pensamiento lógico, de modo que tengamos en este ejercicio el fundamento teórico y metodológico para un diálogo cuestionador productivo sobre los "campos-problema" que explicaremos más adelante.

Vamos a detenernos un poco aquí para establecer una reflexión central para la que hemos esperado ya cien páginas. Nuestro pensamiento ha cuestionado desde un

¹⁸³ Puesto que las situaciones económicas y por tanto familiares y educacionales no son favorables, el grupo tiene lo que llamaríamos un "requerimiento terapéutico" en este diálogo; pensando en ello, hemos adaptado estos tres elementos de un método psicoterapéutico de asesoría psicológica presentado por Gerard Egan en un capítulo sobre cómo ayudar al cliente en la fase de "auto-exploración". "El Orientador Experto...", pp. 69-100.

¹⁸⁴ Nos referimos básicamente a la historia de "Aristeo Tellez", la primera de seis novelas escritas por Lipman, la más conocida y utilizada en diversos programas en América Latina. Debemos decir también que estamos conscientes de la necesidad de elaborar historias contextualizadas para nuestra niñez, obra que es parte de un trabajo post-tesis para nosotros. Logros significativos en esta contextualización ya se han hecho en países como Brasil, en donde la "Pastoral do Menor do Brasil" en su trabajo con el "Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças", produjo la novela "PIMPA", para niños/as de 7 a 14 años. En sus comunidades de investigación, los niños y niñas se educan para "*saber ouvir*" y "*saber falar*", con un diálogo disciplinado en el que "*no vale decir cualquier cosa*" y "*si digo algo, tengo que dar su porqué*".

principio el acercamiento occidental de marco lógico y pragmático. ¿Por qué ahora dedicar actividades de este taller al pensamiento lógico? Una razón fundamental obedece a cuestiones de realidad contextual. Nuestra América Latina, históricamente adolece del manejo de categorías lógicas, nuestro sistema educativo -primario especialmente- no refuerza ni promueve curricular y directamente el pensar siguiendo las leyes de la lógica, y a pesar de que con las reformas educativas que se han aplicado en los últimos años y los costosos aportes de los expertos contratados, aún con el material en la mano, los educadores no tienen las condiciones de tiempo, sociales y económicas para aplicarlo, mucho menos la niñez popular sentada en sus banquillos. Por ello es muy irreal desconocer un aprendizaje de aquellas habilidades como si nuestra realidad fuera una realidad virtual en que la lógica está superada y la intuición y lógica informal fueran el énfasis único y contestatario. Claro que no. Filosofía para Niños/as fue diseñado en un medio en el que la comunicación verbal es una habilidad desarrollada desde muy temprano y en el cual los materiales escolares están poseídos de ejercicios muy bien elaborados para hacer uso del *juicio*, el *razonamiento* y la *conceptualización* o *definición*. Y estas son tan solo tres de las treinta habilidades que Lipman trabaja en su programa como aspectos de la lógica.

Lo que hacemos en esta etapa es proceder a lecturas de algunos diálogos de las novelas que nos ayudan a conocer y ejercitar estas tres habilidades, añadiendo además ejercicios comunes y un juego ("*siguiendo las pistas*") cuyo contenido es creado por nosotros y que ayuda a: (1) establecer distinciones e identificaciones para el desarrollo del **JUICIO**, (2) trabajar con sinónimos, antónimos y clasificaciones para el desarrollo de la habilidad de **DEFINIR**, y (3) establecer comparaciones para provocar el **RAZONAMIENTO**, o lo que Lipman llama "razonamiento analógico".

ETAPA III: *Reflexión crítica*

a) *Dinámicas*

En nuestro taller, los aprendizajes se dan principalmente a través del vehículo lúdico de dinámicas con contenidos críticos. Algunas han sido adaptadas de diferentes manuales como las de los valiosos programas de JUSTAPAZ en Colombia,¹⁸⁵ otras son creadas a partir de experiencias propias como las dos siguientes que presentamos en forma de muestra y que funcionan como una preparación antecedente a la reflexión del grupo.

¹⁸⁵ Algunos títulos son: "Construyendo la Paz en el Ambiente Escolar"(1996), "Proyecto de Alternativas a la Violencia"(1992), JUSTAPAZ, Santa Fe de Bogotá, Colombia. Otros títulos que nos han sido útiles son: *Seminario de Educación para la Paz: Juegos y Dinámicas en la Educación para la Paz*, Gráficas Xiana, Madrid, 1994; "Educación para la Paz: Programa de Conciliadores Estudiantiles", *Asociación Kikoten*; "Conflicto y Violencia: Busquemos Alternativas Creativas", J. Lederach y M. Chupp, Ed. Semilla, Comité Central Menonita, Guatemala, 1995; *Creative Problem Solving for Kids*, Ed. Aurora, New York, 1985.

1. "Descubre y Ordena la palabra"

Esta dinámica fue originalmente aprendida junto al profesor Sigmar Reichel, un agradable brasileño "gaúcho" de Río Grande do Sul, que trabajaba en programas a favor del protagonismo de los "meninos da rua". Puesto que la dinámica identifica una palabra concreta que debe ser armada por el grupo, nos permite una preparación para la discusión de conceptualizar el problema sobre el que reflexionaremos.

Para la dinámica, se organizan dos grupos según el número de letras que contenga la palabra. Por ejemplo, para la palabra *violencia*. Los dos grupos formarán la misma palabra al mismo tiempo. A diez metros de distancia de cada grupo se colocan las letras de la palabra escritas en hojas blancas separadas. Deberán haber dos paquetes de letras de la misma palabra y separados para cada grupo. A una señal del facilitador/a, cada grupo corre rápidamente hacia su paquete y comienza a ordenar las letras, que finalmente deberán ser expuestas formando una fila, de modo que resulte la palabra formada con las letras en las hojas.

Aunque el ejercicio de correr a formar la palabra puede dejar un sentido de competencia -y tal sentimiento debe ser desterrado del grupo-, hay una instrucción que evita esto, y es que una vez que uno de los grupos formó su palabra, debe ayudar solidariamente al segundo para formar la suya.

2. "Siguiendo las Pistas"

Esta dinámica tiene su origen en mi propia infancia. En un campamento escolar al que asistí, los guías hicieron un juego en el que tuve una experiencia especial. En un frondoso bosque colombiano, escondieron mensajes que contenían ciertas pistas que nos guiarían a un "tesoro". Organizados en grupos comenzaba la travesía por el bosque siguiendo direcciones y acertijos. Una de las pistas estaba en manos de uno de los guías que se hallaba escondido en alguna parte que no lograba ser descifrada por nosotros. No entendíamos aquella instrucción, así que pasábamos y pasábamos sobre un montón de tablas y no dábamos con el lugar en el que se escondía el guía. De repente, observé un pedazo de tela entre las tablas que me pareció extraño. Me incliné y comencé a jalar de él hasta que apareció un brazo. Por supuesto, era la camisa del guía que ya no soportaba el peso de tantas pasadas del grupo.

Hoy podría interpretar que lo que allí sucedió fue que primero intuí que había algo extraño en ese trozo de tela y luego mi lógica apareció. Es probable que así haya sido, en medio de la dificultad de descifrar la lógica de la pista que nos conduciría al guía escondido. Casi treinta años después, lo que hemos hecho en este taller, es adaptar aquel juego pero sistematizando las pistas en base al uso de las habilidades

de la lógica. En las pistas es necesario ejercitar el juicio y el razonamiento por medio de sinónimos, antónimos, clasificaciones, diferenciaciones y analogías que son presentadas. Un juego de inducciones y deducciones se genera en la búsqueda del grupo.

A continuación una muestra de uno de los juegos de pistas elaborados:

Primera pista: (JUICIO - Distinción e Identificación)

Paso 1: Coloca al frente de la siguiente lista de palabras sus Sinónimos y Antónimos.

	SINONIMO	ANTONIMO
Grande	(alto)	(pequeño)
Mojado	(húmedo)	(seco)
Alegría	(risa)	(tristeza)
Ayudar	(cooperar)	(estorbar)
Construir	(edificar)	(destruir)
Enojado	("rabioso")	(tranquilo)
Inteligente	(sabio)	(bobo)
Occidente	(oeste)	(oriente)

Paso 2: En el lugar donde recibiste esta pista, mira hacia el sol y camina hacia la izquierda dando un número de pasos igual al número de sinónimos que debías encontrar, detente allí y camina un número de pasos hacia la derecha dado un número de pasos igual a la suma sinónimos y antónimos . Entonces detente y piensa cuál es el sinónimo de líquido... allí encontrarás la siguiente pista! (En la Fuente, flotando en una bolsa plástica se encuentra la segunda pista)

Segunda Pista: (RAZONAMIENTO)

De la lista de los siguientes seres vivos agrupa los que son acuáticos y los que son terrestres. Una vez realizado esto, coloca los nombres en el orden numérico marcado y hallarás palabras claves para encontrar la siguiente pista: (1)ballena; (4)unicornio; (3)tiburón; (5)ratón; (2)orca; (2)antílope; (5)salmón; (3)simio; (4)estrella de mar; (6)araña; (1)burro.

Resultado:

ACUATICOS

- (1) B allena
- (2) O rca
- (3) T iburón

TERRESTRES

- (1) B urro
- (2) A ntílope
- (3) S imio

(4) *E strella de mar*
(5) *S almón*

(4) *U nicornio*
(5) *R atón*
(6) *A raña*

Tercera pista: (RAZONAMIENTO ANALOGICO)

Paso 1: Escribe las similitudes(igualdades) y diferencias que encuentras al comparar un limón y un aguacate: forma(d); color(s), sabor(d); tamaño(d); comestible(s), etc...

Paso 2: Si el verde es al aguacate, como el agrio es al limón, el perfume es al árbol de... (la siguiente pista está en el gran árbol de PINO del jardín)

Cuarta pista: (ENUNCIACION - conexiones lógicas entre un sujeto y un predicado).

Paso 1: Invierte la siguiente frase y elabora un enunciado falso

VERDADERO: "Todo perro duerme"
FALSO : "Todo lo que duerme es perro"

Paso 2: ¿Dónde piensas que puede estar la pista? (En la entrada de la jaula de los perros guardianes de las instalaciones)

b) Reflexión problematizadora

Las palabras seleccionadas para la primera dinámica, son el resultado de un análisis diagnóstico previo de las problemáticas típicas de la comunidad, realizadas con instrumental científico por parte del facilitador/a.¹⁸⁶ Ellas corresponden a situaciones cargadas de contenido social y de involucramiento (conflicto) personal. Son situaciones que afectan a los mismos niños y niñas en su vida cotidiana y que han llegado a formar parte de su contexto, de los impactos psicosociales que afectan sus vidas y su futuro desarrollo.

La importancia del concepto, en el caso de nuestra reflexión con el grupo, es que está representado por palabras que son concretas y sencillas de comprender. Lo concreto hace posible entender la existencia, las creencias, las vivencias, los problemas o conflictos. Al igual que en las culturas orientales -por ejemplo en regiones predominantemente hinduistas de Indonesia-, Ud. podría ver que cada

¹⁸⁶ El instrumento es tomado de un manual de nuestra propia producción llamado "Módulo de Formación Contextual para Promotores Sociales" que fue escrito como parte de una asesoría para programas de desarrollo social y formación de promotores y guías comunitarios.

casa tiene una pequeña construcción como un "lugar santo" o pequeño templo para sus dioses, porque en las religiones orientales no es posible adorar a una deidad si no existe un lugar concreto.

Una palabra, en nuestras dinámicas, se presenta en manera provocativa-inductiva, para tratar de entender, de definir algo que nos afecta; y esto es lo que hemos llamado "**campo-problema**", cuyo desarrollo con el grupo registraremos más adelante.

Basados en la llamada educación problematizadora, resumimos muy sucintamente los elementos indispensables que caracterizan el "cómo problematizar", según han sugerido los pedagogos "problematizadores", y que se han utilizado en este taller del pensamiento:

1. Conceptualizar el problema, nombrar, identificar.
2. Descodificar la realidad: con materiales, revistas, dramatización, historias de su vida, fotos, pinturas, caricaturas.
3. Entender cómo les afecta a ellos/as.
4. Determinar las causas del problema.
5. Sugerir alternativas o soluciones al problema.

Ira Shor, aguda crítica de la educación, en un trabajo sobre el currículo centrado en el estudiante, sugiere que la problematización -basándose ella misma en la pedagogía freireana- nos ayuda en el entendimiento de la experiencia, el conocimiento existente y la conciencia de las condiciones de desigualdad en la sociedad.¹⁸⁷

En el punto número cinco, detallamos el proceso de ubicación y reflexión sobre los campos-problema.

ETAPA IV: "*Palabritas de Jesús*"

Las "Palabritas de Jesús", tomadas de los evangelios, vendrían a ubicarse frente a los campos-problema como una especie de mediaciones éticas para la confección de un "**currículo de vida**" para la paz, la justicia, los derechos, el amor y el respeto ecológico entre otros temas.

Hemos escogido las palabras precisamente de este carpintero de Nazareth, porque su enseñanza está basada en lo que teólogos latinoamericanos han llamado una "visión profético-utópica". El currículo de su programa educativo, incluye -al estilo

¹⁸⁷ Shor, Ira, *Empowering Education: critical teaching for social change*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, p. 33

de los profetas judíos veterotestamentarios- el *anuncio* de un nuevo conocimiento, de una teoría para vivir la justicia y la equidad, pero al mismo tiempo una *denuncia* de todas aquellas situaciones que deshumanizan, que van contra la dignidad y la libertad de los seres humanos, ya sean ellas materiales, ideológicas o culturales, incluyendo las religiosas. Su visión es tan profética como para denunciar el “estorbo” causado por la sociedad adulta al desarrollo pleno de la sociedad infantil (“...llevaron unos niños a Jesús para que los tocara; pero los discípulos comenzaron a reprender a quienes los llevaban. Jesús viendo esto se enojó y les dijo: Dejen que los niños vengan a mí y no se lo impidan, porque el reino de Dios es de quienes son como ellos...Y tomó en sus brazos a los niños, y los bendijo...”. Evangelio según San Marcos), como tan utópica para no permitir que las acciones de otro provoquen tus reacciones, convirtiéndote así en su esclavo (“Ustedes han oído que antes se dijo: ‘Ojo por ojo y diente por diente’. Pero yo les digo...si alguien te pega en una mejilla, ofrécele también la otra”. Evangelio según San Mateo).

Una razón más para el uso hermenéutico de las palabras del evangelio, es que están “cargadas” de lo que Jon Sobrino -uno de los primeros ideólogos de la teología de la liberación latinoamericana-, llama “indignación ética y sospecha epistemológica”.¹⁸⁸ La reflexión crítica que pretendemos con el grupo infantil, parte de la convicción de “ir contra corriente”, o lo que en los adultos sería “indignarse lo suficiente” con las situaciones de conflicto que afectan su comunidad y su propia vida, de modo que accionen por el cambio. En esta reflexión se cuestiona epistemológicamente. Se cuestiona el conocimiento que informa ciertas creencias sociales o intereses de grupos que nos son comunicados a través de la propaganda, el comercio o los medios de comunicación.

Con estas herramientas en mano, nos aventuramos a alta mar, no sin antes aclarar que hemos modificado o adaptado algunos términos de los pasajes del evangelio en consideración al pensamiento, el desarrollo y las condiciones del grupo infantil con el que trabajamos, conscientes además de que la Biblia fue escrita por adultos y para adultos y por lo tanto requiere de una narración contextual. El resultado de esto, se verá en el trabajo a continuación, en los subpuntos titulados “Palabritas para aplicar”.

5. Ubicación de “CAMPOS-PROBLEMA”

Problemas críticos de la ciudad

Ubicándonos en la misma realidad que rodea a los niños y niñas de la Ciudad de México, los problemas conceptualizados corresponden a las cinco siguientes

¹⁸⁸ Sobrino, Jon, *Jesús en América Latina: Su significado para la fe y la cristología*, Santander: Sal Terrae, 1982. Citado por Daniel Schipani, *Religious Education...*, p. 90

situaciones, mismas que fueron trabajadas como “campo curricular” para el taller del pensamiento crítico.

Todo el trabajo a continuación se desarrolla durante la Etapa III, tal como lo mencionamos anteriormente.

a. VIOLENCIA

a.1. Pregunta 1: ¿Qué es la violencia?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *Golpear*
- ◆ *Decir a otro malas palabras*
- ◆ *Quitar las cosas de otro*
- ◆ *Robar, asaltar*
- ◆ *Guerra*
- ◆ *Maltratar a los niños*
- ◆ *Matar*
- ◆ *Violar (abusar de uno) (Magali-9)*

a.2. Pregunta 2: ¿En dónde hay violencia?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *En la calle*
- ◆ *En la escuela cuando los maestros nos gritan*
- ◆ *Hay violencia física, verbal y psicológica (Jessica-13)*
- ◆ *En la casa cuando papá y mamá pelean*
- ◆ *Cuando peleo con mi hermanito*
- ◆ *En la guerra*
- ◆ *En la televisión (Alejandra-8)*
- ◆ *En los “grafitis” que expresan violencia (Itzel-11)*
- ◆ *En el box*
- ◆ *En los robos de las tiendas, bancos, camiones*
- ◆ *En las “maquinitas” de juegos*
- ◆ *En las peleas de niños*
- ◆ *En las peleas de toros, de gallos, de perros*

a.3. Palabritas para aplicar

1. *“Dichosos los que luchan(trabajan) por la paz, porque ellos serán llamados hijos de paz”*
2. *“Ustedes son la sal que hace que el mundo se conserve. Si como sal pierden el sabor, ¿qué será del mundo?... Ustedes son la luz del mundo. Como ciudad asentada sobre un*

monte, brillan en la noche para que todos vean. ¡No escondan esa luz! ¡Déjenla brillar! Que las buenas obras que realicen brillen de tal manera que otros sientan también el deseo de hacerlas”

3. “Una ley antigua decía que el que mate a otro también debía morir. Pero yo añado que el que se enoja con su hermano también comete un delito. El que le dice ‘idiota’ a su amigo debe también ser disciplinado”
4. “La ley antigua decía: ‘Ojo por ojo, diente por diente’. Pero yo digo: No pagues a nadie mal por mal. Si te abofetean una mejilla, presenta también la otra”.
5. “Ustedes son como ovejas, y son enviados a vivir y trabajar en medio de los lobos. Sean prudentes como serpientes e inofensivos como palomas”
6. “No teman a los que pueden matar el cuerpo, más bien cúidense de aquellos que pueden envenenar su mente”
7. “En el instante en que prendían a Jesús, uno de sus amigos sacó una espada y de un tajo le arrancó la oreja a un siervo del sumo sacerdote. -¡Guarda esa espada!- le ordenó Jesús - El que a hierro mata, a hierro muere”.

Reflexiones/aplicaciones del grupo

(Transcribimos solamente los diálogos realizados sobre las palabritas 1 y 2)

1. Pregunta guía: ¿Quiénes son los que trabajan por la paz?

- Los que quieren paz en las ciudades y que no haya guerra
- Los que desde chiquitos les enseñan a no matar
- Los que hacen escuelas y lugares para trabajar mejor
- Los que hacen cosas creativas y no destructivas
- Los que ayudan a otras personas

2. En esta palabrita que requiere imaginación, el grupo pasó rápidamente de una lectura literal a un inferencia creativa sobre el significado de la sal y de la luz.

- Que cuando alguien se muere otros nacemos
- El que nace de otro que fue bueno también va a repetir lo bueno
- Enseñar a otros cosas buenas para que cuando ya estemos viejos ellos lo hagan
- Somos como la luz, podemos enseñar a otros paz y no quedarnos callados

Pregunta guía: ¿Han visto qué hace la sal cuando se la pone en la carne? ¿Un tamal sin sal?

- Que si como sal no tenemos sabor y si como luz no brillamos, otros no podrán ver (Héctor 9)
- Como la sal somos el futuro

- *El mundo es como la carne y nosotros somos la sal, los que luchamos por la paz y si no lo hiciéramos el mundo sería pura violencia (Karen 8)*
- *Si no fuera por la sal, por los que no queremos que haya guerra, el mundo ya estaría destruido (Yamile 10)*

a.4. Guías para el/la facilitador/a (En cada una de las cinco palabras que analizamos durante el taller, nos concentramos en un problema específico)

Problema: Los niños/as recurren a la violencia para resolver sus problemas.

Hipótesis: La violencia infantil es un reflejo del modelo de la sociedad adulta, en la cual no son escuchados, hay golpe por diálogo. El modelo psicológico de empezar con la mirada correctiva del adulto, luego la palabra firme y finalmente alguna acción física ha sido invertida totalmente, porque sucede en la disciplina de los padres por ejemplo que primero se los golpea, luego se les grita y finalmente les "clavan" la mirada.

b. CONTAMINACION

b.1. Pregunta 1: ¿Qué es la contaminación?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *El ozono*
- ◆ *La basura*
- ◆ *El humo en la ciudad*
- ◆ *El humo de los carros*
- ◆ *El agua sucia*
- ◆ *El aire sucio*
- ◆ *El plomo*

b.2. Pregunta 2: ¿En dónde hay contaminación?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *En la ciudad, las calles*
- ◆ *En los micros*
- ◆ *En el agua*
- ◆ *En las manos sucias*
- ◆ *En el aire, el viento*
- ◆ *En las fábricas*
- ◆ *En los "sprays", los aerosoles*

b.3. Palabritas para aplicar

1. "Porque los sanos no necesitan médico, y los enfermos sí. ...No he venido en busca de los buenos sino de los que siendo destructores están dispuestos a arrepentirse"
2. "Cualquier cosa que uno come pasa a través del aparato digestivo y se expulsa. Pero el mal hablar y proceder brota de la suciedad del corazón(mente) y corrompe a la persona y su ambiente. Del corazón salen los malos pensamientos, la irresponsabilidad, la insensibilidad, la destrucción y la inconsciencia".

Reflexiones/aplicaciones del grupo

(Palabrita 1)

- Que los enfermos necesitan sanarse con el médico
- Que los enfermos son como locos que quieren destruir la tierra
- A los que quieren destruir la tierra los podemos cambiar
- El sano busca al que está enfermo para ayudarlo a que se sane
- Los buenos no necesitan reflexionar y los enfermos necesitan que alguien los ayude a reflexionar lo que están haciendo
- Los destructores son los que tienen fábricas que contaminan o los que comen cosas desechables y tiran la basura

b.4. Guía para el/la facilitador/a

Problema: Hay una destrucción permanente del medio ambiente.

Hipótesis: No hay conciencia ecológica, no hay educación, no hay cálculo sobre los daños a futuro. Pero lo más grave quizá es que se ha desarrollado una mentalidad justificativa e ingenua a la vez, como por ejemplo el decir que "mutamos", es decir, que el organismo se va "adaptando" a la contaminación, o sea que "mutamos", no morimos! Esto nos recuerda la "teoría de la conspiración", según la cual las ideas o acciones se elaboran de tal forma que aunque parecen razonables, en realidad están en contra -en este caso- de la vida, de la salud y el bienestar personal y colectivo.

c. DESIGUALDAD

Para abordar este concepto, nos valemos de un juego inicial en el que se solicita al grupo que busquen a su alrededor o en el jardín dos objetos de la misma clase(*dos piedras, dos ramas, dos hojas, etc.*) pero que sean desiguales; de esta forma tienen primeramente el concepto concreto.

c.1. Pregunta 1: ¿Qué es la desigualdad?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *Que son iguales pero uno tiene algo diferente al otro*
- ◆ *Que unos tengan más cosas que otros*
- ◆ *Por ejemplo que el trabajo se paga más a uno y no tanto al otro*
- ◆ *Que en la escuela la maestra le hace más caso a uno que a otro*
- ◆ *Que son casi lo mismo, pero que uno es más grande o más gordo, pero tienen la misma cara*

c.2. *Pregunta 2: ¿En dónde hay desigualdad?*

Respuestas/Reflexiones del grupo

- ◆ *En casi todos lados*
- ◆ *En las oficinas, los hoteles, las secundarias, las preparatorias*
- ◆ *En las carreteras cuando se pelean por los altos (semáforos)*
- ◆ *Cuando la policía detiene a uno y no al otro*
- ◆ *En la casa cuando le compran algo a uno y al otro no... y el otro se enoja*
- ◆ *En la escuela mi maestra tiene dos hijos y se enojó porque le dio a uno tres pesos y lo gastó el solo... no compartió a su hermano(1,50)*
- ◆ *En la escuela un profesor da mucho mejor la clase y otro maestro no y reprueba a todos... y la escuela le paga más a él porque creen que es mejor maestro porque reprueba a más*

c.3. *Palabritas para aplicar*

1. *"Mucho cuidado con andar haciendo buenas obras para que los demás te vean y te admiren. No habrá ninguna recompensa para los que hacen esto. Cuando des alguna ayuda no lo andes proclamando como los que tocan trompetas para que los vean... Cuando hagas algún bien, hazlo calladamente, no le digas a tu mano izquierda lo que tu mano derecha está haciendo"*
2. *"Cuando Jesús llegó a Capernaum, un capitán del ejército romano se le acercó y le rogó que fuera a sanar a un sirviente que yacía en cama paralítico y sufriendo mucho. Está bien -le respondió Jesús-, iré a sanarlo, y debo decirte que hasta ahora no había conocido a alguien que sintiera a un siervo suyo tan igual a él..."*
3. *"Si te apegas demasiado y egoístamente a cuidar solo tu propia vida, la perderás. Pero si aprendes a servir a otros, entonces descubrirás la verdadera vida"*
4. *"Porque la sabiduría escondió la verdad de los que se creen sabios y se la ha revelado a los niños y niñas"*
5. *"Jesús regresó al lago de Galilea, subió a una colina y se sentó a curar a los cojos, ciegos, mudos, mancos y muchos otros enfermos que la vasta multitud le llevaba. ¡Qué gran trabajo, qué solidaridad! Los que nunca habían sido atendidos fueron ayudados, los cojos curados saltaban, los ojos enfermos eran sanados, y todo el mundo se asombraba"*
6. *"Mientras el maestro enseñaba a mucha gente, todos comenzaron a sentir hambre y el maestro pidió a algunos de sus discípulos que alimentaran a la multitud. Pero no tenían suficiente alimento. Entonces un jovencito que tenía una canasta con siete panes y unos*

cuantos peces, la trajo y decidió compartirla con el maestro. Al ver esto de en medio de la multitud muchas canastas que no habían visto comenzaron a abrirse y circular entre la gente de modo que todos se saciaron"

Reflexiones/aplicaciones del grupo

(Palabrita 1)

- *Como "Ulises", un niño de la escuela que presume ser mejor estudiante que todos y cuando le pides algo te dice "no te voy a prestar nada, eres una igualada". Dice que se va siempre a Reino Ventura y a todos los países ... y no es cierto*
- *Que no debes hacer las cosas en frente de todos*
- *Por ejemplo uno tiene un oficio y otro una profesión, el de la profesión tiene cómo comprar muchas cosas y el otro no tiene nada. Yo oí en el micro que un señor con corbata le decía a otro: "tú, vendiendo periódicos... eres un pobretón... tú no vales nada" ... y el otro agachó la cabeza (Jorge 8).*

(Palabrita 2)

- *El hombre tenía más poder pero se sentía igual al otro que era su sirviente*
- *El se siente igual a los demás y quiere servir a los pobres*
- *Como Benito Juárez, nació el 21 de marzo y ayudaba a los pobres porque él también fue pobre... igual como Jesús.*

(Palabrita 6 - Pregunta previa: ¿Tiene que ver esta historia con la igualdad... o con la desigualdad?

- *El joven quiso compartir lo que le dio su mamá y los otros lo tenían escondido*
- *El muchacho sintió pena de los demás... y su mamá le dio y compartió*
- *Otros pueden dar pero como son envidiosos y no quieren compartir... pero el otro no, él fue bueno.*

c.4. Guía para el/la facilitador/a

Problema: Las oportunidades no son las mismas para todos/as.

Hipótesis: Hay quienes ocupan posiciones privilegiadas por sus conocimientos, sus bienes, su apellido o sus rasgos étnicos. Esto excluye quienes no poseen tales características o la fuerza para conseguirlo.

Aquí quisiera narrar la experiencia de un diálogo con una de las niñas que trabajaba como "ayudante" mía en el grupo y que me sirvió para comprender pero también para poder dialogar con los niños y niñas sobre el tema de la desigualdad y cómo pensar en una respuesta de solidaridad. Yamile, una niña de ojos mágicos y de pensamiento inquieto, se encontraba revisando la teoría de Pangea, según la

cual, hace 250 millones de años todo en la Tierra era un solo continente rodeado por un océano. Ella me pregunta: ¿qué es una teoría?. Una respuesta sencilla doy: algo que una persona cree y que tiene ideas o formas para comprobarlo... Ella continúa: Además, dicen los científicos que América del Norte y Europa se separan cada año 7 cms. ... Continúo: Sí, pero es tan poco que no se siente, o más bien se siente menos porque están muy lejos uno del otro... Por ejemplo, si yo estoy aquí y tú allá en donde termina la puerta grande(30 metros), damos un paso y... ¿parece que nos acercamos?... Este diálogo, me dio la idea del lugar de ambos en relación. Mientras más distantes menos conscientes de lo que nos distancia o nos acerca. Así es el pensamiento crítico, que llega a ser *conciencia crítica* cuando se acerca, cuando está más cercano a la realidad del otro; entonces puede entenderlo mejor, entender sus movimientos, sus ideas, sus acciones y su situación., principalmente en este "campo-problema" que contiene elementos políticos para profundizar en el análisis, el descubrimiento y la crítica social.

d. ABUSO

d.1. Pregunta 1: ¿Qué es el abuso?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *Hacer algo que no debes hacer*
- ◆ *Cuando te obligan a hacer algo que no debes hacer*
- ◆ *Que "te pasas de la raya" ...como me dice mi papá.(Sheila-9)*
- ◆ *Pegar a los más pequeños*
- ◆ *Cuando tu padrastro te maltrata*
- ◆ *Abuso sexual, maltrato del cuerpo*

d.2. Pregunta 2: ¿En dónde o cuándo hay abuso?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *Cuando alguien está solo y otro entra y abusa sexualmente y te golpea*
- ◆ *Cuando tu mamá te deja encargada a tu hermano mayor para que te cuide y él aprovecha a "dominarte"*
- ◆ *Trabajar antes de la edad para trabajar*
- ◆ *Cuando tu papá te pega demasiado hasta sacarte sangre, o con los puños, o te deja marcada*
- ◆ *Cuando el papá le pega a su hijo porque no trae dinero cuando sale a vender*
- ◆ *Cuando al papá le va mal en el trabajo y viene a la casa y le pega a la mamá y a los hijos*
- ◆ *Cuando un papá pierde el trabajo y le pega a su esposa*
- ◆ *Cuando el papá se emborracha, pierde el control y le pega a su esposa*

- ◆ Cuando alguien se droga y pierde el control y abusan de otro sin que el otro le haga nada y lo golpea
- ◆ En las calles cuando sales a pasear y los conductores del camión no te dan bien el cambio o cuando el camión maneja como loco cuando te estás bajando
- ◆ Cuando el gobierno le pide a los trabajan más de lo que les pagan
- ◆ Cuando el otro es más débil
- ◆ Cuando los grandes en la escuela le pegan a los más chiquitos, los llevan al baño, les pegan y les quitan el "lunch" o su dinero
- ◆ Cuando pagas al taxi de más y no te quieren devolver el dinero
- ◆ Los coches que se pasan el alto, causan accidentes y matan gente inocente

d.3. Palabritas para aplicar

1. *"No critiques para que no te critiquen, porque te han de tratar de la misma forma en que trates a los demás. ¿Y cómo vas a andar preocupándote de la paja que está en el ojo de tu hermano si tienes una viga en el tuyo? ¿Cómo te vas a atrever a pedirle a tu amigo que te deje sacarle la paja si la viga que tienes en el ojo no te deja ver? ¡Hipócrita! Primero sácate la viga de tu propio ojo para que puedas ver la paja en el ojo de tu hermano"*
2. *"Vengan a mí los que estén trabajados y cargados que yo los ayudaré a descansar... Sean mansos y humildes de corazón"*
3. *"Había un hombre que tenía una gran deuda de cincuenta mil pesos con otro que lo había contratado para trabajar. Un día este decidió cobrar definitivamente la deuda de aquel, pero como no pudo pagarle, decidió enviarlo a la cárcel sin importarle los hijos y la esposa que tenía. Pero el hombre se tiró de rodillas frente al que le dio el trabajo y le suplicó: ¡Señor, por favor, ten paciencia conmigo y te lo pagaré todo! El que lo contrató se sintió tan conmovido que lo liberó y le perdonó la deuda. Pero cuando aquel mismo hombre salió de allí, fue donde estaba alguien que le debía cinco mil pesos y, agarrándolo por el cuello demandó el pago inmediato, pero como aquel no podía pagar entonces lo envió a la cárcel hasta que pagara el último centavo. Cuando el contratante que había perdonado la deuda al primero, supo lo sucedido, se enojó tanto que envió a la cárcel a aquel a quien ya había perdonado la deuda"*
4. *"Amarás a tu prójimo con el mismo amor con que te amas a ti mismo"*

Reflexiones/aplicaciones del grupo

(Palabrita 3)

Pregunta: ¿Quién abusó?

- *El que debía más abusó del otro, porque a él lo perdonaron pero él no perdonó al otro*
- *Que seamos humildes y que perdonemos las deudas cuando el otro no tiene para pagar*
- *Debes perdonar al que te debe, si es muy pobre debe necesitar para una medicinas*

(Palabrita 4)

- Cuando te casaste y quieres a esa persona, que no la engañes con otro
- Cuando tú te amas, amas a tu amigo
- Cuidar y tratar a los otros como nos tratamos nosotros mismos
- Respetar al amigo y a los demás para que ellos también nos respeten (Elizabeth 10)
- Si tú te amas mucho y le dices a tu mamá que quieres mucho a tu hermano, debes demostrarlo por ejemplo ayudándole en las tareas (Jorge 8)
- Hoy fue una amiga a mi casa y yo fui sincera con ella y ella conmigo contándonos cosas de nosotras.

d.4. Guía para el/la facilitador/a

Problema: Se hace daño de cualquier tipo a otros , que son quienes no están en posibilidad de defenderse porque son más débiles en algún sentido.

Hipótesis: Un ciclo o espiral de abuso se repite permanentemente. Los modelos de machismo y prepotencia del poder igualmente acompañan a las nuevas generaciones. Aquellos que están en una posición de poder no logran ejercer con humildad sus prerrogativas, y las leyes del instinto predominan: “el más grande se come al más chico”. Hablando del machismo y la “herencia” histórica, social, cultural y psicológica, bien podríamos traer a reflexión la tesis de la conquista española, la cual nos dio inclusive un nombre con prejuicios machistas implícitos. Por ejemplo, el nombre de **América** en contraste con el de **Américo**. Por vez primera se da el nombre de América a nuestras tierras en 1507, en el mapa del cartógrafo alemán Martin Waldseemüller homenajeando al conocido Américo Vespúcio. La visión de una tierra “atrasada” y “salvaje” sería apelada con el femenino para distinguirla precisamente de la masculina Europa. Observemos el siguiente cuadro como lo presenta el historiador belga Eduardo Hoornaert¹⁸⁹:

Américo (= Europa)	América
masculino	femenino
vestido(honesto)	desnuda(sensual)
de pie	acostado
religioso	idólatra
industrioso	festivo
moral(cruz y espada)	inmoral(canibalismo)
técnicamente capaz(las carabelas)	en la naturaleza(árboles)

¹⁸⁹ Hoornaert, Eduardo, *História do Cristianismo na América Latina e no Caribe*, Sao Paulo: Paulus, 1994, pp. 29,31. Su texto sigue didácticamente pinturas que representaban el “encuentro” de las dos culturas y en ellas se pueden observar los rasgos que el autor describe y hemos transcrito.

e. PORNOGRAFIA

e.1. Pregunta 1: ¿Qué es la pornografía?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

- ◆ *Personas desnudas! (Eli 7)*
- ◆ *Mujeres y hombres desnudos*
- ◆ *Lo que se ve en las discotecas... Un niño me contó que su primo más grande iba y mujeres desnudas se sentaban con ellos*
- ◆ *Pintan las revistas el sexo de otra manera y no saben lo que es... lo escriben sin saber*
- ◆ *En algunas revistas viene más la pornografía... para mí es algo muy feo*
- ◆ *Los que lo hacen no saben lo que es y tratan de llamar la atención*
- ◆ *Lo ponen en las maquinitas y eso perjudica nuestro cerebro*

(Como parte del análisis de este campo-problema, se pidió previamente al grupo que para la siguiente reunión, jugando a una especie de reporteros, entrevistaran a alguna persona con la pregunta ¿qué es la pornografía?. Estos fueron las opiniones...)

Entrevistas a Amigos/as:

- *"No les puedo explicar porque no me van a entender" (joven de 22 años)*
- *"Lo que se ve en la TV, computadoras, revistas, discotecas que comercian con el desnudo de la mujer y el hombre" (profesora)*
- *"La gente pinta desnudos y piensa mal del sexo... tienen la cabeza muy sucia" (tío)*
- *"Viene de dos raíces... pornos y grafos... (pero no entendí lo demás que dijo...)"*

Entrevistas a Familiares:

- *"Es el sexo pero puesto en las revistas de otra manera"*
- *"Por ejemplo las revistas con desnudos que te indican cómo hacer el sexo" (Es bueno que te indiquen pero a cierta edad - Karen 8)*

e.2. Pregunta 2: ¿En dónde hay pornografía?

Respuestas/Reflexiones del grupo:

(Debemos aclarar que siendo este un tema tan provocativo y las ideas tan abundante, en le taller se trata el tema con amplitud y se discute con ellos/as sobre sus ideas sin moralizar, pero buscando descubrir como hacer OPCIONES frente a la vida y la sexualidad como una expresión del amor y la responsabilidad)

- ◆ *En las maquinitas, los programas, las revistas*

- ◆ En los talleres
- ◆ Un niño llevó una revista a mi escuela... su mamá se la regaló
- ◆ No es bueno porque cuando estamos estudiando pensamos en la revista y dejamos de estudiar
- ◆ Los que compran pornografía no estudian y nada más están pensando en la revista para llegar a la casa a verla
- ◆ Dos niños en la escuela estaban besándose... y eso no los deja pensar
- ◆ La pornografía no debería existir porque piensan mal del cuerpo
- ◆ ¿Será malo el cuerpo, el sexo? No... y, ¿por qué entonces es mala la pornografía? Lo hacen en el tiempo que no se debe y cuando no se debe...
- ◆ El sexo se debe tener cuando la pareja se pone de acuerdo (Héctor 9)
- ◆ En mi escuela hay un niño que a todas les dice si quieren ser su novia...

e.3. Palabritas para aplicar

1. "Pues donde esté tu tesoro, allí también estará tu corazón... Si tienes ojos puros, habrá luz en tu mente, pero si tienes los ojos nublados, distorsionados, entonces en tu mente habrá oscuridad"
2. "¿Qué se puede esperar de ustedes? ¿Cómo van a hablar de lo bueno si son malos? ¡La boca expresa lo que hay en la mente! El hablar de un hombre y una mujer buenos revela los tesoros que hay en su interior. Pero el distorsionado está lleno de veneno y esto se refleja en sus palabras, en sus ideas y en su trato con otros"
3. "El mundo es como un labrador que planta la buena semilla en el campo; pero por la noche, mientras la gente duerme, un inconsciente va y siembra malas hierbas entre el trigo, y cuando las buenas plantas empiezan a crecer, también la mala hierba crece y las ahoga. .. Y cuando el labrador trata de arrancar la mala hierba, corre el riesgo de arrancar la buena también. Por un tiempo no se podrá evitar que crezcan juntas pero llegará el día en que la cizaña será arrancada y quemada"
4. "Así que no le hagan caso, porque son ciegos tratando de guiar a otros ciegos y lo que harán es caer juntos en el hoyo".

Reflexiones/aplicaciones del grupo

(Palabrita 1)

- Nuestro cuerpo no lo podemos usar para el sexo a cierta edad de pequeños (Héctor 9)
- Que si miras la pornografía tu mente va a estar llena de eso... no puedes estudiar
- Si ves cosas feas tu cabeza va a estar llena de esas cosas y tu vida va a ser infeliz (Ale 8)
- Si piensas cosas bonitas del cuerpo, la cabeza va a estar limpia y si piensas cosas malas del cuerpo como si fuera cochinateda, tu mente está sucia también
- Mi maestra dice que los que tienen el cerebro sucio (que piensan en hacer cosas malas y destruir), tienen excremento en la cabeza (Yamile 10)

e.4. Guía para el/la facilitador/a

Problema: La abundante pornografía en la ciudad distorsiona la sexualidad y agrede las mentes sobreexcitándolas.

Hipótesis: Un negocio muy lucrativo ha encontrado en la respuesta sexual humana, hombres y mujeres carentes de afectos buscando compensarse con una exaltación de la genitalidad, una cultura masculina machista que ha sido educada con los genitales en la cabeza y que busca autoafirmarse en la expresión agresiva e irresponsable de su sexualidad.

En la reflexión con el grupo, buscamos distinguir entre una sexualidad producto del amor y “la otra sexualidad”, la pornográfica, la distorsionante, la hedonista, egoísta y puramente carnal, ausente del amor y la responsabilidad. Los niños y niñas aprenden a cuidarse, a respetar su cuerpo y a decir no a lo que es contra su voluntad, a tratar la sexualidad con respeto y ternura, a ser sensibles y percibir a los potenciales abusadores, desarrollando estrategias de auto-protección.¹⁹⁰ Uno de los ejercicios que acompañaba el abordaje de este tema consistía en comentar el cuento tradicional de Caperucita Roja. En la escena en que el lobo la está engañado y va a atacar a la niña, se le pide al grupo pensar en estrategias que hubieran utilizado para escapar de ese momento, tanto en forma preventiva como en el momento mismo de enfrentar la amenaza. Todo ello guiaba hacia conclusiones de las alternativas que usarían para protegerse de un potencial abusador de cualquier tipo.

En general el tema de la sexualidad se manejaba con un espíritu de libertad y evitando o reflexionando sobre sus temores. Al dibujar por ejemplo sobre una gran hoja de papel sus propios cuerpos, se reflexionaba porqué en la figura no colocaron ciertas partes del cuerpo. Obviamente la mayoría no colocaba al principio los genitales. En medio del dibujo y del diálogo, se les animaba a colocar las partes no expresadas y a llamarlas por su nombre. El lenguaje apropiado y el trato con el tema de la sexualidad comenzaban a tratarse con más naturalidad. Las palabras causaban menos comezón en los oídos y menos risas burlescas.

¹⁹⁰ Para apoyarnos en este trabajo, utilizamos el texto “Conductas de Autoprotección”, elaborado por la colega chilena Maggie Escartin en Australia. Traducido y adaptado por la Dra. Laura Falconí, compañera y colega en este compromiso por la defensa infantil.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Siendo un paso de llegada para convertirlo de nuevo en un punto de partida, nuestra tesis ha pretendido integrar fuentes teóricas y experiencias vivientes en la comprensión y aplicación del pensamiento crítico. En el camino hemos establecido varias subtesis, y todas ellas así como su argumentación nos conducen a una tesis que, implícita en nuestro trabajo, nos proponemos ahora puntualizar.

Como mencionamos ya, nuestra propuesta es una de tipo **ontológico constructiva**, cuya comprensión medular está basada en el ideal del **HOMBRE NUEVO** y la **MUJER NUEVA**, concepto que apasionó a dos personajes de vida e ideas que han trascendido en el tiempo y el espacio histórico: Jesús de Nazareth y Ernesto "Che" Guevara.¹⁹¹ No pretendemos aquí el romanticismo cristiano que fusiona sus convicciones en la izquierda, ni tampoco un comunismo resignado y confuso que se arrima al idealismo, más bien procuramos aclararnos el sentido de una convicción que sigue en pie y sobrevive como esperanza frente a la declinación o el fracaso de muchos esfuerzos humanos y de los diversos sistemas socioeconómicos; y es el hecho de que, no importa cuánto cambiemos en la individualidad o en la colectividad, el **SUJETO** sigue siendo el mismo, necesitado de transformaciones críticas en sus actitudes y conductas., en sus relaciones y formas de convivencia.

Un proceso constructivo de seres humanos-pensadores-críticos, es lo que proponemos esencial para hombres y mujeres en transformación. Pero no concluye allí, nuestra tesis cuestiona entre el solo desarrollo del pensamiento crítico y la necesidad de moverse a una **CONCIENCIA CRITICA**. En palabras de H. Giroux, "El pensamiento crítico no puede ser visto simplemente como una forma de razonamiento progresivo; tiene que ser visto como un acto político fundamental".¹⁹²Es ese contenido político lo que hace que el pensamiento se

¹⁹¹ Para el Che, la revolución no tenía sentido si no traía consigo un cambio del hombre interior, si no contenía una propuesta transformadora del viejo ser en un *hombre nuevo*. -¿Pudo ser aquello parte de lo que lo llevó a distanciarse del Comandante?- De igual forma la pedagógica de Jesús, contenía tal visión utópica de nuevos seres humanos. En un lenguaje precientífico aducía al cambio de "corazón" y en sus panegíricos se refería específicamente al *hombre nuevo*, imperativo superpuesto al hombre viejo. Los dos mueren por esta convicción, por esta lucha. El primero va a la mediterránea Bolivia, en un contexto sin proceso revolucionario y en una revolución de escaramuzas que tan solo se convertiría en su suicidio. El segundo, convencido también de su causa, sabía que ello finalmente le conduciría a la muerte, aunque ciertamente no se condujo él mismo al suicidio paranoico; por ello sería más preciso decir que "a Jesús lo mataron" y no que "Jesús murió" como rezan los credos cristianos.

¹⁹² Giroux, Henry, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981, p. 57

transforme en conciencia crítica. Retomamos la elaboración hecha en el capítulo tres sobre Democracia y Pensamiento Crítico, para afirmar como conclusión que el contexto que facilita este contenido político de un pensamiento crítico en acción es precisamente el escenario de la misma realidad de sufrimiento, de ausencia de equidad, de lo que rodea a la misma comunidad infantil sobre la que tiene que pensar.

Nuestra tesis de trabajo ha sido dirigida particularmente a la niñez, de modo que la propuesta -tal como hemos intitulado este trabajo-, busca facilitar la formación de la conciencia crítica en la niñez marginada. Sin embargo, aunque ellos/as son nuestra convicción y opción personal, por tener las menores condiciones de vida y opciones de salir adelante, nuestro trabajo no es otra propuesta de clase que pretende fomentar más el odio y la amargura de los oprimidos en contra de los que mantienen impasibles tal situación; es una propuesta de trabajo de cooperación intergrupos,¹⁹³ una propuesta para enseñarse tanto a la élite como a los grupos empobrecidos, para que se acerquen y cooperen y se conozcan.¹⁹⁴

1. La Conciencia del "Otro"

La conciencia crítica ha sido distinguida recientemente como "*conciencia ético-crítica*",¹⁹⁵ porque la opción que esta hace a favor del "Otro", implica la ética de un nuevo sujeto. Como lo explica Enrique Dussel, tal conciencia se elabora cuando "los participantes del sistema hegemónico... abandonan su posición de dominación, por la afirmación de una 'obsesión' o 'co-responsabilidad' por el Otro".¹⁹⁶ Dussel refiere en su escrito la experiencia del grupo de jóvenes judíos de

¹⁹³ Nos remitimos a nuestra nota al pie No. 101 sobre el trabajo intergrupos de Robert Slavin.

¹⁹⁴ En Ciudad de Guatemala, pude ver la experiencia de trabajo de profesionales que viniendo de situaciones económicas muy favorables, hicieron opción por trabajar junto a los niños/as en el relleno sanitario de esta capital. Un trabajo doloroso además cuando tenían que consolar a familias cuyo niño o niña desaparecían tragados repentinamente por los hoyos de gases en donde se sumía la basura y era imposible encontrarlos. En la Ciudad de México tuve la oportunidad de organizar a un grupo de adolescentes provenientes de familias acomodadas y comenzar a visitar el inmenso basurero de Atizapan para trabajar con la niñez que allí sobrevivía. Las primeras veces y llegando algunos de ellos en sus elegantes autos con sus padres, sentían náuseas de solo ver el lugar, era difícil que se acercaran a los niños y jugaran con ellos. Conforme el olor iba siendo soportado, nuestra reflexiones se daban y la conciencia de la situación crecía, los jóvenes lograron desarrollar una relación afectiva a veces hasta llorar abrazándolos y jugando con ellos, hasta revolcarse en la basura... "descubriendo las flores silvestres en el basurero"!

¹⁹⁵ Concepto central en la impresionante obra reciente de Enrique Dussel *Ética de Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Ed. Trotta, Madrid 1998

¹⁹⁶ Cuando empezaba a esquematizar el proyecto de investigación de esta tesis, busqué al Dr. Dussel quien me concedió una atenta audiencia. Presenté para su opinión mis hipótesis sobre la relación entre el "western flavor" del pensamiento crítico y el sabor latino de la "conciencia crítica". Entonces, supe del tesoro de un borrador del libro que mencionamos. Recibí copia inédita de uno de los capítulos que orientarían mis inquietudes. En el texto publicado, p. 422

la Escuela de Frankfurt, movimiento crítico que se considera el antecedente directo de la Filosofía de la Liberación y que según Horkheimer, estarían unidos por un mismo enfoque crítico de la sociedad existente,¹⁹⁷ pero además articulados a un mismo sujeto social, “ la víctima a partir de la cual piensan -(críticamente)- : la comunidad ilustrada y crítica judía alemana -(blanco del nazismo)- y el proletariado alemán en vías de ‘integración’ “. ¹⁹⁸

En su reflexión Dussel exterioriza su propia convicción definida por las líneas liberacionistas que ha abrazado de la filosofía y la teología, definiendo el sujeto por el cual la conciencia crítica opta: las *víctimas*, campo a partir del cual la crítica afinca su punto de partida. Las víctimas vistas no como inmersas en una “inmadurez autoculpable” como piensa Kant sino en el enfoque de Horkheimer que cuestiona el “sistema de dominación”.

En nuestra elaboración de tesis, la conciencia crítica que se desarrolla difiere del pensamiento crítico que puede quedarse en los niveles morales de Lawrence Kohlberg -el psicólogo de la teoría del desarrollo moral-, y que por el contrario avanza a la dimensión “intersubjetivo-comunitaria”.¹⁹⁹ Desde nuestra comprensión...

2. Individuo.....SUJETO.....“Masa”

Desde nuestra comprensión, pensamos que se ha confundido al *individuo* con el *sujeto*. El capitalismo clásico y su arrebatada hija neoliberal, han pretendido ofrecer la salvación al individuo elaborando un discurso basado en la libertad y las garantías individuales, el éxito personal, la sobrevivencia del más responsable y dedicado, el individuo trabajador, la competencia individual concretizada en la libre empresa y todo lo que apunte al beneficio y exaltación de seres humanos individuales. Tal visión se puede matizar inclusive de los conceptos de la que nosotros llamaríamos *empresa post-moderna*, que ya no habla de empresas de éxito sino de trabajadores satisfechos (para beneficio de la empresa!), de la “inteligencia emocional” o los cuadros de mando integral, liderazgo integral, valores para un nuevo milenio y otros más sorprendentes “descubrimientos”, pero que en esencia, no trasciende del concepto de individuo. En el ala contraria, el discurso se elabora sobre la exaltación de las masas, con una comprensión fascinada por los movimientos masivos populares que efectivamente tienen fuerza histórica, pero que no responden al sujeto esencial sino a una comprensión amorfa del sujeto, dependiente casi absolutamente del movimiento masivo de mente y cuerpo, comprensión histórica que ha demostrado la pérdida de criticidad en el proceso.

¹⁹⁷ Dussel, p. 326

¹⁹⁸ Dussel, p. 326

¹⁹⁹ Reflexión de Enrique Dussel sobre el proceso ético-crítico en Paulo Freire, p. 423

Cuando el individuo se encuentra con el SUJETO, no logra ver más que sus propios derechos²⁰⁰ y cuando la masa se acerca al SUJETO, lo rechaza como si fuera nocivo a sus proyectos históricos populares. Ambos rostros, individuo-masa, se ven en el espejo y no se reconocen a sí mismos como SUJETOS, permaneciendo esclavizados en el complejo de la bruja y blanca nieves que juzgan la superficial hermosura de su imagen como único valor para saber que existe. Unos giran alrededor del psicoanalítico individuo capitalista y otros sobre el amorfo "sujeto" comunista, que no le deja ser más que lo que es el proyecto propuesto por su ideología.

3. Tres consideraciones ético-críticas para la libertad

Hay un "queja histórica" que no ha cesado, y es muy sencilla, no requiere elaboraciones complejas ni muchos argumentos, ni elevados niveles de comprensión para entenderla. Es una queja de la que todos hemos participado o de la cual todos alguna vez hemos sido sujetos: el discurso que no se hace realidad, la esquizofrénica situación entre el verbo y la acción, entre las tesis, escritos e investigaciones por un lado y la vivencia concreta por otro. Se puede hablar y escribir sobre los derechos, las opciones, la solidaridad, la justicia, las víctimas, la liberación, la modernización y la participación popular, la conciencia ecológica, el desarrollo sustentable y más, pero cuando todo pasa por el fuego de la verdad y se convierte en cenizas, hay una sola condición que no se consume, que pasa la prueba porque no puede ser fundida, cuestionada: el verbo que se encarna, la palabra que se vive, el discurso que se hace carne en el curso de la historia de la existencia humana.

De la vida, las siguientes son algunas de las actitudes que consideramos no se consumen, porque se pueden convertir en convicciones y formas de vivir que nos hacen libres, conducciones del sujeto que demandan un ejercicio autocrítico y una ética comunitaria en la que podríamos insistir esperanzadamente, condiciones ético-críticas para una libertad fundamental. Las hemos elaborado para reflexionar y enseñar a los niños y niñas de América Latina; y, si los adultos se dignan mirarlos, quizá sean de ayuda también para ellos/as. Entre tanto, si junto a esta niñez descubrimos el valor de nuevas formas de concebir la vida y el prójimo, pensamos que habrán más posibilidades de coexistir sin tener que batallar tanto con dominarnos unos a otros.

²⁰⁰ Una conocida anécdota política ecuatoriana sobre el encuentro del presidente conservador García Moreno y el escritor Juan Montalvo, ilustra la vanidad del individualismo y sus ideas opresivas, así como la sagacidad del pueblo para sobrevivir a la tiranía: Se cuenta que en una de las estrechas aceras coloniales quiteñas, en donde la persona "menos importante" debía bajarse para ceder el paso al "más importante", se encontraron frente a frente García Moreno y el escritor liberal Juan Montalvo, el primero miró fijamente al escritor y dijo "yo no doy paso a perros"... Montalvo descendió de la acera y contestó "pues, yo sí".

3.1. Convivir no es vivir ausentes del conflicto y mucho menos de las diferencias, convivir es estar consciente de aquellas diferencias, e inclusive pensar tan diferente que no podamos aceptarnos, pero que ello no nos de el derecho a hacer daño al otro. Vivir con una "sensibilidad comprensiva" como categoría para la acción. No podemos vivir en permanente competencia. Hay que reemplazar esto por la "admiración mutua"²⁰¹, por la facultad de sorprenderse de las capacidades del otro sin envidiar ni minimizarse uno mismo frente al otro, sino considerando al otro como enriquecedor de una vivencia comunitaria. Tal sensibilidad comprensiva madura con el tiempo invertido en el diálogo, para que como explica Margareth Sharp, "lo implícito se haga explícito", o como enseña Virginia Satir, una de las creadoras de la terapia sistémica, "parafrasear" las palabras del otro para estar seguros de haber entendido antes de hacer cualquier interpretación.²⁰²

El programa de Filosofía para Niños/as, provee aquí valiosamente un lenguaje que usa, precisamente, categorías filosóficas como lo bueno, correcto y justo (de la ética), lo verdadero y lo posible (de la epistemología), la hermosura y el arte (de la estética), la razón y el significado (en la lógica), y la persona, vida y mundo (de la metafísica).²⁰³

3.2. En el capítulo anterior hablamos de la condición de una niñez que reproduce el modelo social adulto -por ejemplo, en la "violencia infantil"-, que sin duda es el reflejo de la realidad más cercana: la familia... incluido el televisor. Y sobre este aparato, hacemos ahora un paréntesis obligado, para denunciar algo que ya es una enseñanza o más bien una "denuncia crónica" en nuestros talleres sobre el pensamiento crítico, denuncia en contra de la manipulación y la lamentable adicción que ha producido este medio de comunicación. A continuación transcribimos la oración crítica de un/a niño/a que ha descubierto su segundo lugar en casa y que denuncia con su inspirada reflexión el lugar que el aparato ha tomado en su familia.²⁰⁴

ORACION DE UN/A NIÑO/A

*Señor, esta noche te pido algo muy especial:
Conviérteme en un televisor porque quisiera ocupar su lugar
para poder vivir lo que vive el televisor de mi casa.*

²⁰¹ Mackay, Juan, *El Otro Cristo Español*, Ed. La Aurora, Bs. As. 1952 (1933)

²⁰² Uno de los mejores y más conocidos textos de Virginia en que elabora ampliamente sobre la comunicación en el sistema familiar, se titula *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*, de Editorial Pax, México, 1991; específicamente el capítulo seis.

²⁰³ Lipman, Mathew, *SUKI*, IAPC, Upper Montclair, NJ, 1978, p. 105

²⁰⁴ Tomado de Luz María Ibarra, *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral*, Garnik Editores, México, 1999

*Tener un cuarto especial para mí.
Congregar a todos los miembros de la familia a mi alrededor.*

*Ser el centro de atención
al que todos quieren escuchar, sin ser interrumpido ni cuestionado.*

Que me tomen en serio cuando hablo.

*Sentir el cuidado especial que recibe la televisión
cuando algo no le funciona.*

*Tener la compañía de mi papá cuando llega a casa
aunque esté cansado del trabajo.*

*Que mi mamá me busque cuando esté sola y aburrida,
en lugar de ignorarme.*

Que mis hermanos se peleen por estar conmigo.

Divertirlos a todos, aunque a veces no les diga nada.

*Vivir la sensación de que lo dejen todo
por pasar unos momentos a mi lado.*

*Señor, no te pido mucho,
todo esto lo vive cualquier televisor.*

Así sea...

Otro medio en donde la violencia crece en una presencia alarmante, es la escuela, espacio que fue discutido también en nuestro penúltimo capítulo. En tal lugar se han concentrado las actitudes agresivas y violentas, desde casos que han horrorizado al mundo como incursiones de menores a punta de metralla hasta hostigamientos constantes entre los mismos niños y niñas que dejan en callado silencio una violencia que no podemos soslayar. Allí nuestra propuesta de **Comunidades Infantiles de Indagación**, desarrollando una conciencia genuinamente crítica que podría vivir esa comprensión ética y liberadora del "poner la otra mejilla" y la resistencia a la violencia por medio de una organización para la justicia y reflexiones para la paz, con un cuestionamiento crítico dirigido contra la violencia.

3.3. En "La Justicia y el Poder", Precisión Número Cinco, de nuestro capítulo cuarto, discurríamos sobre el Poder. Nos parece que en base a nuestra posición al respecto, podemos concluir también la imprescindible necesidad de

desarrollar en la infancia la capacidad crítica para un cuestionamiento al poder. Una relación aguda entre conciencia crítica y desmantelamiento del poder, al igual que en Jesús de Nazareth, quien pensaba críticamente y agredía ese poder vanidoso, imperial, que provenía del centro excluyente, jadeante de superioridad y de dominio del otro. Una promoción del pensamiento crítico que rechaza ese poder, que huye del status, que camina junto a los humildes ... en humildad.

Y ya que hablamos de aquellas y aquellos que no tienen poder, quisiéramos en este final del escrito, referirnos a un concepto que pensamos debe abordarse siempre críticamente; y son las palabras *líder* y *liderazgo*. Muchos los han discutido y hecho intentos de reemplazarlos y dar una nueva connotación a estos términos, palabras como dirigentes, facilitadores, promotores, y otras más, no han causado el impacto y el gusto que la palabra *líder* ha ocasionado. Tal concepto ha sido tan sublimado, certero y sensacional que empresas, escuelas, proyectos sociales y programas políticos o culturales, lo han convertido en estudio medular; pero tanto su surgimiento contextual como su contenido mismo han peligrosamente desarrollado actitudes ostentosas, supermaníacas, centradas en el individuo y en el poder más que en el servicio. La religión la ha convertido en justificación para la doctrina de los iluminados y escogidos, los partidos en la adoración dentro de sus templos políticos, las empresas en la vanidad de los dirigentes de éxito y aún el pueblo sencillo, en sus Mesías prometidos. Cuando viene la pregunta confrontativa de ¿qué termino entonces se usaría?, se debe confesar que no es fácil hallar otro para decir tanto, aún la neoexpresión "*liderazgo integral*", sigue conteniendo ingredientes jerárquicos que entran en conflicto con las relaciones de horizontalidad. Quizá debamos seguirlo usando para que el pensamiento crítico pueda seguir siendo ejercitado, para recordarnos que tal ubicación de una persona frente a un grupo debería por el contrario desarrollar la habilidad o facultad de "empoderar" a otros, concepto propuesto en E. K. Minnich, crítica autora que tratamos hacia finales del primer capítulo y en el segundo.²⁰⁵

La propuesta entonces camina hacia el desarrollo de líderes infantiles en donde la experiencia de tal responsabilidad delegada ve que el liderazgo puede entonces ser entendido no en términos de dominancia sino como la habilidad, la prerrogativa, de facultar o empoderar (empowering) a otros. Diríamos los latinoamericanos, que quien tenga poder lo use para conceder poder a otros...

El pensamiento crítico aplicado, encuentra entonces lo que de dominante hay en el contenido de un argumento o de cualquier propuesta, y esto, funciona como clave hermenéutica de la conciencia crítica.²⁰⁶

²⁰⁵ *Transforming Knowledge*, p. 35

Así, y por ahora, concluimos el capítulo final de una tesis sin fin, conscientes de nuestra limitante al pretender enseñar el pensamiento crítico a un sujeto (niño/a) que es por naturaleza crítico, sus reflexiones nos maravillan, hay algo inexplicable, insondable en su naturaleza que sobrepasa cualquier propuesta nuestra pedagógica, política o científica.

¿Será que en el descubrir el ser como niños y niñas estará nuestra salvación social? Será tal vez que mientras pretendemos escritos magistrales y doctorales sobre la infancia y cómo contribuir a ella, debemos dedicar el doble de tiempo a entender y observar humildemente que en el corazón de la infancia está la verdadera veta de riqueza para el pensamiento, para la justicia, y para la liberación y nueva vida de esta nuestra adulta humanidad!

²⁰⁶ Un ejercicio sencillo de esto, podríamos entenderlo al aplicar el pensamiento crítico a las campañas sobre orientación sexual a los jóvenes que se han hecho en la Ciudad de México. En un primer periodo casi se incitaba a los jóvenes a través de radio y TV, a vivir su sexualidad con responsabilidad, “usa condón”. Tan solo un año después, los medios de comunicación cambiaron el énfasis del condón por el de “es mejor esperar”. Pero hubo un pequeño drama en la primera etapa, en una familia en que la madre se sorprendía porque encontraba en el bolsillo de Pedrito su hijo, un condón. El padre muy aplomado, le ayudaba a su esposa a reflexionar y no sorprenderse, sino felicitar al hijo por ser responsable. El ejercicio sería, por ejemplo, incluir un nuevo personaje (la hija) y ver si la reacción sería la misma si el condón hubiese sido encontrado en la blusa de su hija Rosita... Con un acercamiento así, se aborda con las comunidades infantiles el cuestionamiento a los medios masivos, buscando cuál es el argumento dominante en lo dicho; en el caso narrado, la desconcertada mujer de siempre frente al racional varón, y sin duda, el machismo de siempre.

BIBLIOGRAFIA

Alves, Rubem, *Hijos de Mañana: Imaginación, Creatividad y Renacimiento Cultural*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976

Bernstein, Basil, *Social Class, Language and Socialization*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1979

Best, John, *Cómo Investigar en Educación*, Morata, Madrid, 1962

Blazquez, Feliciano, *Ideario de Elder Cámara*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1975

Bloom, B.S. y cols., *Taxonomy of Educational Objectives*, New York, David McKay Co., 1956.

Bolton, Neil, *Introducción a la Psicología del Pensamiento*, Ed. Herder, Barcelona, 1978

Browne, Neill, "Coping with future shock: two styles of critical thinking", en *Contemporary Education*, Vol. 49, No. 4

Bruner, Jerome S., *A Study of Thinking*, New York, John Wiley, 1956.

Bruner, J. S., *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1984

Cherryholmes, Cleo H., "Reclamación del Pragmatismo para la Educación", en *Revista de Educación*, 297, Enero-Abril, 1992

Clinebell, Howard, *Principles of Pastoral Care and Counseling*, Abingdon Press, Nashville, TN, 1995

De Bono, Edward, *The Mechanism of Mind*, Pelican, London, 1969

De Bono, E., *Ideas para Profesionales que Piensan: nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral*, Ed. Paidós, 1995

De Bono, E., *Masterthinker: your easy guide to innovative thinking*, New York: International Center for Creative Thinking, c. 1988

Dewey, John, *How we think*, Boston: Heath, 1910

Dussel, Enrique, *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Editorial Trotta, Madrid, 1998

Egan, Gerard, *El Orientador Experto: Un Modelo para la Ayuda Sistemática y la Relación Interpersonal*, Loyola University of Chicago, Grupo Editorial Iberoamérica, México D.F., 1981

Ellacuría, Ignacio, *Filosofía de la Realidad Histórica*, Madrid: Trotta: Fundación Javier Zubiri, 1991

Elsasser, W. M., *Atoms and Organisms*, Princeton University Press, 1996

Ennis, Robert H., "A Concept of Critical Thinking", J. R. Coombs, ed, *Philosophy of Education: 1989: Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Bloomington, Illinois, 1980

Feagans, L & Farran, D., *The Language of Children Reared in Poverty*, New York, Academic Press, 1983

Feuerstein, R., *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980

Flores García, Víctor, *El lugar que da la verdad: Filosofía de la Realidad Histórica de Ignacio Ellacuría*, México: Universidad Iberoamericana: M.A. Porrúa, 1997

Giroux, Henry, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1981

Giroux, H., *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, México, 1990

Habermas, Jurgen, *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid, 1986

Habermas, J., *Teoría y Praxis*, Tecnos, Madrid, 1967

Hoaglund, John, *Critical Thinking*, Newport News, Virginia: Vale 1995

Hoornaert, Eduardo, *História do Cristianismo na América Latina e no Caribe*, Sao Paulo: Paulus, 1994

Ibarra, Luz María, *Aprende Mejor con Gimnasia Cerebral*, Garnik Editores, México, 1999

Johnson, Donald M., *A Systematic Introduction to the Psychology of Thinking*, Harper & Row, New York, 1972

- Johnson, Tony W., "Philosophy for Children and its Critics", en *Educational Theory*, Winter 1987, Vol. 37, No. 1
- JUSTAPAZ, *Construyendo la Paz en el Ambiente Escolar* (1996), *Proyecto de Alternativas a la Violencia*(1992), Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- JUSTAPAZ, *Seminario de Educación para la Paz: Juegos y Dinámicas en la Educación para la Paz*, Gráficas Xiana, Madrid, 1994
- JUSTAPAZ, "Educación para la Paz: Programa de Conciliadores Estudiantiles", Asociación Kikoten
- Koffka, Kurt, *Principios de Psicología de la Forma*, Paidós, México, 1973
- Lederach, J. y Chupp, M., *Conflicto y Violencia: Busquemos Alternativas Creativas*, Ed. Semilla, Comité Central Menonita, Guatemala, 1995
- Lipman, Matthew, *Pensamiento Complejo y Educación*, Ediciones De La Torre, Madrid, 1997
- Lipman, M., "El Pensamiento Crítico y la Filosofía para Niños", en *DIDAC, Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, Primavera '90.
- Lipman, M., "Educating for Violence Reduction and Peace Development", en Venant Cauchy Ed., *Violence and Human Coexistence*, vol. II Montreal: ASEVICO, 110-121, 1995
- Lipman, M., *Social Inquiry*, University Press of America, Boston, 1980
- Lipman, M., *Ethical Inquiry*, University Press of America, Boston, 1985
- Mackay, Juan, *El Otro Cristo Español*, Ed. La Aurora, Bs. As. 1952 (1933)
- Maturana, Humberto, *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Editorial Universitaria, Santiago, 1985
- Mayer, Richard E. , *Pensamiento, cognición y resolución de problemas*, Ed. Paidós, Barcelona, 1986
- McMillan, James H., "Enhancing College Students' Critical Thinking: A review of studies", en *Research in Higher Education, Journal of the Association for Institutional Research*, Vol. 26, Nro. 1, 1987, Agathon Pres, Inc. New York
- McPeck, John E., *Critical Thinking and Education*, New York: St. Martin's, 1981

- Meehan, Eugene, *Introducción al Pensamiento Crítico*, Ed. Trillas, México D.F., 1975
- Merani, Alberto, *Historia Crítica de la Psicología*, Ed. Grijalbo, México, 1976
- Minnich, Elizabeth Kamarck, *Transforming Knowledge*, Temple University Press, Philadelphia, 1990
- Missimer, C. A., *Good Arguments: An Introduction to Critical Thinking*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1995
- Moore, Brooke & Parker, Richard, *Critical Thinking: evaluating claims and arguments in every day life*, Palo Alto, California: Mayfield, c. 1986
- Morin, Edgar, *Para salir del siglo XX*, Ed. Kairós, Barcelona, 1981
- Morin, E., *Ciencia con Conciencia*, Barcelona: Anthropos, 1984
- Mueller, E. R., "Los Cristianos en la Política", en *Iglesia y Misión*, Fraternidad Teológica Latinoamericana, No. 37, Año 1991.
- Nicoll, Barbara, "Critical Thinking: Developing a Critical Thinking Environment for Child Development Students", *Conferencia Anual de la Asociación Nacional para la Educación del Niño*, Anaheim, CA, Nov. 1993
- Niebuhr, Reinhold, *Moral Men and Immoral Society*, SCM Press, 1963
- Paiva, Vanilda, *Paulo Freire y el Nacional Desarrollismo*, Siglo XXI, México, 1982
- Passmore, John, *Filosofía de la Enseñanza*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983
- Passmore, J., "The Improvement of Critical Thinking", en *Progressive Education*, Vol. 30, No. 5, March 1953
- Paul, Richard W., "Dialogical Thinking: Critical Thinking Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions", en *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York: W.H. Freeman & Company, 1987
- Pierce, Charles S., *Lecciones sobre Pragmatismo*, Aguilar, Buenos Aires, 1978
- Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, Doubleday & Co., Garden City, NY: 1968
- Restrepo, Luis Carlos, *El Derecho a la Ternura*, Arango Editores, Bogotá, 1995

- Riegel, Klaus, *Psicología Mon Amour*, Nueva Editorial Interamericana, México, 1981
- Rodríguez, Adalía, "A Formação de Conceitos na Perspectiva de Jean Piaget", en *DIDACTICA*, Sao Paulo, v. 21, 1985.
- Roig, Arturo Andrés, *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981
- Sasseville, Michel, "La Lógica en el Programa de Filosofía para Niños". Traducción de Luis Francisco Revilla, del francés al español en *Revista DIDAC*, No. 17, Otoño '90
- Slavin, Robert, "Cooperative Learning: Applying Contact Theory in Desegregated Schools", en *Journal of Social Issues*, 41:3
- Satir, Virginia, *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*, Editorial Pax, México, 1991
- Savater, Fernando, *El Valor de Educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sociales de América, México 1997
- Schipani, Daniel, *Religious Education Encounters Liberation Theology*, Birmingham: Religious Education Press, 1988
- Sharp, Margaret, "What is a community of inquiry?", en *Journal of Moral Education*, Vol. 16, No. 1, Jan., 1987
- Shor, Ira, *Empowering Education: critical teaching for social change*, Chicago, University of Chicago Press, 1992
- Siegel, Harvey, *Educating Reason: rationality, critical thinking and education*, New York: Routledge, 1988
- Smith, Bruce, "Instructions for Critical Thinking Skills", en *The Social Studies*, Vol. 74, No. 5, Sept-Oct. 1983
- Sobrino, Jon y Pico, Juan Hernández, *Theology of Christian Solidarity*, Maryknoll: Orbis, 1985
- Sobrino, Jon, *Jesús en América Latina: Su significado para la fe y la cristología*, Santander: Sal Terrae, 1982
- Sternberg, Robert, "How can we teach intelligence", en *Educational Leadership*, Volumen 42, Número 1, Septiembre 1984

- Villoro, Luis, *El Concepto de Ideología*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985
- Vigotsky, Lev S., *Pensamiento y Lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1985
- Wedel, Teodore O., "The Mission of the Church to Those Outside Her Life", en *The Ecumenical Review*, octubre de 1953
- Wertheimer, Max, *El Pensamiento Productivo*, Paidós, Barcelona, 1991,
- Westcott, M.R., *Toward a Contemporary Psychology of Intuition*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wren, Brian, *Educación para la Justicia*, Colección PROYECTO, Ed. Sal Terrae, Santander, 1997
- Zechmeister, Eugene B. & Johnson, James E., *Critical Thinking: A Functional Approach*, Pacific Grove: California: Brooks/Cole, c. 1992
- Zutter, Pierre de, "Seguimiento y Evaluación: ¿una maldición merecida?", en *Ruralter*, No: 6, CICDA, Lima, 1990