

24.14



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ZARAGOZA**

**Fundamentos para la Formación y  
Desarrollo del Pensamiento Crítico  
en Relación al Cambio Social**

**T E S I S**

**Que para obtener el título de  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A**

**TERESITA DEL N. J. VILLEGAS LOPEZ**

**México, D. F.**

**Mayo 1988**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **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 está 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.

## INDICE

### "FUNDAMENTOS PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN RELACION AL CAMBIO SOCIAL"

	Pag.
INTRODUCCION -----	1
<b>CAPITULO 1</b> Del Pensamiento ordinario al pensamiento critico: factores que determinan el pensamiento dinario -----	7
1.1 Determinantes sociológicos del pensamiento ordinario -----	12
1.2 Determinantes psicológicos del pensamiento ordinario -----	21
1.3 Comentarios -----	26
Notas -----	28
<b>CAPITULO 2</b> Conceptualización de pensamiento critico -----	30
2.1 Dos conceptos base: pensamiento y critica -----	33
2.1.1 Definición del pensamiento -----	33
2.1.2 La critica: su significado -----	36
2.2 Definición de pensamiento critico desde diversas aproximaciones teóricas -----	40
2.3 Elementos básicos para una conceptualización de pensamiento critico -----	49
<b>CAPITULO 3</b> Fundamentos para la formación y desarrollo del pensamiento critico -----	53
3.1 Análisis de algunas posturas teóricas sobre la formación y desarrollo del pensamiento critico -----	56
3.1.1 Félix Von Cube -----	56
3.1.2 John Passmore -----	57
3.1.3 Lauro de Oliveira Lima -----	59
3.1.4 Paulo Freire -----	61
3.1.5 Bruce Smith, Carlos Cortés y Elinor Richardson, y Jerry Brown -----	64
3.1.6 Edgar Morin -----	71
3.2 Síntesis de los fundamentos para la formación y desarrollo del pensamiento critico -----	76
3.3 Modelo para el desarrollo del pensamiento critico -----	82

<b>CAPITULO 4</b>	<b>Papel del pensamiento critico en el cambio social -----</b>	<b>86</b>
4.1	Definición de cambio social -----	88
4.2	Papel del pensamiento critico en el cambio social según diferentes autores -----	93
4.2.1	Karel Kosik -----	93
4.2.2	Edgar Morin -----	94
4.2.3	Henri Lefebvre -----	96
4.2.4	Alberto Merani -----	98
4.3	Límites y posibilidades de la formación y desarrollo del pensamiento critico en una sociedad capitalista en relación al cambio social -----	100
	<b>CONCLUSIONES -----</b>	<b>112</b>
	<b>NOTAS -----</b>	<b>113</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA GENERAL -----</b>	<b>114</b>

## INTRODUCCION

Las sociedades de nuestros días presentan un sin fin de situaciones problema, de contradicciones, de cambios incomprensibles para muchos, de degradaciones y desigualdades, de autoritarismos y sumisiones, de impotencias y prepotencias, de individualismos y amenazas, de caos y manipulación, de desorganizaciones y desesperanzas, de desinformaciones e ignorancia.

Hoy, hay millones de niños muriendo de hambre, el destino del mundo pende de la voluntad de algunos hombres desquiciados por el poder; la naturaleza desfallece en las garras de la inconciencia humana; la creatividad, la imaginación, la crítica y la fantasía como cualidades humanas, casi han dejado de manifestarse; el futuro de los hombres se deshace en la verborrea de políticos, en suma, nos enfrentamos a la autodestrucción de la esencia humana, de su libertad en el actuar y pensar.

¿Podemos y debemos continuar contemplando estas circunstancias ?

Por supuesto que no. Hoy, urge cambiar la vida. Pero, ¿estamos preparados para asumir el cambio? Lo que ocurre a diario parece decirnos a gritos que no. Que los hombres no están siendo capaces de comprender sus circunstancias ni mucho menos de cambiarlas. Que el cambio debe ser propiedad de partidos, de líderes, de poderes, de voluntades y de vanguardias.

La historia sin embargo, no nos engaña. El cambio pertenece a los hombres, a todos aquellos que sufren los estragos de sociedades injustas y autoritarias. Desafortunadamente, parte de estos estragos se dan en las conciencias y ante ellos de pocas armas se dispone actualmente. Urge por tanto un cambio. No sólo en lo material sino también en las conciencias de los hombres, en su pensar, en su forma de conocer la realidad. La pauperización se observa día con día no sólo en lo material. También el pensamiento sufre la degradación y la pobreza. Lo que no permite actuar para transformar no es solamente el no tener qué comer; es también el no poder dar respuesta a los por qué.

El cambio social - cualquier cambio -, para que permita que el hombre sea sujeto de su propia acción liberadora, debe incluir el cambio en el pensamiento y no sólo en las condiciones

materiales. La pasividad acumulada por años debe ser anulada para poder formar parte activa del cambio social; los intentos de manipulación de unos sobre otros deben ser contrarrestados, la claridad del hacia dónde y porqué se quiere el cambio debe ser cualidad inherente a los sujetos del cambio, la toma de decisiones en cualquier aspecto donde uno esté involucrado debe ser compartida, el pensamiento crítico debe ser desarrollado y defendido como parte de la esencia misma de los hombres.

Hoy, urge cambiar la vida y el desarrollo del pensamiento crítico es una posibilidad para ello, que en la Psicología no ha sido lo suficientemente explorada, e inclusive, ha sido subestimada. Sin embargo, no podemos dar la espalda ante lo que es una responsabilidad social, histórica y humana: crear y mantener las condiciones óptimas para el desarrollo pleno del hombre.

Resumiendo, se parte de dos situaciones en este trabajo:

- 1) Urge un cambio en nuestra sociedad;
- 2) éste cambio debe tener como cualidades: a) el que incluya las conciencias de los hombres; b) para que sea resultado de la participación activa de éstos, y para que , c) se dirija al logro del desarrollo de las cualidades humanas.

Considerando estos aspectos, el cambio en las conciencias de los hombres se ubica entonces en dos planos: a nivel sociopolítico, en el marco de la lucha ideológica que en las sociedades capitalistas se da, es decir, en la superestructura. En este plano, el trabajo se propone el analizar las posibilidades que existen en una sociedad capitalista para desarrollar el pensamiento crítico (como parte de la conciencia de los hombres y como condición subjetiva) como elemento importante para contrarrestar la ideología dominante, y para participar críticamente en la lucha ideológica.

A nivel psicológico -en el segundo plano-, se hablaría del cambio en la forma de conocer la realidad y en este sentido el trabajo analiza las situaciones que deforman su conocimiento, así como las posibilidades a partir de las cuales puede cambiarse dicha forma de conocimiento para que sea integrada al proceso de cambio social.

El objetivo de este trabajo es por tanto, el de establecer los fundamentos para formar y desarrollar el pensamiento crítico en relación al cambio social.

En Psicología, el estudio del pensamiento crítico ha sido limitado. Pocos estudios hay al respecto y los que existen están más encaminados a la resolución de problemas prácticos en las escuelas que a problemas de índole social. En otras ciencias relacionadas con el tema (Sociología, Filosofía, etc.) el énfasis ha sido puesto en las formas de organización para el cambio, o en estrategias políticas, descuidando los aspectos psicológicos implicados en el cambio social. Por tanto, en este trabajo se

aborda la relación pensamiento crítico-cambio social no solo desde el marco de la Psicología Social sino también -aunque de manera general- de la Sociología y la Filosofía con la intención de dar una visión más completa de dicha relación.

Del objetivo enunciado se derivan tres vertientes a partir de las cuales será tratada la relación pensamiento crítico-cambio social:

1) El establecimiento de los fundamentos.

Se habla sólo de establecer los fundamentos -bases, antecedentes, apoyos- porque el nivel de desarrollo en Psicología en relación al tema no permite ir más allá. Es necesario en principio integrar la información existente (bastante dispersa y heterogénea por cierto) en torno a los conceptos base (pensamiento crítico y cambio social) y a su interrelación. Este trabajo busca entonces sólo organizar, mediante la integración de la información bibliográfica que hay al respecto, los fundamentos teóricos y metodológicos de los que se debe partir para formar y desarrollar el pensamiento crítico en relación al cambio social. Este punto incluye:

a) La conceptualización del pensamiento crítico y el cambio social; y

b) la descripción de los procedimientos para formar y desarrollar el pensamiento crítico.

2) Formar y desarrollar el pensamiento crítico.

En Psicología el estudio del pensamiento crítico ha sido abordado por la Escuela Funcionalista. Estos estudios se han encaminado principalmente a la resolución de problemas prácticos e inmediatos tales como:

+ El uso del pensamiento crítico para analizar pasajes históricos;

+ La aplicación de habilidades del pensamiento crítico para resolver problemas de la vida diaria (en qué gastarse el dinero que le dan los papás a los niños);

+ La aplicación del pensamiento crítico para analizar conferencias o mensajes de la televisión.

Estos estudios dada su tendencia pragmática, descartan la posibilidad de explorar teóricamente el problema. Adolecen por tanto de alguno (s) de los siguientes aspectos:

A) No trabajan sobre una demarcación clara del pensamiento crítico. Mientras algunos consideran una habilidad únicamente como sinónimo de pensamiento crítico (por ejemplo, el saber analizar una frase), otros incluyen hasta 12 habilidades como parte de su definición. No existe de hecho una delimitación clara de lo que deba entenderse por este concepto;

B) De otra parte, estos estudios poco se preocupan de la transferencia a otras situaciones, o generalización de sus resultados. Llevado a término el estudio no hay forma de saber hasta dónde el cambio en la "nueva" forma de resolver un problema (léase pensar) es permanente y transferible a situaciones diferentes a la que fué aplicado. Esta verdad de perogrullo aparentemente, lleva a preguntarse sobre los procedimientos para primero, formar (crear) el pensamiento crítico (partiendo de que

no está desarrollado en las personas); y luego desarrollarlo, es decir, mantenerlo, perfeccionarlo y generalizar su uso a todas las situaciones de la vida cotidiana (considerando que hay condiciones que obstaculizan o inhiben su existencia y permanencia en la sociedad).

C) El tipo de problemas a los que se aboca la utilización del pensamiento crítico en estos estudios es además intrascendente en relación al cambio social (aún cuando algunos de ellos hablan de su importancia). Si bien, algunos de estos estudios tienen que ver con situaciones sociales (por ejemplo, el analizar el contenido de un noticiero), el contexto mismo de la aplicación no permite acceder a un cuestionamiento de fondo de la sociedad.

La relación pensamiento crítico-cambio social es necesario abordarla explícitamente de tal forma que en efecto, la formación y desarrollo del pensamiento crítico estén encaminados al cambio social y no sólo a discurrir sobre ciertos tópicos sociales.

Tomando en cuenta estos tres aspectos, este trabajo se propone también como parte de los fundamentos, integrar un modelo a partir de los diversos procedimientos analizados el cual considere no sólo los aspectos funcionales sino también los sociales, de manera que pueda crearse el pensamiento crítico teniendo como tendencia predominante su importancia para el cambio social.

### 3) El pensamiento crítico en relación al cambio social.

La tercera vertiente del trabajo se relaciona de manera adyacente con la tesis principal del trabajo (la relación pensamiento crítico-cambio social). Nos referimos a los aspectos que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico y determinan un pensamiento ordinario.

Puesto que el desarrollo del pensamiento crítico se está ubicando en el marco de la lucha ideológica, de la superestructura, de la forma de conocer la realidad y dentro de un contexto social determinado, no pueden pasarse por alto los factores que lo obstaculizan o que pueden llegar a hacerlo. Soslayar estos elementos equivaldría a partir de bases falsas en cuanto a las posibilidades o limitantes reales para desarrollarlo. Es objetivo particular del trabajo por tanto, el considerar de manera general estos factores que pueden obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico, de tal forma que se deje establecido el contexto sociológico y psicológico del que se parte para de ahí proponer el desarrollo del pensamiento crítico en relación al cambio social. A la vez, esto permitirá indicar los límites de esta relación en un sistema capitalista como el nuestro.

En suma, del objetivo general se derivan tres objetivos específicos:

- 1) Establecer una conceptualización de pensamiento crítico.
- 2) Analizar y sintetizar los elementos que ayudan a formar y desarrollar el pensamiento crítico.
- 3) Analizar y sintetizar algunas aproximaciones que sostengan que el cambio en las condiciones subjetivas de los



hombres -en las que se incluye al pensamiento crítico-, es importante para que se dé un cambio social.

El cubrir estos objetivos implica dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿ Qué aspectos, factores o situaciones del Sistema Capitalista conforman el pensamiento ordinario obstaculizando el desarrollo del pensamiento crítico?

- ¿ Cuáles elementos pueden considerarse básicos para conceptualizar el pensamiento crítico?

- ¿ Qué tipo de condiciones y procedimientos mínimos deben tomarse en cuenta para formar y desarrollar el pensamiento crítico?

- ¿ Qué papel juega la formación y desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de transformación social?

La forma en que se abordan estas preguntas es teórica y el procedimiento seguido para obtener la información necesaria para darles respuesta ha sido documental (revisión bibliográfica y hemerográfica).

La estructura del trabajo está determinada tomando como criterios:

a) El ir de lo general a lo particular;

b) El cubrir las lagunas de la bibliografía existente y organizar desde una perspectiva particular, los fundamentos del pensamiento crítico antes de abordar el tema central.

De esta forma, el trabajo está dividido en cuatro capítulos cada uno de ellos dedicado a dar respuesta a cada una de las preguntas formuladas.

Así, en el primer capítulo se describen los factores sociológicos y psicológicos que se han considerado como los más relevantes en cuanto a sus repercusiones para el desarrollo del pensamiento crítico. Dicho de otra forma, se describen los factores que conforman un pensamiento ordinario.

En el segundo capítulo se trabaja con la conceptualización del pensamiento crítico. Siendo éste uno de los conceptos base, es indispensable establecer lo más claramente posible lo que por este término debe entenderse, lo que significa y lo que comprende (o no comprende también). Se ha optado por ofrecer un conjunto de elementos que solamente ayuden a conceptualizarlo (no a definirlo) con lo cual se deja abierta la posibilidad de depurarla y ampliarla en futuros trabajos, en lugar de dar una definición operativa que para los fines de este trabajo sólo cubriría las posibilidades de abordar ampliamente el significado de este proceso. La conceptualización es por tanto, propositiva, no limitativa.

Para obtener los elementos de la conceptualización propuesta se consideran en el primer inciso los dos conceptos por separado: el de pensamiento y crítica. Del pensamiento se enuncian algunas de las características que se considera sirven más a la definición de su significado y que se apegan a lo que para nosotros este concepto es. De alguna forma, estas características

hacen alusión a los estudios del pensamiento en Psicología lo cual permite ubicar el estudio del pensamiento crítico en el contexto de la Psicología en general, y en el de los procesos cognoscitivos en particular.

En cuanto a la crítica, se analizan también etimológica, psicológica y filosóficamente las acepciones que este concepto tiene.

En un segundo inciso, se sintetizan diferentes definiciones de pensamiento crítico provenientes de la Psicología, la Sociología y la Filosofía para finalmente en el tercer inciso rescatar aquellos elementos que se han evaluado como esenciales para conceptualizar el pensamiento crítico.

En el tercer capítulo se exponen algunos procedimientos para formar y desarrollar el pensamiento crítico. Estos procedimientos incluyen los trabajos por la Escuela Funcionalista en Psicología (son la mayoría), los correspondientes a la llamada Educación Popular (Paulo Freire) y otro derivado de los planteamientos filosóficos de Edgar Morin.

Realizado el análisis y síntesis de estos procedimientos se propone al final del capítulo un modelo para formar y desarrollar el pensamiento crítico bajo la idea de que sirva como base a futuros trabajos para diseñar un procedimiento global que incluya el desarrollo del pensamiento crítico en su conjunto y no sólo de algunas de sus habilidades como sucede (y se podrá confirmar en el tercer capítulo) con los trabajos que existen al respecto.

Finalmente en el capítulo cuarto una vez que en su primer inciso se delimita lo que se entiende por cambio social, se hace un análisis de lo propuesto por cuatro autores en torno a la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en relación al cambio social. Los cuatro autores seleccionados analizan esta relación desde una perspectiva marxista y aún cuando el área de estudio en que cada uno de ellos se desenvuelve es diferente, los elementos que aportan complementan el análisis de la relación pensamiento crítico-cambio social.

Aún cuando las posturas de estos autores no son excluyentes, el mayor peso se le da a la propuesta del psicólogo venezolano Alberto Merani por darse ésta al seno de la Psicología y por ser además la única existente referida a la relación motivo de este trabajo.

Al final de este capítulo y a manera de conclusiones se hace una evaluación de los límites y posibilidades del papel que en nuestra sociedad pueda tener el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de cambio social.

Por último, un objetivo implícito que impulsó este trabajo ha sido el de abordar temas que en Psicología tradicionalmente se han marginado, posiblemente por razones similares a las expuestas en el capítulo 1.

Ojalá las ideas expuestas sirvan para conminar a los estudiosos de la Psicología a abrir la brecha en esta ciencia que permita ayudar a los hombres al logro pleno de su desarrollo y no a su degradación.

## **1 DEL PENSAMIENTO ORDINARIO AL PENSAMIENTO CRITICO:**

### **FACTORES QUE DETERMINAN EL PENSAMIENTO ORDINARIO.**

#### **1.1 DETERMINANTES SOCIOLOGICOS DEL PENSAMIENTO ORDINARIO**

#### **1.2 DETERMINANTES PSICOLOGICOS DEL PENSAMIENTO ORDINARIO**

#### **1.3 COMENTARIOS**

"HOY COMO AYER LAS CIRCUNSTANCIAS SON CAMBIANTES, LAS IDEAS RELATIVAS, IMPURA LA REALIDAD. PERO NO PODEMOS CERRAR LOS OJOS ANTE LO QUE OCURRE: LA AMENAZA DE LA LLAMADA ATOMICA, LAS DEVASTACIONES DEL AMBITO NATURAL, EL SALOPE SUICIDA DE LA DEMOGRAFIA, LAS CONVULSIONES DE LOS PUEBLOS EMPOBRECIDOS DE LA PERIFERIA DEL MUNDO INDUSTRIAL. LA GUERRA TRASHUMANTE EN LOS CINCO CONTINENTES, LAS RESURRECCIONES ADUI Y ALLA DEL DESPOTISMO, LA PROLIFERACION DE LA VIOLENCIA DE LOS DE ARRIBA Y LOS DE ABAJO...ADEMAS, LOS ESTRAGOS EN LAS ALMAS, LA SEQUIA DE LAS FUENTES DE SOLIDARIDAD, LA DEGRADACION DEL EROTISMO, LA ESTERILIDAD DE LA IMAGINACION. NUESTRAS CONCIENCIAS SON TAMBIEN EL TEATRO DE LOS CONFLICTOS Y DESASTRES DE ESTE FIN DE SIGLO. LA REALIDAD QUE VEMOS NO ESTA AFUERA SINO ADENTRO; ESTAMOS EN ELLA Y ELLA ESTA EN NOSOTROS. SOMOS ELLA. POR ESTO NO ES POSIBLE DESOIR SU LLAMADO Y POR ESTO LA HISTORIA NO ES SOLO EL DOMINIO DE LA CONTINGENCIA Y EL ACCIDENTE: ES EL LUGAR DE LA PRUEBA. ES LA PRUEBA DE TOQUE".

OCTAVIO PAZ.

## CAPITULO I

### DEL PENSAMIENTO ORDINARIO AL PENSAMIENTO CRITICO; FACTORES QUE DETERMINAN EL PENSAMIENTO ORDINARIO

¿Qué factores sociales e individuales condicionan el conocimiento del hombre de su realidad?; ¿De qué manera la sociedad mitifica, deforma, inhibe u obstaculiza el conocimiento social?; ¿Qué factores psicológicos intervienen en la conformación y mantenimiento del pensamiento ordinario? (#1); ¿en qué factores sociales e individuales encuentra su sustento un conocimiento a fondo de la realidad para que éste se encamine a un cambio social?

Estas preguntas se formulan como guía del presente capítulo el cual tiene como objetivo el describir la relación que guardan algunos aspectos sociales e individuales con la conformación del pensamiento ordinario y el de hacer algunas consideraciones en torno a su paso hacia el pensamiento crítico.

Este paso del pensamiento ordinario hacia el pensamiento crítico implica la posibilidad de tener una nueva fundamentación para el conocimiento de la realidad y la exigencia de una crítica a fondo de ésta. Pero dicha fundamentación y crítica no se pueden dar sin tomar en cuenta:

1) Los determinantes sociales y psicológicos del pensamiento ordinario, lo cual permite establecer un punto de partida más objetivo para diferenciar al pensamiento ordinario del pensamiento crítico; y

2) Que el conocimiento está determinado socialmente, por lo que no pueden estudiarse los factores que conforman el pensamiento ordinario sólo desde una perspectiva psicológica en la que quede excluido el contexto social en que el conocimiento es condicionado.

Estos dos aspectos exigen precisar a la vez una conceptualización de hombre que rescate sus cualidades racionales y de transformación de sus condiciones de existencia; y el que, si bien existen en una sociedad capitalista condiciones que conforman un pensamiento ordinario tendientes a la deformación del conocimiento y al mantenimiento de la alienación (#2), también existen aquellas que pueden generar el desarrollo del pensamiento crítico dado que ambos son resultado de las relaciones de los hombres con su sociedad.

De esta forma, se parte de que el desarrollo del pensamiento crítico está en estrecha relación con la concepción de hombre como ser racional, social e histórico, creador y transformador de su realidad, como Homo Faber y Homo Sapiens en su natural interrelación y como ser que puede someter las fuerzas económicas y no que se somete a ellas. En suma, como lo asienta Merani, el

hombre es "...ser natural, ser social y al mismo tiempo ser de razón y de conciencia, con las que mediatiza las interacciones, las transforma cualitativamente, para emerger del cambio convertido en persona humana. Se trata pues de un ser concreto que se desenvuelve en circunstancias concretas y no del pseudoconcreto producto de la alienación obrada por las relaciones de poder y que los psicólogos alienados o alienadores -sólo los diferencia la candidez o la mala conciencia- nos presentan diciéndonos enfáticamente ¡ECCE HOMO!" (Merani 1980, p. 79).

Este hombre que se quiere de razón y conciencia y al que las relaciones de poder han buscado someter no ha dejado desde luego de luchar por su libertad (aquella que le permite conocer estas relaciones de poder y transformarlas para que estén al servicio de los individuos, y no la creada por discursos derivados de la manera de ejercerse el poder). Tal lucha sin embargo, ha sido infructuosa en muchos casos, por lo que nuevamente es necesario enfatizar en que el problema radica en saber cómo el hombre y su libertad han sido alienados, saber qué es lo que en la sociedad obstaculiza que el hombre desarrolle su razón y conciencia, es decir, su pensamiento crítico; cómo es posible que el hombre se adapte parcialmente a situaciones que niegan su condición humana, que lo impulsan incluso al conformismo y a la estandarización en el modo de pensar, asumiéndose como servidor de intereses que le son ajenos.

En suma, en este capítulo se trata de examinar los factores socio-psicológicos generales que - a nuestro parecer- condicionan el modo de pensar ordinario y que operan como los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento crítico. Se trata de una revisión de ideas generales de dos campos de investigación:

- a) el político social; y
- b) el psicológico.

En cuanto al primero, no cabe la menor duda de que ciertas conceptualizaciones marxistas y neomarxistas apuntan claramente a una explicación adecuada del pensamiento ordinario. Es el caso de las ideas de Marx, Lukacs, Gramsci, Lapassade y Loureau, principalmente. Aunque aparentemente el trabajo de estos autores ha sido suficientemente estudiado, en nuestro caso se les explora en su relación con el pensamiento ordinario, lo cual no ha sido realizado hasta el momento. La aportación en este sentido no es por lo tanto, la de ampliar lo que se ha dicho sobre el Estado, las instituciones o la ideología, sino el de establecer la relación de estos factores con la conformación del pensamiento ordinario.

En cuanto al segundo punto, se abordarán ciertos estudios de Psicología Social que ofrecen elementos de análisis valiosos para la explicación del pensamiento ordinario. Es el caso de los estudios sobre conformismo y obediencia realizados por Milgram y por Moscovici entre otros.

Ahora bien, los puntos señalados en el capítulo pueden darnos una idea un poco sombría y cerrada de la realidad actual. Lo de sombría, espero que así sea, porque eso nos dará una cabal imagen del titánico trabajo a realizar para alcanzar nuestra plena libertad como seres pensantes. Lo de cerrada, espero que no, porque aún cuando la tarea es difícil, no es imposible. Hay bases suficientes para ser optimistas (la historia nos lo demuestra) y a ese optimismo me adhiero.

\*\*\*\*

Esquemáticamente el capítulo queda dividido así:

- | DOMINIO ECONOMICO DE UNA CLASE
- | (que requiere de establecer también un):
- |
- | DOMINIO POLITICO
- | (Que se manifiesta como):
- |
- | 1 Organización
- | 1.1 Estado
- | 1.1.1 Presidencialismo
- | 1.1.2 Leyes
- | 1.1.3 Aparatos Represivos
- |
- | A FACTORES SOCIOLOGICOS
- | 1.2 Instituciones
- | 1.2.1 Burocracia
- | 1.2.1.1 Características
- | 1.2.1.2 Organización de
- | la producción.
- | - Racionalización
- | - Mecanización
- |
- | 2 Dirección
- | 2.1 Hegemonía
- | 2.1.1 Ideología
- | 2.1.1.1 Características
- | 2.1.1.2 Funciones
- | 2.1.1.3 Medios

- |
- | 1 CONFORMISMO
- |
- |
- | B FACTORES PSICOLOGICOS
- |
- |
- | 2 OBEDECENCIA

## 1.1 DETERMINANTES SOCIOLOGICOS DEL PENSAMIENTO ORDINARIO

El conocimiento de la realidad se desarrolla bajo ciertas condiciones históricas y sociales; dicho conocimiento por lo mismo puede llevar a una verdad objetiva o a un conocimiento deformado y parcial. De hecho, en una sociedad capitalista se generan diversos puntos de vista sobre la sociedad, siendo significativo que gran parte de ese conocimiento proviene de la clase dominante pues es la que tiene los mayores medios económicos y políticos para hacerlo. El conocimiento que aporta esta clase representa evidentemente su punto de vista de clase y es menos objetivo que el de la clase proletaria ya que sus intereses y fines son opuestos a ésta última, por lo que se ve en la necesidad de ocultarlos (cfr. Löwy M. 1975).

En este inciso se describirán los determinantes sociológicos del pensamiento ordinario vistos a la luz del dominio económico y político que la clase dominante tiene en la sociedad.

Es decir, se describirá el papel del Estado, las instituciones, la burocracia y la ideología, como parte de los mecanismos de los que se vale la clase dominante para imponer su punto de vista de clase, deformar el conocimiento, conformar un pensamiento ordinario y obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico y en general, para justificar su dominio.

Este dominio en la sociedad capitalista de una clase sobre otra, coincide con el advenimiento de la sociedad industrial cuyo impacto en la vida humana fué descrito por Marx de la siguiente manera: "La gran industria universalizó la competencia (...) Por medio de la competencia universal, obligó a todos los individuos a poner en tensión sus energías hasta el máximo. Destruyó donde le fué posible la ideología, la religión, la moral, etc., y, donde no pudo hacerlo la convirtió en una mentira palpable (...) Acabó, en términos generales con todo lo natural, en la medida en que es posible hacerlo dentro del trabajo, y redujo todas las relaciones naturales a relaciones basadas en el dinero" (Marx 1978, pp. 68 y 69).

Este dominio económico ejercido por una clase mediante la propiedad de los medios de producción y de la apropiación de los productos del trabajo, no fué suficiente y requirió para su mantenimiento de justificar la apropiación inequitativa estableciendo un dominio político también.

El dominio político se manifiesta de dos formas: como organización y como dirección.

Como organización se expresa en su forma más general a través del Estado, el cual a la vez hace uso de las instituciones (educativas, laborales, sindicales, etc.), de las leyes que rigen a la sociedad en su conjunto y a las mismas instituciones, y de los aparatos represivos (ejército, cuerpos policíacos).

Por otra parte, como dirección, se establece principalmente a través de lo que Gramsci denominó hegemonía (#3).



## **EL ESTADO.**

El Estado como factor de dominio político tiene como función principal la de organizar y dirigir a la sociedad. Esta organización en la sociedad capitalista es necesaria si se considera que los conflictos entre las clases no pueden ser resueltos - a menos que se generen luchas civiles-, si no hay un árbitro que medie en tales conflictos. Sin embargo, el árbitro (el Estado) no es neutral. De antemano la desigualdad entre las clases determina que las mismas garantías otorgadas por el Estado para las dos partes tengan resultados diferentes. En este caso la organización ya no sirve precisamente para resolver los conflictos, sino para controlar todo aquello que atente contra el equilibrio de los factores de producción y reproducción capitalistas. El papel del Estado en este sentido es el de instaurar un orden dando las bases para legalizar y afianzar el dominio de una clase sobre otra haciendo uso de la cohesión física, de reformas legales o del lenguaje retórico.

¿De qué manera el Estado contribuye a la deformación del conocimiento de la realidad? La situación, paradójica por cierto, es que éste, aún cuando aparentemente defiende los intereses de la sociedad, en realidad sus acciones están encaminadas a la defensa de los intereses de la clase dominante. Constantemente oculta su carácter de clase y se presenta como representante del interés común, como cohesionador de la sociedad, como defensor de los intereses de la nación, etc.

En la creación de esta imagen juegan un papel fundamental el "Presidencialismo"+ y las instituciones con su inherente burocracia.

## **El Presidencialismo.**

Este fenómeno característico de la sociedad mexicana, es expresión clara de la forma como en la sociedad se dominan gran parte de las actividades relevantes para mantener el control social. Como lo ha señalado Aguilar Camín, el Presidente "a partir de los setentas (...) actúa y funciona en verdad como un gran coordinador de intereses y de agencias burocráticas" (Aguilar Camín 1984, p. 37). Esta coordinación puede decirse, se da casi de manera dictatorial, la Constitución misma le otorga poderes al ejecutivo por sobre el legislativo y judicial.

Además, la sociedad reconoce en la figura del Presidente a 'su' representante, a la vez que él se asume como el digno conductor de la sociedad. Mediante el presidencialismo se minimiza la participación política, se coarta la organización y se promueve la pasividad ya que a través de la figura del Presidente se toman decisiones por la sociedad, se sabe lo que conviene a la nación, se conceden tierras, se quitan o se nombran funcionarios, se crean o eliminan leyes. en fin, el presidencialismo es la mayor institución del sistema político mexicano cuyo poder es sumamente considerable.

+ Este fenómeno referido a México exclusivamente.

### Las Instituciones.

Las instituciones como factor de creación de la imagen del Estado como defensor de la sociedad y como conformadoras del pensamiento ordinario, pueden ser entendidas como "el lugar donde se articulan, se hablan, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales" (Lapassade y Loureau 1981, p. 199) de las cuales se pueden mencionar tres aspectos que las caracterizan más rigurosamente:

1)"MOMENTO DE UNIVERSALIDAD: el concepto de institución tiene como contenido la ideología, los sistemas de normas, las 'patterns; los valores que guían a la socialización.

2)"MOMENTO DE PARTICULARIDAD: el contenido del concepto de institución no es otro que el conjunto de las determinaciones materiales y sociales.

3)"MOMENTO DE SINGULARIDAD: el concepto de institución tiene por contenido las formas organizacionales, jurídicas o anómicas necesarias para alcanzar tal objetivo (la producción de una mercancía) o tal finalidad (la educación, el cuidado)" (Lapassade y Loureau, *ibid.*).

Considerando estos tres momentos puede decirse que las instituciones tienen su aval jurídico y material en el Estado. Mediante ellas se legitima y distribuye el cuerpo de conocimientos que compone una sociedad. Las instituciones forman parte del orden social desde el momento en que se establecen los modos y límites de las actividades sociales relacionadas con ellas, lo que hace que toda institución posea un cuerpo de conocimientos que "provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas. Esta clase de conocimiento (...) define y construye los 'roles' que han de desempeñarse en el contexto de las instituciones mencionadas e ipso facto, controla y prevé todos esos comportamientos" (Berger y Luckman 1968, p. 89). Además, como las instituciones existentes no fueron creadas por los individuos con los que se vinculan, éstas aparecen por encima de los individuos como dadas e inalterables, "controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente" (Berger y Luckman 1968, p. 76).

### La burocracia.

En las instituciones se da un fenómeno que por su trascendencia en la vida humana y sus repercusiones en el pensamiento, merece ser analizado más detenidamente: la burocracia de las instituciones (sean éstas estatales o privadas, el resultado es el mismo).

La burocracia es "una forma de organización de la producción: hay burocracia cuando la organización de la sociedad ha pasado a ser propiedad privada de unos pocos. La burocracia es pues, una estructura social y un sistema de poder" (Lapassade 1977, p. 117).

Definida así, la burocracia tiene su base en la división social del trabajo y por ende, en el Sistema Capitalista. Estas condiciones determinan que el hombre se enfrente a su trabajo

como a una actividad parcial que pertenece a una actividad independiente de él, que le es ajena y que pertenece a una totalidad que desconoce. Así, sus actividades como bien lo señaló Marx "se erigen ante él en un poder ajeno y hostil, que le sojuzga, en vez de ser él quien los domine [ya que] ...cada cual se mueve en un determinado círculo exclusivo de actividades, que le es impuesto y del que no puede salirse; (...) si no quiere verse privado de los medios de vida" (Marx 1978, p. 34).

Este proceso de 'cosificación' (como lo denomina Lukacs), tiene su base en la sociedad en donde la satisfacción de necesidades es en la forma de tráfico de mercancías y en donde el hombre vende su fuerza de trabajo como una mercancía más que el posee, como si fuera un hombre "libre" de hacerlo. De hecho esta situación hace posible que se racionalice+ y mecanice+ el trabajo. La racionalización comprende una progresiva eliminación de las propiedades cualitativas humanas del trabajador, debido a que realiza operaciones parciales abstractamente racionales; la mecanización comprende la calculabilidad, que es la concepción impuesta del trabajo como una tarea objetivamente calculable y registrable.

A la larga la mecanización y racionalización del proceso de producción llevan a que el hombre quede inserto como parte automatizada en un sistema mecánico que se le presenta como algo ya completo y que funciona con plena independencia de él y a cuyas leyes tiene que someterse sin voluntad. Estos procesos hacen también que el trabajador asuma paulatinamente una actitud contemplativa ante el sistema mecanizado que le es ajeno; que separe su fuerza de trabajo de su personalidad total (ya que su trabajo se convierte en una realidad cotidiana permanente e insuperable); y que sea un átomo aislado del sistema de trabajo (no hay vínculos entre los individuos del trabajo en una comunidad) dependiendo su cohesión cada vez más de las leyes impuestas por el mecanismo mismo en el que está inserto y que media sus relaciones.

El hombre se enfrenta así ante un proceso de leyes mecánicas que se desarrolla independientemente de su conciencia, "...proceso, pues, que se manifiesta como sistema cerrado y concluso, trasforma también las categorías básicas del comportamiento inmediato del hombre respecto del mundo; reduce espacio y tiempo a un común denominador, nivela también el tiempo según el plano del espacio" (Lukacs 1969, p. 97).

A la mecanización y racionalización, condiciones inherentes a la organización de la producción en el sistema capitalista, se agregan otras más particulares que caracterizan con mayor amplitud a la burocracia y que influyen de manera determinante en la conformación del pensamiento ordinario. Estas son:

1) La burocracia está organizada jerárquicamente. Se centraliza el poder en la cumbre.

+ Términos tomados de: Lukacs 1969.

2) Requiere de la especialización de tareas. La posesión y manejo de ciertos conocimientos determina aún más la jerarquía y el poder.

3) El universo burocrático es impersonal; están delimitadas las funciones, definidas y distribuidas de manera fija independientemente de quién las realice.

4) Defiende el anonimato: en la toma de decisiones no se sabe dónde, cuándo, cómo y quién decide.

5) No fluye la comunicación. Se admiten los mensajes de arriba hacia abajo y no hay retroalimentación.

6) La transmisión de la información es directiva trátese de un partido, una escuela o un sindicato, existe un grupo que "sabe" y otros que no saben. El grupo burocrático forma a los que no saben. Se llega a dar el caso que la formación es no directiva pero como lo señala Lapassade "esto sigue siendo burocrático mientras no se vea que el verdadero problema es el aislamiento de esos cuadros..." (Lapassade 1977, p. 201).

7) En la burocracia se desarrolla el conformismo. Su evidencia más clara es la falta de iniciativa, la sumisión a líderes e ideologías.

8) La organización es un fin en sí mismo y ya no un medio. En los burócratas se da un apego a la organización en cuanto a sus estructuras, su vida interna, sus ritos; es un deber absoluto y se convierte en su fuente de valores y satisfacciones.

9) "La burocracia rechaza el cambio y la historia...tiende a conservar sus estructuras, su ideología, sus cuadros" (Lapassade 1977, p. 203). Dicho de otra forma, la burocracia establece medios de control y vigilancia de los signos de oposición que surjan en las instituciones.

Estas nueve características describen a la burocracia en cuanto a su organización. Pueden mencionarse también otras que la describen a un nivel más cotidiano; el de la forma en que la burocracia se "apropia" de la colectividad. Estas son:

1) Se tiene el poder en el sentido de "dirigir", "orientar", "tomar decisiones" y "planificar".

2) Existe un reglamento impuesto a la comunidad que permite a los que administran permanecer en sus puestos. La rigidez, la fuerza y la estabilidad de las instituciones son pilares de la dominación.

3) Existe también una defensa que le da seguridad absoluta al sistema (policía, etc.). Se institucionaliza la violencia.

4) La existencia de esta defensa permite a los administradores tomar decisiones, imponerlas y hacerlas respetar aún cuando la comunidad se da cuenta de que se le ha perjudicado en su poder de decisión, colaboración, invención, comunicación; es decir, en su libertad.

5) Los administradores asumen que las personas de la comunidad no son capaces de tomar decisiones porque no tienen el conocimiento suficiente. Ello permite justificar su autoridad.

6) La burocracia intenta programar, planificar, asegurar el funcionamiento, acrecentar su poder, y lo que menos le importa es el desarrollo psicológico de los individuos. Esta forma de

dominación la resume Michel Lobrot así: " El fenómeno burocrático no es por tanto, asimilable a cualquier otro; es una forma de dominación sui generis (...) Desea el 'Bien' de todos: asombroso. Llegado el caso, nos obligará a realizarlo. Sabe mejor que nosotros lo que queremos. Es nuestra voluntad, nuestro conocimiento, nuestra personalidad. A él debemos la vida y el ser". (Michel Lobrot, cit. en: Lapassade 1977, p. 228).

El impacto de esta situación en los individuos es el de la adaptación a un modo de vida y trabajo impuestos. Esta adaptación incluye a la conciencia que se adecúa a los presupuestos de la dominación para cosificarse. Así se enajenan no sólo sus capacidades, sino su psique también. Al respecto afirma Lukacs: "La transformación de la relación mercantil en una cosa de 'fantasmal objetividad' no puede, pues, detenerse con la conversión de todos los objetos de la necesidad en mercancías. Sino que imprime su estructura a toda la conciencia del hombre: sus cualidades y capacidades dejan ya de enlazarse en la unidad orgánica de la persona y aparecen como 'cosas' que el hombre 'posee' y 'enajena' exactamente igual que los diversos objetos del mundo externo" (Lukacs 1969, p. 109).

En suma, la burocracia de las instituciones influye en la organización de la sociedad de acuerdo a los cánones de la clase en el poder, mediante la inhibición de gran parte de las cualidades críticas de los individuos. Para ello dispone de una gran ventaja: su estructura misma, pues esta es favorable casi de manera absoluta para fomentar la sumisión y el conformismo, para mantener el equilibrio de las instituciones y para influir en la conciencia de los hombres de manera que se sometan a dicha estructura.

### La hegemonía.

La hegemonía como forma de dominio político se manifiesta a través de la ideología. A ésta se le han dado un gran número de significados: desde el original dado por Destutt de Tracy (filósofo de la Ilustración) como "ciencia de las ideas", pasando por el difundido significado de "falsa conciencia", hasta definiciones más recientes y menos conocidas como la de Adam Schaff quien la define como "sistema de puntos de vista", o el dado por Gramsci como "concepción del mundo".

En este trabajo se opta por las ideas de Schaff y Gramsci. Del primero, porque sostiene una postura epistemológica que permite ver a la ideología no necesariamente como obstaculizadora de un conocimiento objetivo (es decir no siempre es una falsa conciencia), sino como el punto de vista de una clase que puede ser verdadero o no. Del segundo autor nos interesan sus afirmaciones en el sentido de que la ideología puede servir o para mantener el control ideológico o para lograr la unidad ideológica que sirva a la "clase sencilla" para luchar contra dicho control.

Esta postura considera ambas facetas de la ideología sin que se contrapongan porque, si bien es cierto que en la sociedad

capitalista la ideología de la clase dominante tiene características y funciones que la hacen contribuir a la formación del pensamiento ordinario para mantener su hegemonía en la sociedad, también es verdad que existen otras ideologías no hegemónicas que pueden permitir la organización de los hombres para contribuir al proceso de transformación social.

Dicho de otra manera, la existencia de ideologías contrapuestas permite explicar no solo el que exista un pensamiento ordinario, sino también el cambio de éste a un pensamiento crítico en un contexto donde se sabe hay obstáculos para ello.

Ahora bien, vista la ideología en su aspecto de dominación cumple específicamente la función de dirección de la sociedad, esto es, indica qué valores, ideas, creencias, etc. son los adecuados para mantener una determinada organización social. Vista de manera general, la ideología es una forma sutil y penetrante de control de una sociedad. En este sentido Giulio Girardi afirma que "La ideología es una prisión invisible. Es una forma de violencia, en el plano simbólico, pero solidaria de la violencia institucionalizada en las estructuras económicas y políticas; violencia tan profunda que llega a esconder la servidumbre que engendra (Girardi Giulio 1977, p. 43).

Más específicamente las características y funciones de la ideología de la clase dominante son:

\* Tiene carácter de clase. En una época determinada domina la ideología de la clase que tiene el poder económico y político.

\* La ideología de esta clase presenta su interés particular como interés general.

\* Se presenta con matices jurídicos y políticos que se expresan a través del Estado con un lenguaje específico que garantiza el establecimiento de "el mito de la igualdad y la libertad de todos los hombres ante la ley" (Paz Ida 1977, p. 12), aún cuando se esté en una sociedad desigual.

\* Es completamente impuesta por un grupo minoritario, no es creada por la sociedad.

\* Al defender sus propios intereses resulta ser falsa pues mistifica los fenómenos de la vida social. Señala Ida Paz que "la ideología burguesa es por su esencia misma mixtificadora por ser reflejo de las relaciones materiales de la sociedad, las cuales distorsionan el contenido y la naturaleza real de las relaciones entre las clases, haciéndolas parecer como relaciones entre las cosas" (Paz Ida 1977, p. 17). Esto hace referencia a la función principal de la ideología: imponer un modo de concebir la vida de tal forma que se perpetúe la hegemonía de la clase dominante.

Por otra parte, a estas funciones les corresponden contenidos específicos que se representan a través de medios como la familia, la escuela y los medios de comunicación masiva principalmente, con diversos matices. Algunos de los más repetidos por ser pilares del sistema capitalista son:

‡ Presentar al Estado como el representante del interés general de la sociedad.

‡ Moldear las necesidades de los individuos para dirigir las hacia el consumo mercantil superfluo.

‡ Crear y alimentar prejuicios sobre las clases explotadas.

‡ Disimular la esencia de la sociedad capitalista, su naturaleza, sus contradicciones, y sus instituciones utilizando factores tecnológicos para ello.

‡ Justificar el comportamiento de las sociedades capitalistas desarrolladas como modelos económicos y etapas naturales del desarrollo de las sociedades.

‡ Ocultar las verdaderas causas de los conflictos sociales y políticos presentándolos en su lugar como resultado de conflictos familiares, psicológicos y emocionales.

‡ Se niega la existencia de clases antagónicas y de barreras sociales que no puedan superarse. En su lugar se habla del equilibrio de las sociedades.

‡ Presenta imágenes estereotipadas sobre los obreros, los desempleados, la revolución, las luchas laborales, las relaciones familiares, etc.

‡ Presenta un modelo de hombre: dinámico, agresivo, con interés de superarse individualmente pero que acepte pasivamente los valores de la dominación: un hombre acrítico.

‡ Presenta como imposible la unión entre la vida familiar y la política.

‡ Se habla de la libertad del hombre: aquella de la que puede hacer uso para comprar lo que desee ("libertad del consumidor").

‡ Su lenguaje está disimulado con términos tecnocráticos: se habla de consumidor en lugar de hombre, de estratos sociales en lugar de clases, de sociedad de consumo en lugar de sociedad capitalista o de clases, etc.

‡ Se mistifica la diferencia entre los sistemas económicos capitalista y socialista; esto es, se acentúan las semejanzas y se ocultan las diferencias.

Así, puede observarse que la ideología de la clase dominante tiene una gran fuerza más aún si a lo ya mencionado se agrega el que no se han escatimado esfuerzos para difundirla. Desde los sucesos de la Comuna de París hasta el desarrollo de las actuales formas de propaganda, el apoyo a la investigación y a los proyectos educativos que han permitido una mayor penetración de esta ideología en la sociedad, ha sido exhaustivo. A ello ha contribuido en gran medida la Psicología pues gran parte de las técnicas utilizadas por los medios de comunicación masiva para la publicidad y propaganda provienen de esta ciencia.

Puede señalarse en suma, que las características, funciones, contenidos y medios de la ideología de la clase dominante influyen en la conformación del pensamiento ordinario porque están dirigidos precisamente a debilitar el pensamiento crítico coartando todos los instrumentos que le permitirían a los hombres aprehender las causas de los fenómenos políticos y sociales.

En cuanto a la ideología como factor de lucha o de organización para liberarse del dominio político, puede mencionarse que ésta, representa una forma de concebir la realidad de la clase dominada. Puesto que la ideología representa un punto de vista de clase, ésta aparece estrechamente unida a los intereses de tal o cual clase. Como ya se mencionó, la ideología de la clase dominante tiende a ocultar la realidad porque ello le permite mantener el *statu quo*; pero la ideología de la clase dominada, aún cuando muchas veces reproduce la ideología dominante, se ocupa más bien de conocer la realidad ya que sólo mediante la obtención de la verdad es como puede lograr sus intereses.

Este punto de vista de clase es una posibilidad de conocimiento de la realidad más objetiva que la de la clase dominante porque como acertadamente lo ha señalado Löwy: a) "el punto de vista de la clase revolucionaria es superior al de las clases conservadoras, porque es el único capaz de reconocer y proclamar el proceso de cambio social..." (Löwy 1975, p. 38); b) "el proletariado (...) cuyo interés coincide con el de la gran mayoría (...) no está obligado a ocultar el contenido histórico de su lucha..." (ibid. p. 41); c) "...el proletariado no puede tomar el poder y transformar la sociedad más que por un acto deliberado y consciente. El conocimiento objetivo de la realidad, de la estructura social, de la coyuntura política, es en consecuencia una condición necesaria de su práctica revolucionaria; corresponde, pues, a su interés de clase" (ibid. p. 42); y d) porque el proletariado no toma solamente su punto de vista como el único verdadero, sino que es capaz de incorporar las verdades parciales producidas por la otra clase.

En síntesis y en palabras del mismo autor "... el punto de vista del proletariado no es una garantía suficiente del conocimiento de la verdad objetiva, pero es el que ofrece la mayor posibilidad de acceso a la verdad. Y ello se debe a que la verdad es para el proletariado un medio de lucha, un arma indispensable para la revolución. Las clases dominantes, la burguesía (y también los burócratas, en otro contexto), tienen necesidad de mentir para mantener su poder. El proletariado revolucionario necesita la verdad" (ibid. p. 44).

Aunque no hay duda en cuanto a que el Estado, las instituciones, la burocracia y la ideología son factores de dominio político tanto a nivel de organización como de dirección, y que su influencia abarca a la sociedad en su conjunto a nivel político social; tampoco hay duda sobre la posibilidad de surgimiento del pensamiento crítico en este contexto de dominación pues, las ideas antes expuestas dan la pauta para así sostenerlo.



## 1.2 DETERMINANTES PSICOLÓGICOS DEL PENSAMIENTO ORDINARIO

El pensamiento ordinario de los hombres tiene algunas de sus raíces en lo que en este inciso se denomina 'determinantes psicológicos'. Estos se refieren a los aspectos comportamentales de los individuos que permiten se adapten al medio más que a intentar transformarlo. En ellos se incluyen fundamentalmente dos: el conformismo y la obediencia.

### CONFORMISMO.

Los estudios realizados en Psicología Social sobre el conformismo rebasan en cuanto a las implicaciones sociales que los mismos resultados permiten considerar, otras temáticas de esta disciplina. En relación al cambio social y a las condiciones impuestas por un grupo (aceptadas por los individuos), la relevancia de conocer las condiciones en que surge el conformismo tiene que ver a la vez con la forma de romper con él pues es claro que el conformismo responde a las necesidades de equilibrio social y a la necesaria adaptación de los individuos a ella.

Existe conformidad cuando "un individuo modifica su comportamiento o actitud a fin de armonizarlos con el comportamiento o actitud de un grupo" (Moscovici S. 1985, p. 43). La conformidad es una forma de influencia social que se diferencia de la obediencia en que:

- 1) La presión a conformarse es ejercida por pares que disfrutan del mismo status que el individuo que se conforma.
- 2) La conformidad puede producirse sin que el grupo desee ejercer una influencia.
- 3) Los individuos que se conforman tienen un comportamiento similar al de la fuente de influencia.

Los estudios sobre el conformismo han señalado los factores que llevan a los individuos a ceder a la presión de un grupo. De éstos factores cabe destacar los siguientes:

- 1) Las características individuales.
  - a) Nacionalidad. Se han encontrado diferencias en la tendencia a conformarse según la nacionalidad. Se concluye que el conformismo está muy ligado a las condiciones sociales y culturales en las que el individuo se desarrolla.
  - b) Sexo. Se ha observado que sí hay diferencias según el sexo. Aunque es bajo ciertas condiciones, se dice que las mujeres tienden más al conformismo que los hombres. Desde luego, estos datos han sido puestos en cuestión y demandan mayor profundización en los estudios que pretenden constatar esto.
- 2) Características del grupo.
  - a) Tamaño del grupo. El número de miembros de un grupo que ejercen presión sobre el individuo se ha considerado como uno de los factores más importantes en cuanto a la determinación del conformismo. Se ha observado que cuando este número de

integrantes es entre 6 y 10, el conformismo es mayor que si es un número menor o mayor a éstos.

b) Unanimidad en las respuestas. En este caso la conformidad será mayor en la medida en que se manifieste acuerdo entre los integrantes del grupo sobre el problema en cuestión. Cuando hay oposición en las opiniones disminuye el grado de conformismo.

### 3) Relación entre el individuo y el grupo.

a) Nivel de interdependencia del individuo y del grupo para obtener las recompensas. La conformidad es mayor cuando los miembros del grupo trabajan a fin de obtener una recompensa común.

b) Grado de aceptación que el individuo siente por el grupo.

c) Grado de aceptación que el individuo siente por parte del grupo.

En estos dos últimos incisos no hay resultados homogéneos, más bien han resultado contradictorios o insuficientes para determinar su influencia en el conformismo. Se ha dejado señalado sin embargo, la necesidad de ser tomados en cuenta para la realización de futuros estudios.

d) Status del individuo en el seno del grupo. Las personas que tienen un status intermedio en el grupo tienden a conformarse más. Aquellas que tienen un status mayor casi no se conforman y las que tienen uno menor tienden al conformismo en la medida en que logren un mayor status en el grupo.

En cuanto a las explicaciones del porqué se conforman las personas no hay aún acuerdo. Sin embargo, entre las explicaciones que se han dado, las que han logrado obtener un mayor peso en el análisis teórico de la conformidad son:

A. Las personas se conforman porque el desacuerdo con el grupo es ~~menos remunerador~~ que el acuerdo. Esto es, cuando hay desacuerdo con el grupo se pierde la confianza en sí mismo y viceversa, cuando hay acuerdo se gana confianza. El hecho de que la persona sienta desconfianza sobre la validez de su información crea una mayor susceptibilidad a dejarse influenciar respecto a la información.

Esta llamada 'influencia informacional' dependerá de la ambigüedad y dificultad del estímulo de tal manera que la conformidad será mayor cuando el estímulo sea susceptible de verificarse pero, siempre y cuando reconozca que los otros miembros del grupo son más competentes que él (Moscovici 1985, p. 60).

B. Una segunda explicación de la conformidad se refiere a la influencia normativa. Esta segunda razón que intenta explicar el conformismo consiste en adjudicarlo al deseo de adquirir recompensas del grupo o bien el deseo de evitar el castigo de éste. La influencia normativa es más efectiva dependiendo de factores tales como:

- la atracción del grupo
- la interdependencia en las recompensas
- el status, etc.

C. Finalmente, una tercera explicación de la conformidad se refiere a ésta como una forma de negociación entre el individuo y el grupo. Moscovici, autor que sostiene esta explicación, afirma que la conformidad tiene por función reducir el conflicto eliminando la desviación. Para que suceda esto son necesarias algunas condiciones:

- la existencia de una norma de objetividad que estipule que existe una sola respuesta correcta a la pregunta en cuestión.

- el grupo debe ser 'nómico'; esto es, debe poseer una posición fuertemente interiorizada,

- por el contrario, el individuo tiene que ser 'anómico', es decir, estar desprovisto de una posición fuertemente interiorizada.

Considerando esta última explicación se hace necesario diferenciar tres tipos de conformismo: la interiorización, la identificación y la conformidad simulada.

#### LA INTERIORIZACION.+

Se considera el tipo de conformismo más permanente. Es la forma de conformidad más fuerte ya que el sujeto hace suyos el sistema de valores y los actos del grupo hasta tal punto que no percibe ni siquiera que ha sido influenciado. Los valores y actos son muy resistentes al cambio. La función de la interiorización es la de dar a los individuos la certeza de que están cerca de una verdad física y social, es decir, el grupo es el marco de referencia para validar el conocimiento sobre la realidad.

#### LA IDENTIFICACION.

Menos arraigado que el anterior, en este tipo de conformismo el individuo desea ser semejante al influenciador. Para el sujeto lo importante es la definición de sí mismo, lo cual obtiene como resultado de la influencia.

#### CONFORMIDAD SIMULADA.

Este tipo de conformidad es el más débil pues el individuo adopta los valores y comportamientos de un grupo sólo en forma pública mas no privada. Es un conformismo meramente instrumental para el individuo pues le permite solamente el evitar la devaluación, el rechazo o el castigo. Esto significa que cuando las condiciones de presión cambian, el sujeto vuelve a sus propias creencias.

Socialmente el primer tipo de conformismo tiene bastantes más implicaciones que el último. De hecho este último por ser el más débil, es considerado ya como una forma de resistencia a la influencia. No así el primero, pues, si los individuos se conforman como forma de obtener verdades habría que preguntarse de qué verdad se habla, si como sucede en los experimentos, la mayoría del grupo está de acuerdo en "el error" y el individuo se conforma a una mayoría equivocada, y peor aún, si los individuos se adhieren conscientemente a estas posturas equivocadas.

+ Se adopta en este trabajo esta acepción de conformismo.

Los resultados de estos estudios no permiten ser optimistas si como lo señalan Moscovici y Paicheler "la observación de todos los días y los hechos históricos nos demuestran que los individuos y los grupos pueden complacerse en el error colectivo" (Moscovici 1985, p. 178). Vale inclusive hacer la excepción en cuanto a la gran cercanía existente entre lo sucedido en los experimentos y la realidad. Además, se puede señalar también la doble vertiente en que los estudios sobre el conformismo pueden ser utilizados: para reforzar el conformismo en la sociedad o bien para romper con él con vistas a un cambio en la forma de actuar y pensar. La moneda queda en el aire y estos señalamientos obligan a establecer no sólo los límites de la conformidad sino la amplitud misma de los aspectos relacionados con ella, incluidas sus consecuencias.

### OBEDIENCIA

La obediencia, entendida como la modificación del comportamiento de un individuo a fin de someterse a una autoridad legítima, es otro factor socio-psicológico que influye en la creación o mantenimiento del pensamiento ordinario.

La cuestión central sobre la obediencia gira en torno a saber por qué las personas obedecen órdenes provenientes de una autoridad. Las respuestas tienen evidentemente implicaciones sociales y políticas que van más allá de los resultados obtenidos por Milgram (pionero en este tipo de estudios).

Entre los aspectos que determinan la obediencia se encuentran:

#### 1) La proximidad física de la víctima. (#4)

Se ha observado que entre más cercano esté el sujeto que obedece del sujeto al que se castiga, menor es la obediencia. Por el contrario, entre menos contacto haya entre los sujetos mayor es la obediencia.

#### 2) Fuentes del poder de la autoridad.

En este caso también es importante la proximidad física del experimentador -considerado como la autoridad- para aumentar la obediencia.

La autoridad ejerce una influencia importante aún cuando no pertenezca a una institución prestigiosa; más aún, puede ser una autoridad "inmoral" y ser obedecida por una parte importante de los individuos.

Se ha observado también que la obediencia tiene que ver con que las órdenes procedan de un personaje con autoridad claramente definida, de otra forma, si la autoridad se opone a una acción, o si la orden es dada en lugar de la autoridad por otra persona, o bien cuando dos autoridades dan órdenes que son contradictorias, la obediencia es muy débil.

#### 3) Los efectos de grupo.

Algunos estudios han abordado la tarea de determinar cómo actúa la relación de un sujeto con sus iguales sobre la

obediencia. Los resultados a los que se ha llegado son:

a) Cuando el individuo ejecuta la orden con ayuda de otros individuos y éstos en un momento determinado del proceso desisten la obediencia es poca por parte del que ejecutaba la orden.

b) Cuando los individuos son los que ejecutan la orden y el otro el que ayuda, la obediencia es sumamente alta (es decir, se lleva la orden hasta sus extremos).

Las explicaciones a estos resultados son varias aunque en realidad sólo una de ellas ha cobrado fuerza.

Una primera explicación sugiere que las personas obedecen porque son sádicas y "gozan" con el mal que hacen a otros.

Otra explicación sugiere que las personas obedecen porque creen no hacerle daño a las demás y que su comportamiento obediente no tiene relación con situaciones dentro de un contexto real.

Estas dos explicaciones han sido invalidadas porque se ha demostrado que en los experimentos las personas no gozan al aplicar descargas eléctricas y además sí perciben cuando las víctimas sufren.

La explicación más aceptada actualmente es la dada por el mismo Milgram. Para este autor existen dos estados psicológicos: el autónomo y el de agente. En el primero, el individuo se considera personalmente responsable de sus actos y su conciencia es su guía de comportamiento; en el segundo, la persona se considera que forma parte de una estructura jerárquica y que las personas situadas por encima de ella en la jerarquía son las responsables de sus actos, siendo la guía de su comportamiento las órdenes de las autoridades.

En el paso del estadio autónomo al de agente influyen aspectos como "...las recompensas anteriores por su sumisión a la autoridad en el marco de la familia, la escuela y el trabajo, así como la percepción de que la ciencia es una empresa social legítima y que el experimentador constituye una autoridad legítima en la situación experimental. Una vez que un sujeto llega al estado de agente adquiere sensibilidad respecto a los deseos de la autoridad, acepta la definición de la situación dada por la autoridad y siente una responsabilidad menor hacia sus propios actos" (Moscovici 1985, p. 67).

Esta tercera explicación hace evidente la relación de la estructura social actual con la obediencia. En un sistema donde se privilegia a las jerarquías (porque el sistema mismo así está organizado), en donde se aprueba la obediencia (porque el sistema así lo requiere) y donde se rechaza la oposición (porque aceptarla implicaría romper con el equilibrio que tanto cuesta mantener), estos resultados son obvios y alentadores. Sin embargo, en contraste con lo que significa la posibilidad de lograr el desarrollo autónomo del hombre y la sociedad, estos resultados motivan gran preocupación. Al igual que con el conformismo es necesario profundizar en los límites y alcances de este proceso si en efecto, se quiere aportar al desarrollo humano y no a su obstaculización.

Los estudios sobre la conformidad y la obediencia aquí reseñados brevemente ilustran las condiciones en que los individuos modifican su comportamiento y opiniones por la influencia grupal o por la de una autoridad. Los resultados como ya se ha señalado van más allá de los experimentos mismos. Para los individuos puede ofrecer algunas ventajas el obedecer y conformarse; es el caso de aquellas que evitan el rechazo del grupo conformándose o del que obtiene recompensas por obedecer. Sin embargo, visto más globalmente estos procesos de influencia social plantean serias cuestiones:

- ¿ Hasta dónde estos procesos inhiben el cambio social?
- ¿ Hasta dónde estas "ventajas" se revierten en el individuo en términos del logro de su pleno desarrollo ?

Por el momento, un resquicio optimista en torno a estas cuestiones es tal vez el referido a los estudios sobre el "desmoronamiento del conformismo" (influencia de las minorías) realizados por Serge Moscovici (1979) principalmente. Habría pues que profundizar en el estudio de las condiciones sociales que darían a las personas la posibilidad de oponerse a la sumisión, a la autoridad, al conformismo y al pensamiento ordinario por consecuencia, esto es, las condiciones que permitan a los hombres lograr su libertad.

### 1.3 COMENTARIOS

En este capítulo se han abordado los factores sociológicos y psicológicos que se consideran los más relevantes en cuanto a la influencia que tienen en la conformación del pensamiento ordinario.

Esta descripción, que desde luego no refleja la compleja interrelación que en realidad se da entre los elementos sociológicos y psicológicos, representa la base para este trabajo, considerando que el desarrollo del pensamiento crítico requiere del conocimiento de los factores que le son opuestos o que lo inhiben. No conocerlos limitaría a la vez este trabajo; explorarlos por otro lado, permite señalar sus posibilidades (alcances).

Como se afirmó al inicio del capítulo, en principio pareciera una visión pesimista, pero sólo en principio. Para fortuna de los hombres e infortunio del sistema, el afán por crear hombres autómatas aún no se ha cumplido. La relación entre los factores sociales e individuales es tan compleja que rebasa las intenciones de someter al hombre a intereses que le sean ajenos. Tan falso es pues, negar que han ganado terreno los intereses de dominación como lo es también el asumir que no hay solución posible y que todo está acabado.

El pensamiento ordinario ha sido desarrollado y difundido porque se sabe de su "utilidad" en el mantenimiento del

"equilibrio social"; el pensamiento crítico en contraparte, ha sido inhibido porque se sabe- se intuye más bien- de su fuerza en la transformación social.

Por ello, si los factores que conforman el pensamiento ordinario forman parte de la superestructura de la sociedad, el nivel de actuación primero debe darse ahí mismo: al nivel de las conciencias, del pensamiento. De igual manera, si estos factores suponen un hombre acritico lo que hay que formar son hombres criticos.

Sostenemos entonces, que una posibilidad para enfrentar esta situación es explorar los medios como el pensamiento critico puede desarrollarse y oponerse al pensamiento ordinario de tal forma que pueda establecerse su relación con el cambio social. Esta posibilidad cobra fuerza si se considera que el conocimiento sobre los factores que conforman el pensamiento ordinario ha avanzado, mientras que el del pensamiento critico se ha descuidado y, en los casos donde se ha realizado, ha servido para disfrazar las mismas intenciones de dominación.

La idea es, entonces, que la Psicología Social profundice en estos aspectos para contribuir a un proyecto de transformación social benéfico para el logro de la libertad humana. Esto no significa que sea a la Psicología Social a la que corresponda en exclusiva el cambio, ni mucho menos que el mero desarrollo del pensamiento critico sea suficiente para lograrlo, sino simplemente que la Psicología Social tiene bastante camino que recorrer en este sentido.

## NOTAS

1) **Pensamiento ordinario.** El sentido dado a esta expresión por Karel Kosik y que se adopta en este trabajo, está comprendido en los siguientes párrafos:

"...la 'existencia real' y las formas fenoménicas de la realidad -que se reproducen inmediatamente en la mente de quienes despliegan una praxis histórica determinada, como conjunto de representaciones o categorías del 'pensamiento ordinario' (que sólo por un 'hábito bárbaro' se consideran conceptos)- son distintas y con frecuencia absolutamente contradictorias respecto de la ley del fenómeno, de la estructura de la cosa, o del núcleo interno esencial y su concepto correspondiente".

"La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad".

"La práctica utilitaria de cada día crea 'el pensamiento común' -en el cual se captan tanto la cosa y su aspecto superficial como la técnica del tratamiento de ella como forma de su movimiento y de su existencia. El pensamiento común es la forma ideológica del obrar humano de cada día (...) La representación de la cosa, que se hace pasar por la cosa misma y crea la apariencia ideológica, no constituye un atributo natural de la cosa y de la realidad, sino la proyección de determinadas condiciones históricas petrificadas, en la conciencia del sujeto" (Karel Kosik 1967, pp. 26 y 32).

2) **Alienación.** Esta es entendida aquí en los dos sentidos que la teoría marxista le asigna (según Schaff):

A. Como alienación objetiva "la alienación designa la relación entre el hombre y sus diversos productos; esta consiste en que:

a) el hombre crea las cosas, ideas, instituciones, etc. existentes, pensando en la satisfacción de determinadas metas en relación con aquellas;

b) estos diversos productos del hombre, sin embargo, en un determinado mecanismo social y sometidos a las leyes que rigen a este mecanismo, funcionan a veces de una manera que no ha estado en la intención del hombre, y esta autonomía de su manera de funcionar ante las metas fijadas por su creador se convierte en un elemento de la espontaneidad de la evolución social;

c) los productos del hombre se transforman así, en el marco de la relación de alienación, en un poder ajeno al hombre, que se enfrenta a la voluntad de éste, frustra sus planes y llega incluso a amenazar su existencia, sometiéndolo bajo su dominio".

B. Como alienación de sí mismo es "la relación del hombre con los demás hombres, con la sociedad y consigo mismo" (Adam Schaff 1979, pp.143 y 93).



3) Hegemonía. Para Gramsci la hegemonía equivale a la penetración ideológica a través de la sociedad civil, entendida ésta a su vez como "una especie de estado vigilante nocturno, organización coactiva que tutelará el desarrollo de los elementos de sociedad regulada en incremento continuo..." es la "hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la entera sociedad como contenido ético del Estado" (cfr. Sacristán M. comp. 1980, pp. 290-292).

#### 4) Experimento de Milgram.

Los datos de este experimento se citan a continuación:

"Milgram concibió un procedimiento experimental para determinar en qué condiciones un sujeto aplicaría dolorosas descargas eléctricas a otro individuo tras haber recibido la orden de una autoridad. Al llegar al laboratorio, el sujeto se encuentra con un hombre de edad madura que declara que también él participa voluntariamente en la experiencia. El experimentador les explica que su investigación trata sobre la influencia del castigo sobre el aprendizaje. Tras un sorteo amañado, se asigna al sujeto el papel de profesor y el hombre de edad madura (en realidad un cómplice del experimentador) recibe el papel de alumno. Entonces, el alumno es atado con correas a un asiento y se le fija un electrodo en el brazo. Se le dice al profesor que su tarea consiste en leer parejas de palabras al alumno, verificar que éste es capaz de repetirlas e infligir al alumno una descarga eléctrica cada vez que cometa un error. Para infligir estas descargas, el profesor utiliza un generador provisto de 30 botones etiquetados (de 15 en 15 voltios), desde 15 hasta 450 voltios. Unos letreros colocados sobre los botones llevan inscripciones que van desde 'descarga ligera' para los 15 voltios, hasta 'peligro: descarga potente' para los 375 voltios y, finalmente 'XXX' para los 435 voltios. Durante el desarrollo de la experiencia, el alumno comete numerosos errores y el profesor recibe instrucciones de aumentar un paso el voltaje de la descarga con cada error. Cada vez que el profesor manifiesta deseos de detenerse, el experimentador le da una orden. Las órdenes forman una serie de cuatro que van desde 'le suplico que continúe' hasta 'no le queda más remedio, tiene que continuar' (Cit. en Moscovici 1985, p. 63).

## **2 CONCEPTUALIZACION DE PENSAMIENTO CRITICO**

### **2.1 DOS CONCEPTOS BASE: PENSAMIENTO Y CRITICA**

#### **2.1.1 DEFINICION DEL PENSAMIENTO**

#### **2.1.2 LA CRITICA: SU SIGNIFICADO**

### **2.2 DEFINICION DE PENSAMIENTO CRITICO DESDE DIVERSAS APROXIMACIONES TEORICAS**

### **2.3 ELEMENTOS BASICOS PARA UNA CONCEPTUALIZACION DE PENSAMIENTO CRITICO**

"¿ COMO SE PODRIA EXISTIR EN  
CUANTO PERSONA QUE PIENSA Y  
TOMA DECISIONES POR SU CUEN-  
TA, SI UNO SE RESIGNA A CIE-  
GAS CON EL SISTEMA EN QUE  
VIVE ?"

KWANT REMISIUS

"TENEMOS QUE DESCUBRIR QUE  
PENSAR LO REAL ES LA AVENTU-  
RA MAS DIFICIL DE TODAS. ES  
NAVEGAR ENTRE MUTILACION Y  
CONFUSION, ENTRE ESCLEROSIS  
Y DERIVA, ENTRE RACIONALIZA-  
CION E IRRACIONALIDAD, CON Y  
CONTRA RAZON-LOCURA."

EDGAR MORIN

## CAPITULO 2

### CONCEPTUALIZACION DE PENSAMIENTO CRITICO

¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Una habilidad, un método, una técnica, un tipo de pensamiento o una de las formas como trabaja éste?

¿Es un medio de adaptación o de conocimiento de la realidad?

Conceptualizar el pensamiento crítico no resulta una tarea sencilla. No lo es desde el momento en que en la Psicología no existe aún acuerdo sobre lo que es el pensamiento (esto se evidencia en la gran diversidad de posturas teóricas existentes al respecto), no está integrada la información y el pensamiento crítico no ha tenido cabida en los estudios realizados sobre el pensamiento (a excepción de los realizados como parte de la Psicología aplicada).

Se considera que una conceptualización del pensamiento crítico resulta necesaria para avanzar en el estudio de este proceso. Sin embargo, los elementos favorables a esta tarea no están dados aún suficientemente. Ha sido por ello necesario el recurrir a otras áreas de estudio (Sociología y Filosofía específicamente) para, por lo menos, iniciar el trabajo de integración que en este aspecto se requiere. La aportación de este capítulo no es la de dar una definición o conceptualización "acabada", sino la de presentar una selección de las posturas y elementos particulares de cada una de ellas que aportan a dicha conceptualización.

El objetivo, por tanto, de este capítulo es el de conceptualizar el pensamiento crítico tomando en cuenta los elementos de diferentes posturas en torno al tema.

Es importante hacer notar que se pretende conceptualizar y no definir el pensamiento crítico. La diferencia estriba en el grado de precisión que una y otra requiere. Mientras una definición exige una determinación más objetiva de sus elementos, la conceptualización no, pues es más general y da un mayor margen para señalar solamente algunas características del concepto que nos interesa.

El capítulo se ha subdividido en tres incisos. El primero aborda por separado los conceptos de pensamiento y crítica. El de pensamiento desde la Psicología y el de crítica desde la Filosofía. La intención de este primer inciso es la de sentar las bases conceptuales que apoyen tanto el contenido del segundo inciso como la conceptualización misma del tercer inciso.

En el segundo inciso se describirán algunas aproximaciones al concepto de pensamiento crítico. Se habla de aproximaciones porque, a excepción de los trabajos realizados por los funcionalistas, los demás que se describen aquí no se refieren específicamente al pensamiento crítico. Esto es, la selección hecha se basa en la interpretación que hacemos de dichos trabajos

en cuanto a su utilidad para la conceptualización; es arbitraria pues la selección y se rescatan aquellos elementos de cada postura que nos acercan a precisar las cualidades de un pensamiento crítico.

En el tercer inciso se trabaja propiamente con los elementos que desde nuestro punto de vista sirven a la conceptualización del pensamiento crítico.

## 2.1 DOS CONCEPTOS BASE: PENSAMIENTO Y CRITICA

Pensamiento y crítica son conceptos que encierran cada uno, muchos sentidos importantes. Es fácil confundirse en la complejidad de las definiciones y debates que se han acumulado en torno a ambos conceptos. Sin embargo, para poder acertarse a la comprensión del pensamiento crítico se hace necesario especificar su sentido. En este inciso se desarrollarán algunas ideas que ayuden a precisar el significado de pensamiento y crítica. Tangencialmente, estas ideas ayudarán a sentar las bases psicológicas en las que el estudio del pensamiento crítico puede hacerse y aquellas que permitan profundizar en su conocimiento.

### 2.1.1 Definición del pensamiento.

En cuanto a lo que al pensamiento se refiere, la Psicología ha dedicado gran parte de sus esfuerzos para estudiarlo y puede afirmarse sin lugar a dudas que apenas ha empezado a adentrarse en este complejo fenómeno humano.

Etimológicamente, el pensamiento -del latín *pensare*- puede entenderse como la acción de discurrir, imaginar, reflexionar o meditar. Sin embargo, los 95 años transcurridos desde que William James (1890) hizo referencia por primera vez al razonamiento hasta la fecha, no permiten hacer tal simplificación en la definición pues, estos años no han sido suficientes ni para definirlo ni menos aún para que las diferentes escuelas (Asociacionista, Conductista, Gestaltista, Cognoscitivista, Soviética) se pongan de acuerdo sobre cuál es la mejor forma de estudiarlo y entenderlo.

De ahí, que actualmente existan tantas definiciones de pensamiento como escuelas haya que lo han estudiado y casi tantas áreas de estudio de ésta como psicólogos que lo hayan abordado.

El problema reside entonces en la falta de acuerdo sobre lo que el pensamiento significa ya que mientras para algunos es más relevante el saber qué hace, para otros es simplemente imposible definirlo mientras no se avance en el conocimiento de procesos cognoscitivos más simples (percepción, memoria, etc.). Por ello, más que hacer una revisión de las definiciones y estudios del pensamiento, nos interesa enfatizar en algunas características de éste derivadas de tales estudios para aunque sea de manera general, aproximarnos a una definición de pensamiento.

### **1) El pensamiento es un proceso.**

Aunque para la mayoría de los psicólogos esta característica es obvia, preferimos remarcarla y hacerla un punto de partida para evitar una posible reducción de este fenómeno a "respuestas" o "conductas observables". De hecho, la complejidad del pensamiento no permite tal simplificación. Como proceso, hay un interjuego entre el sujeto pensante y los fenómenos con los que se enfrenta, sean éstos internos o externos. Este interjuego es dinámico de tal forma que se retroalimenta el pensamiento al estar en contacto con la situación, y la situación se modifica conforme entra en contacto con el pensamiento. Por lo mismo, no puede hacerse alusión solamente a los resultados o efectos del pensar porque ello no describe la naturaleza del pensamiento.

Por otra parte, el pensamiento es un proceso porque evoluciona o cambia conforme se desarrollan los individuos, así como también se ha desarrollado como parte de la evolución de las sociedades.

### **2) Es un proceso de carácter simbólico.**

Como proceso mental superior hace uso principalmente del lenguaje para trabajar y manifestarse.

De acuerdo a las aportaciones de Vygotski, el pensamiento no es lo mismo que el lenguaje, pero encuentra su realidad y forma a través de él habiendo una interrelación que permite el desarrollo de ambos.

Este carácter simbólico del pensamiento es de suma importancia porque permite la sistematización y transmisión del conocimiento, además de convertirse en el principal factor impulsor de la actividad mental ya que el pensamiento puede trabajar sin requerir de que los objetos o experiencias estén presentes.

### **3) El pensamiento tiene dirección.**

En general, el pensamiento está dirigido al conocimiento de la realidad; en particular, se enfrenta a problemas o tareas a las que tiene que dar solución o llevar a una conclusión.

### **4) El pensamiento tiene diversas formas de manifestarse.**

A propósito de las formas en que el pensamiento se enfrenta a los problemas, es que se le puede diferenciar como: pensamiento creativo, reproductivo, productivo, divergente, abstracto, convergente, abierto, cerrado, lateral y crítico (entre otras).

Aún cuando tampoco hay acuerdo en cuanto a lo que cada una de estas formas de pensamiento nos remite, se ha observado que no hay una única forma de enfrentarse a los problemas y al conocimiento. Esta diferenciación es importante porque el pensamiento puede o bien repetir formas comunes de solución, o bien crear nuevas vías para hacerlo o inclusive inhibir el proceso de solución.

Precisamente, una de las formas de manifestarse es el pensamiento crítico, el cual como se ha señalado, poco se le conoce. Hay sin embargo en relación a la creatividad algunas

observaciones en el sentido de que "la facultad crítica tiende a disminuir la tasa de producción de ideas y a reducirlas en cantidad en un espacio dado de tiempo" (Barron Frank 1976, p.142).

Si esta conclusión es generalizable, habría que evaluar entonces las implicaciones de la oposición entre ambas formas de pensamiento pues nos habla de la imposibilidad de conjuntar "soluciones" valiosas a aquellas que fueran creativas o novedosas. Esto es, habría que preguntarse si lo novedoso necesariamente tiene que estar peleado con lo útil de una solución.

De cualquier forma, esta característica se enfatiza, para no tomar una sola manifestación del pensamiento por el todo, o viceversa, el todo por la parte excluyendo otras formas del pensamiento igual de importantes a las hasta ahora estudiadas.

#### 5) El pensamiento opera utilizando diversos procesos lógicos

Las investigaciones tradicionalmente hacían una analogía entre la lógica humana y la formal ocultando así la naturaleza real de la razón humana.

Es importante en este aspecto remarcar que, si bien la lógica formal es uno de los momentos de la razón, éste no es el único, pues el pensamiento opera también con reglas lógicas dialécticas que poco se han explorado. No considerarlo así implica dejar de lado los aspectos dinámicos y creativos del pensamiento ateniéndose exclusivamente al razonamiento analógico del cual se ha observado, lleva a conclusiones falsas muchas veces.

#### 6) El pensamiento en su actividad se ve influido por:

- a) La experiencia de los individuos;
- b) el contexto en el que esté trabajando.

De esta forma, el pensamiento se deforma o comete errores debido a las actitudes personales hacia ciertos contenidos, situaciones o problemas; o por la referencia que el contenido haga a cuestiones personales o situaciones en las que esté implicado emocionalmente el individuo; o también por la forma en que se presente determinado contenido (afirmativa o negativamente; particular o generalmente, etc.). Incluso en cuanto a la deformación del pensamiento, puede considerarse lo señalado por Luchins en relación a la tendencia a la mecanización del pensamiento debido a la preponderancia de comportamientos estereotipados al enfrentarse el individuo a problemas nuevos (cit. en Mayer 1977, p. 85).

Esta característica es relevante por las implicaciones que tiene en la inhibición de la resolución de un problema, por su incidencia en cuestiones escolares y creativas, y por las posibles repercusiones para el desarrollo del pensamiento crítico.

7) El pensamiento tiene su principal base de desarrollo en la actividad realizada por el individuo.

Una de las características más importantes del pensamiento es su dependencia de la actividad para desarrollarse. El pensamiento ha evolucionado en tanto que se ha visto retroalimentado por la actividad humana. A la vez, la actividad se desarrolla también como resultado de la actividad del pensar.

En síntesis, considerando estas características, el pensamiento puede entenderse como: un proceso mental superior de carácter simbólico encaminado a la solución de problemas que surgen ante el hombre y al conocimiento de la realidad, lo cual hace en base a la utilización de una serie de operaciones lógicas (formales y dialécticas) para llegar a una solución o conclusión.

### 2.1.2 La crítica: su significado

El concepto de crítica no parece tener mayor problema, en principio, en su significado. En su sentido etimológico -del griego Krinein- significa "separar", "ahechar".

Actualmente tiene evidentemente mayor número de significados, de los cuales se pueden mencionar los siguientes:

1. Arte de juzgar las obras literarias y artísticas.
2. Examen, juicio e interpretación de una obra, documento histórico, etc.
3. Juicio desfavorable.
4. Censura.
5. En Filosofía: parte de la lógica que plantea el problema de la validez del conocimiento humano o de la razón en términos del idealismo trascendental.
6. En Psicología: operación mental de juzgar o decidir sobre algún aspecto o cuestión del conocimiento (Diccionario de las Ciencias de la Educación 1983, p. 337).

El común denominador de las acepciones consiste en entender por crítica el enjuiciar algo. La crítica en general es pues, un juicio. Pero, ¿ un juicio de qué?, ¿ en base a qué?, ¿ en relación a qué?

Kwant Remigius (1968) propone algunos elementos para determinar la naturaleza de la crítica. Señala en principio, que la crítica se ejerce sobre algo de hecho, sobre una facticidad. Esta facticidad para que sea objeto de crítica necesita estar relacionada con el hombre y con el mundo que de él depende (la naturaleza en este sentido no puede ser objeto de crítica aunque sí lo que el hombre hace en relación a ella). Dicha facticidad se enjuiciará siempre a la luz de ciertas normas puesto que todo aquel que hace crítica lo hace mediante el uso de normas. El que estas normas puedan ser también criticadas es innegable, pero siempre y cuando no sea en el momento mismo en que se critica una



facticidad determinada.

Las normas a través de las cuales se ejerce la crítica tienen como características que:

- 1) No están puestas en tela de juicio;
- 2) No son individuales sino sociales; y
- 3) No son todas conscientes, sino intersubjetivas.

Por otra parte, aún cuando antes de ejercer la crítica es condición básica el conocimiento de lo fáctico -de lo que se quiere criticar-, la crítica no puede quedarse a ese nivel puesto que la crítica es un juicio de valor "no se trata de confirmar lo dado en un juicio, sino de someter lo dado a juicio" (Kwant Remigius 1968, p. 25). Para ello es necesario tomar una distancia de lo fáctico y hacer uso de valores.

Considerando estas afirmaciones puede decirse en suma que "la crítica es un juicio de valor intersubjetivo que se hace en base a ciertas normas" (Kwant R. 1968, p. 27).

A la luz de esta definición puede verse ahora cuáles son las diferencias entre las definiciones de crítica antes mencionadas. En general, parecen estribar en dos aspectos:

- 1) A través de qué se juzga o valora; y
- 2) A qué nivel se critica.

En cuanto al primer punto, la palabra crítica adquiere tantos significados como sistemas de valores hay. Por ejemplo, un cristiano se basará en criterios diferentes a los que lo haría un liberal ya que hay normas diferentes para valorar las situaciones. La crítica en consecuencia tendrá su significado a partir del marco de valores del que se parta.

Sobre el segundo punto -los niveles de la crítica- pueden citarse los propuestos por Kwant Remigius por una parte, y los de Félix Von Cube, por otra.

Kwant sugiere tres niveles de crítica tomando como punto de partida la forma de autoexpresión, de conciencia, que tiene el hombre que hace la crítica. Distingue así tres tipos de lenguaje: el común, el pre-científico y el científico estableciendo a su vez tres formas de la crítica: la antepredicativa, la crítica en palabras y la científica. La primera, se refiere a la aceptación o rechazo de una situación sin que medien palabras; es una crítica *inexplicita* para la persona. Este nivel de crítica se hace saber a través de los actos, maneras de obrar, miradas, gestos, en general por el lenguaje no verbal, es decir, mediante las actitudes. La crítica es antepredicativa porque aún cuando "no llega a hacerse expresión y no adquiere la forma de un juicio en el sentido técnico de la palabra; es experimentada como tal y hecha expresión en la vida misma" (Kwant R. 1968, p. 50). Sin embargo, existe una limitación en este nivel. Esta es que, si bien ayuda a corregir el comportamiento personal, no puede hacer lo mismo con el campo general de la acción humana.

El segundo nivel, la crítica en palabras, su nombre lo indica se refiere a aquella crítica que se hace mediante el uso de palabras. Implica que al manifestar el hombre su crítica en palabras:

+ Se puede remontar por encima del aquí y ahora, es decir, se puede extender al pasado, al futuro ò en diferentes direcciones.

+ Puede tomar distancias respecto a lo que se habla. Esta distancia favorece la objetividad.

+ Puede avanzar en el conocimiento de lo universal; unir en la multiplicidad. Este nivel de crítica determina el que se transforme el sentimiento que es antepredicativo, a palabras para poder pasar al nivel de conciencia del hombre, generalizar la crítica y hacer menos tolerable una situación con la que se está en desacuerdo lo cual, promueve un cambio.

Del hecho que la crítica se verbalice, deriva otro punto importante. Se mencionó en párrafos anteriores que la crítica se hace sobre algo de hecho y en base a ciertas normas. Al momento de verbalizar la crítica es frecuente (porque es más fácil) formularla sobre la situación, pero es más difícil y menos probable que se exprese la crítica sobre las normas que hacen que se obtenga el resultado enjuiciado. Esto determina dentro de la crítica en palabras otro nivel, pues las normas será lo último que se enjuicie. Para que pueda darse un cambio será necesario de cualquier forma que se verbalice la crítica, sea a nivel de la situación o de las normas.

Por último, la crítica científica, hace referencia a la crítica en palabras pero, a través de la depuración de la forma de hablar. Ello requiere de elegir conscientemente mediante la reflexión crítica, las palabras que se quieren usar. En otros términos, este nivel corresponde a la autocrítica puesto que la depuración del lenguaje sólo puede darse a través de una autoevaluación.

El ejemplo por excelencia que utiliza Kwant es el de la ciencia ya que según lo considera "siempre que queramos hablar científicamente, examinaremos muy a conciencia si determinados predicados son o no aptos, son o no bastante claros y si cuadran unos con otros en todos los sentidos" (Kwant R. 1968, p.67). Así, la crítica científica abarca: la autocrítica, la crítica de lo dicho por los antecesores y la crítica de la praxis humana (cómo se usará o ha usado la ciencia por ejemplo). De este último aspecto se desprende que la ciencia es también normativa y que por ello tendrá que preguntarse sobre "lo que debe ser" aún cuando muchos científicos no lo hayan aceptado así adn.

Por su parte, Félix Von Cube sugiere que puede haber dos niveles de crítica: la crítica no-reflexiva y la reflexiva. Asienta que la diferencia principal entre ambas es que en la primera se considera al propio sistema de valores como una medida absoluta y en el segundo se incluye en la reflexión al propio

sistema de valores. Para Von Cube estos niveles están en estrecha relación con las acepciones de crítica.

Si la crítica abarca el análisis de un sistema general de cosas; la comparación con otro sistema de referencia subyacente; y la valoración (evaluación) del sistema en base al sistema de valores propio (siendo este la instancia absoluta e incondicional del juicio), entonces se está asumiendo el significado de crítica como censurar, objetar y reprender, y corresponde al nivel de crítica no-reflexiva. Si además de estos tres aspectos se agrega el de la reflexión que equivale a relativizar el propio sistema de valores, se hablará entonces de la crítica reflexiva. Este segundo nivel de crítica significaría que "el crítico puede fundamentar o legitimar su propio sistema...al exigir una conducta crítica (no se trata del excluir una opinión propia-esto llevaría a fin de cuentas a un nihilismo total- (lo que se quiere decir)...es que no se debe absolutizar el propio sistema, sino que debe mantenerse por principio abierto" (Cube F. 1981, p. 156).

El autor concluye que la crítica -considerando los niveles mencionados-, abarca no sólo un componente cognitivo, sino también afectivo. Lo cognitivo equivale a la ejecución de los pasos mencionados; comportarse en congruencia con esto, corresponde a lo afectivo (es decir, es la actitud).

En comparación, ambos planteamientos difieren fundamentalmente en definir si la relación es entre la crítica y el objeto que se critica; o entre la crítica y procesos que involucra.

Mientras que para Kwant, los niveles están dados por la relación entre lo fáctico y el hombre; para Von Cube es más relevante el proceso psicológico que comporta la crítica. No obstante esta diferencia, pueden ponerse en común algunos otros aspectos para precisar un poco más el significado de crítica. Tomando algunos de estos elementos pues, puede entenderse la crítica como:

Un proceso cognoscitivo y afectivo, el cual incluye el análisis, la comparación, evaluación (juicio) y reflexión de situaciones relacionadas con el hombre y su praxis, incluido su propio sistema de valores. Todo ello tendrá que verbalizarse para tender a que la crítica transforme situaciones.

Si la crítica no promueve cambios, no puede llamarsele crítica puesto que como ya se mencionó, esta debe ser autoevaluativa lo que por definición, debe llevar a alguna transformación de una situación dada.

## 2.2 DEFINICION DE PENSAMIENTO CRITICO DESDE DIVERSAS APROXIMACIONES TEORICAS

### El pensamiento critico como habilidad.

Para algunos autores el pensamiento critico es una habilidad. Es el caso de funcionalistas como Bruce Smith (1983), Eugene Meehan (1975) y Neil Browne (1978).

Desde esta perspectiva el primero en caracterizar así al pensamiento critico fué Othanel Smith (1953). Para él, el pensamiento critico está directamente relacionado con el lenguaje y la lógica, y más específicamente con el examen de afirmaciones que los individuos tienen que ejecutar para decidir si aceptarlas o rechazarlas. Puesto que el pensamiento se manifiesta en conductas observables, el pensamiento critico también está conformado por ciertas habilidades que pueden desarrollarse y observarse. De esta forma, siguiendo a Smith, se dice que una persona piensa críticamente cuando:

- 1) Intenta entender el significado de palabras clave para no confundirlas con las cosas.
- 2) Distingue entre conclusiones que se han observado (que se constatan con los hechos) de las que sólo se infieren (por lógica pero sin ser constatadas con las evidencias).

Para el autor citado, la importancia del pensamiento critico reside en que "el individuo que es conocedor de la diferencia entre lo que es observado y lo que es inferido, y quien está enterado de la línea de pensamiento que conecta a los dos, tiene una base amplia a partir de la cual considerar la verdad o falsedad de algo" (Smith O. 1953, p. 133).

Por otra parte, para Bruce Smith, el pensamiento critico está constituido por varias habilidades de las que enfatiza dos:

- 1) Evaluar activamente la adecuación y precisión de las ideas transmitidas; y
- 2) Evaluar si una afirmación hecha por una supuesta autoridad es creíble.

Para este autor el desarrollo de tales habilidades ayudará a los estudiantes "a ser ciudadanos efectivos y responsables" ya que al estudiar historia, leer un artículo del periódico, ver un documental de televisión o escuchar un discurso político "no deben verse a sí mismos como meros receptores pasivos de información sino que en su lugar deben evaluar activamente la adecuación y precisión de las ideas transmitidas aplicando las habilidades de pensamiento critico" (Smith B. 1983, p. 210).

Por su parte, Meehan sostiene que para "aumentar la capacidad del estudiante para afrontar problemas empíricos y normativos reales" debe desarrollarse el pensamiento critico

(Meehan E. 1975, p. 8). Este autor propone un curso en el que enfatiza en los productos del pensamiento más que en sus procesos. Afirma que "...mediante la identificación de los tipos de finalidades que debe alcanzar el hombre y los tipos de estructuras y procesos que se necesitan para ello, el alumno adquiere una base práctica para criticar tanto las finalidades perseguidas como los instrumentos destinados a permitir su alcance" (Meehan E. 1975, p.10).

En general, este autor se mantiene dentro de la línea funcionalista tanto en su concepción de pensamiento crítico como habilidad para evaluar afirmaciones, como en la finalidad: hacer funcionar mejor al hombre para "enfrentar adecuadamente el ambiente" (Meehan E. 1975, p. 14).

Otro representante de la Escuela Funcionalista, Neil Browne, sostiene que hay dos tipos de pensamiento crítico: el pasivo y el activo. El primero equivale a la evaluación de afirmaciones a partir de la aplicación de criterios semánticos, lógicos y empíricos. El segundo, incluye lo anterior y las habilidades de organización, síntesis y de toma de decisiones.

Para Browne, el pensamiento crítico aunado al análisis de los valores y a la comunicación, representan habilidades generales que pueden ser utilizadas productivamente en la toma de decisiones, lo que a su vez, permitirá preparar a los alumnos para enfrentar el futuro.

Dada la diversidad de habilidades que cada autor consideraba en su definición de pensamiento crítico, Robert Ennis (1962) hizo un intento por sistematizarlas. El resultado fué un enlistado de doce aspectos discernibles que deben presentarse en las personas que pretendan tener un pensamiento crítico. Estos son:

- 1) Dominar el significado de una afirmación;
- 2) Juzgar si hay ambigüedad en una línea de razonamiento;
- 3) Juzgar si ciertas afirmaciones se contradicen entre una y otra;
- 4) Juzgar si una conclusión se sigue necesariamente de otra;
- 5) Juzgar si una afirmación es suficientemente específica;
- 6) Juzgar si un principio establece que una afirmación pretende ser una aplicación de él;
- 7) Juzgar si una observación es verídica;
- 8) Juzgar si una conclusión inductiva está justificada;
- 9) Juzgar si el problema ha sido identificado;
- 10) Juzgar si alguna cosa es una suposición;
- 11) Juzgar si una definición es adecuada;
- 12) Juzgar si una afirmación hecha por una autoridad reconocida es fidedigna.

Este enlistado, si bien puede entenderse como una definición de pensamiento crítico, habría que señalar que lo ahí mencionado no difiere en esencia de las definiciones anteriores en cuanto a cualidad, sino sólo en cantidad. En lugar de mencionar dos o tres habilidades, Ennis agrupa de una vez doce. Lo más que se

desprende de esta lista es, que el pensamiento crítico equivale a juzgar algo.

No es difícil por tanto, detectar la connotación del pensamiento crítico como habilidad en estas definiciones. El problema reside más bien en saber hasta qué punto el pensamiento crítico puede ser considerado como una habilidad, y si se especificara aún más, como una habilidad lógica. Desde nuestro punto de vista, asemejar el pensamiento crítico a una habilidad equivale solamente a un adiestramiento en donde se presupone que la utilización de la lógica hace automáticamente crítica a una persona, lo cual no es cierto, pues, ¿cómo se puede garantizar la aplicación del pensamiento crítico a la vida diaria y no sólo a los ejercicios en base a los cuales se enseñó dicha habilidad? Por otro lado, si se desarrolla sólo una de las habilidades ¿ existe el pensamiento crítico ?

Concebir el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades equivale pues, a reducirlo sólo a ciertas conductas que para fines pragmáticos puede resultar útil y válido, no así, para comprender el fenómeno ni mucho menos para vincularlo con el contexto social en el que el pensamiento crítico se desarrollaría.

Si bien los autores antes mencionados hablan de preparar al estudiante para la vida o para el futuro, es claro que su intención es la de introducir a los alumnos a un modo de vida determinado pues no hay de por medio un cuestionamiento de los valores y de la situación que da origen por ejemplo, a ciertas afirmaciones. Esto es, no se utiliza la habilidad lógica para criticar la realidad ni mucho menos para intentar modificarla. Como lo señala Passmore "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 1983, p. 204); y esto los funcionalistas parecen no considerarlo. Por lo contrario, gran parte de los trabajos realizados sobre el pensamiento crítico como habilidad forman parte de los proyectos de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) la cual, se inserta en el proyecto para América Latina denominado "Alianza para el Progreso" y entre cuyos objetivos se encontraba el del "cambio" de las mentalidades de las comunidades latinoamericanas subdesarrolladas, pero para apoyar el plan de desarrollo imperialista norteamericano.

Al respecto Puiggròs afirma que "Es importante comprender que los norteamericanos otorgaban especial importancia al papel dirigente de los intelectuales y, por lo tanto, a la necesidad de una respuesta orgánica de su parte hacia el modelo imperialista de desarrollo. Todos sus proyectos de modernización de las instituciones y, en particular, del sistema educativo, e incluso los programas de inversiones económicas, giran sobre el eje de la modificación de las mentalidades..." (Puiggròs 1980, pp. 138 y 139).

En síntesis, para la corriente funcionalista el significado

dado al pensamiento crítico tiene como principales características las de ser considerado como una habilidad lógica y la de servir para evaluar, examinar o juzgar las ideas, afirmaciones, conclusiones, definiciones u observaciones.

### El pensamiento crítico como pensamiento complejo.

Edgar Morin (1981), filósofo francés, amplía en mucho la posibilidad de conceptualizar el pensamiento crítico al entenderlo no sólo como habilidad sino, como un instrumento de aplicación a las experiencias y al propio pensamiento; no sólo como la utilización de la lógica para la comprensión de las experiencias, sino también como una posibilidad de modificar el saber que desde luego, no está terminado.

Para Morin, existe tanto un pensamiento cerrado que se caracteriza por ser simplificante/mutilante, que permite el uso de palabras clave (#1) y la existencia de la reducción, la unidimensionalización, maniqueísmo, certidumbre y racionalización en las ideas; como un pensamiento complejo "capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidimensionalidad de toda realidad antropo-social" (Morin 1981, p. 118).

Este pensamiento complejo, aparte de tener las características que comporta todo pensamiento -distinción, objetivación, análisis y selección-, también comprende a la racionalidad. Esta debe ser entendida como la aplicación de principios de coherencia a los datos proporcionados por la experiencia, y la cual evoluciona según los datos y principios organizadores del discurso. En palabras de Morin: "la verdadera racionalidad comporta incitación permanente a:

- vigilancia de los datos, es decir de la información, y por lo tanto la necesidad de la verificación de la información;
- la reflexión sobre los principios organizadores de la teoría, principalmente cuando éstos son incapaces de concebir la existencia y el lugar del desorden;
- la reflexión sobre la coherencia lógica, que debe ser concebida incesantemente como un instrumento de aplicación al universo, no como prueba ontológica de verdad" (Morin E. 1981, pp. 139 y 140).

Sin embargo, el pensamiento complejo no es sólo el aplicar la lógica a la experiencia. Una característica fundamental del pensamiento complejo es el poner en duda todo testimonio. Pero esto no es suficiente pues, es necesario también poner en duda al propio pensamiento. Por ello, sostiene el autor citado "Tenemos, pues, que comprender qué reglas, qué principios ordenan el pensamiento que nos hace organizar lo real, es decir seleccionar/privilegiar ciertos datos, eliminar/subalternizar otros (...). En una palabra, saber pensar significa indisociablemente saber pensar el propio pensamiento. Tenemos necesidad de pensarnos pensando, de conocernos conociendo" (Morin

1981, p. 107).

En suma, el pensamiento complejo lucha contra la unidimensionalización en el abordaje de la realidad, la clausura, la racionalización (#2), la maniqueización y la reducción a través de las palabras clave. Se opone pues, a la mecanización del pensamiento ya que se mantiene a la altura de la complejidad de lo real y no pretende dividir la realidad para adecuarla a las categorías del pensamiento sino por lo contrario, busca que las categorías se adecúen a lo real.

Puede observarse que a diferencia de los funcionalistas, este autor considera que la utilización de la lógica no implica necesariamente un pensamiento crítico, lo cual puede considerarse como una de sus aportaciones a la conceptualización. Pero, la aportación fundamental de Morin es más bien la de enfatizar en la necesidad de poner en duda al propio pensamiento como parte de un pensamiento complejo dirigido al conocimiento de una realidad también compleja; es decir, la idea de revolucionar la forma como conocen los hombres partiendo de la estructura del pensamiento.

Sin soslayarse estas aportaciones, no puede negarse el carácter individualista y parcial de esta postura ante una situación que el mismo autor evidencia de gran alcance social y sumamente compleja. Aún cuando sostiene que en la creación de un pensamiento cerrado juegan un papel fundamental la política y la sociedad, su solución no es muy coherente y resulta más bien desvinculada de su origen pues, se olvida, que se trata no sólo de modificar cada quién su saber sino también, la realidad que deforma constantemente este saber.

### El pensamiento crítico como Concientización.

Entender el pensamiento crítico como concientización requiere ubicar el problema en un plano político y gnoseológico. Político, porque implica una toma de posición en relación a la viabilidad de participación organizada de las comunidades a partir de la generación de su pensamiento crítico. Gnoseológico, porque para que se dé la participación social en el desvelamiento de la realidad entran en juego las tradicionales dicotomías entre adquirir un conocimiento y crear uno nuevo; entre objetividad y subjetividad; entre acción y reflexión.

En el proceso de definición de "concientización", ésta ha adquirido diversos significados. Sin ser éstos radicalmente diferentes se pueden agrupar (de acuerdo a Barreiro, 1980) en tres diferentes tendencias (sus diferencias estriban en las modificaciones hechas por los mismos instauradores). A saber:

A) La concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona humana y como compromiso de sus consecuencias.

Para esta tendencia, la concientización es un proceso que involucra la conciencia del significado y de los valores que



envuelven la idea de persona humana y la conciencia histórica, que equivale a percibir e interpretar socialmente el significado de las relaciones totales del hombre.

La unión de ambos aspectos equivale a la "conciencia concientizada capaz de pensar su época histórica al mismo tiempo en que se piensa y determina en esa época" (Barreiro 1980, p. 53). Dicho de otra manera, se propone en este enfoque la necesidad de hacer que "el hombre que se concientiza emerja al conocimiento personal de su propia dimensión; a la posibilidad de confrontación crítica entre ésta dimensión suya y las ocurrencias de la época y de la sociedad en que vive; a la construcción y al compromiso con un proyecto de realización de un mundo más humano como mundo, en que las relaciones entre las conciencias se realicen como conciliación y lo realicen como persona humana" (Barreiro 1980, p. 53).

### B) La concientización como conquista de la conciencia transitivo-crítica a lo largo de una escala progresiva de descubrimientos relacionables.

Esta segunda tendencia plantea la posibilidad de que exista una correspondencia entre cierto grado de conciencia y las circunstancias sociales.

En una práctica educativa por ejemplo, esto equivale a intervenir de una forma planificada en una comunidad para promover el pasaje de un determinado grado de conciencia a otro. Este pasaje puede tener tres momentos:

- 1) Conciencia intransitiva.
- 2) Conciencia transitiva-ingenua.
- 3) Conciencia transitiva-crítica.

De éstas, la conciencia transitiva crítica, es aquella que está "dispuesta a revisiones, a reinterpretaciones; sin preconceptos y más refractaria que las demás a deformaciones; segura en sus argumentaciones y más cercana al diálogo que a la polémica; capaz de provocar actitudes de responsabilidad y compromiso; preocupada con las causas de los fenómenos sociales; abierta a lo nuevo; a lo que 'transforma'" (Barreiro 1980, p. 63).

### C) La concientización como pasaje de la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión.

Esta última tendencia es, de hecho, una reformulación a la anterior realizada por los propios instauradores (Paulo Freire entre los principales).

Su punto de partida es la interrogante de cómo se coloca el hombre en su mundo y con los demás hombres y establece que debe modificarse el modo en que se interpreta la realidad social. Esto es, la conciencia del 'oprimido' debe dejar de ser el reflejo impuesto de las interpretaciones del opresor y aprender en su conciencia los términos de su existencia en situación de opresión.

La modificación de la conciencia presupone la educación liberadora o 'Pedagogía del Oprimido' como la llama Paulo Freire, la cual busca "la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad" (Freire 1976, p. 88).

Eliminar la conciencia impuesta del opresor y tomar conciencia de oprimido abarca dos aspectos:

1) Sustituir la conciencia del opresor por la conciencia de su propia libertad, por el descubrimiento del mundo de la opresión; y

2) Asumir el compromiso en la práctica de la transformación de este mundo de opresión (Freire 1976, p. 47).

Es en suma, no sólo una toma racional de conciencia de relaciones sociales percibidas de manera crítica, sino también y al mismo tiempo la "interpretación y el reconocimiento de un compromiso personal con su propia liberación de forma tal que pueda 'percibir la realidad social e interpretarla; y en la medida que más reconoce, más se compromete" (Barreiro 1980, p. 79).

Como características inherentes a las tres tendencias sobre el concepto de concientización, se pueden mencionar las siguientes:

- Surgen de los trabajos de Educación Popular realizados en Latinoamérica.
- Están basadas en un planteamiento político-pedagógico.
- Derivan de las experiencias de los educadores que han puesto en práctica diversos métodos para la toma de conciencia popular; de ahí las constantes modificaciones y enriquecimiento de dichas tendencias.

Ahora bien, su influencia en Latinoamérica es bastante conocida y no pueden pasarse por alto las aportaciones metodológicas (§3) que han hecho para enriquecer la concepción de educación en general, y la de concientización, ya que los seguidores de esta corriente se han ocupado de enfatizar la importancia de la dialogicidad y de la participación de los educandos para concientizarse, es decir, asignan un carácter estrictamente social a la concientización. Sin embargo, tampoco pueden pasarse por alto algunos inconvenientes del planteamiento de la educación popular en relación con la concientización.

Por una parte, el eclecticismo del que partió este enfoque ha creado confusión tanto en la teoría como en la práctica. Las ideas de Hegel, Jaspers y Marx puestas en un contexto común no permiten derivar una propuesta política clara. En cierta forma esto explica precisamente la existencia de diferentes tendencias, sea que se inclinen más al idealismo, al existencialismo o al materialismo histórico. Por otro lado, en cuanto a su aspecto metodológico, Merani ha señalado que "El proyecto de Freire es aceptable únicamente como propuesta para una modificación lenta y continuada de los hombres dentro de un proceso de transformación

social dirigido por el poder; (...) es una pedagogía de la salvación que sin rozar las circunstancias concretas del hombre concreto procura cambiar al hombre por el camino de la subjetividad..." (Merani 1983, p. 169), lo cual equivale a suponer que la educación es el instrumento fundamental de cambio social, en donde basta con transformar la conciencia -sin transformar las condiciones que crearon la conciencia de opresión- para transformar la realidad.

Esta limitante ha sido considerada también por los seguidores de la Educación Popular y en un intento por reivindicarla se afirma que "...La Educación Popular podrá convertirse en un instrumento estratégico de formación-organización popular después de y en función de procesos producidos de lucha popular..." (Barreiro 1980, p. 147. Sub. en el original). En este contexto, la concientización cobra el significado de 'conciencia de clase' y en ese sentido equivale a "la acción que la clase vive para producir su liberación en el proceso de lucha de clases con, que se compromete, como clase, acompañada de la explicitación internalizada de esta lucha, de su participación y de sus efectos" (Barreiro 1980, p. 157. Sub. en el original).

Esta postura aporta a la conceptualización de pensamiento crítico los siguientes elementos:

1) La dirección que toma la acción reflexiva hacia el cuestionamiento de la realidad en cuanto a las condiciones que mantienen la opresión de los hombres;

2) La toma de posición en relación a quienes son a los que corresponde hacer la crítica de la realidad;

3) El carácter político que comporta todo cuestionamiento de la realidad;

4) El carácter activo asignado a los hombres al tener que participar en el proceso de su liberación como parte de su propio proceso de conocimiento; y

5) El carácter social del pensamiento al ser resultado del proceso de lucha para la liberación de los hombres como clase y no como individuos aislados.

### El pensamiento crítico como destrucción de la pseudoconcreción.

Para Karel Kosik, el mundo de la pseudoconcreción es "el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural..." (Kosik 1967, p. 27). El conjunto de fenómenos a que hace referencia son los siguientes:

- El mundo de los fenómenos externos, que se desarrollan en la superficie de los procesos realmente esenciales;

- El mundo de la praxis fetichizada de los hombres que no coincide con la praxis crítica y revolucionaria de la humanidad;

- El mundo de las representaciones comunes, que son una proyección de los fenómenos externos en la conciencia de los hombres, producto de la práctica fetichizada y forma ideológica de su movimiento;

- El mundo de los objetos fijados, que dan la impresión de ser condiciones naturales, y no son inmediatamente reconocidas como resultado de la actividad social de los hombres.

En este contexto, como proceso de desmitificación de la realidad, el pensamiento crítico juega un papel fundamental si se considera que es a partir de él como el hombre puede llegar a la comprensión de la realidad. Para Kosik, el pensamiento crítico es parte de la dialéctica. Esto lo expresa el autor así: "La dialéctica es el pensamiento crítico que quiere comprender la 'cosa misma'; y se pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad. Es, pues, lo opuesto a la sistematización doctrinaria o a la romantización de las representaciones comunes. El pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad, y que no se contente con los esquemas abstractos de la realidad, ni con simples representaciones también abstractas de ella, debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas. El pensamiento que destruye la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia" (Kosik 1967, pp. 32 y 33).

Esta postura es retomada y ampliada por Merani al afirmar que "el verdadero conocimiento, el más elevado de los conocimientos, no es el hábito ni la intuición intelectual, sino la reflexión crítica por la cual el pensamiento ase inmediatamente su propia naturaleza y la relación que mantiene con la realidad" (Merani 1983, p. 95).

El pensamiento crítico es entonces para esta aproximación:

a) Un medio que examina 'el mundo cosificado' a partir de la comprensión de la realidad humano-social como producto del hombre mismo es decir, como sujeto del mundo social.

b) Un proceso en el curso del cual el mundo fetichizado se disuelve para pasar de la mera apariencia a la esencia del fenómeno.

c) Es el "...espíritu crítico, que racionalizando las situaciones libera al hombre de sus instancias y le devuelve la condición humana perdida por alienación" (Merani 1980, p. 28).

d) Es la unión entre la reflexión y el pensamiento lo que es lo mismo a pensar el pensamiento mismo y pensar las cosas y "con ello se reconduce al pensamiento sobre sus propios actos, en tanto piensa la realidad para sacar las consecuencias de uno y otro, de la teoría y la práctica" (Merani 1983, p. 96).

Por esto, en la destrucción de la pseudoconcreción el pensamiento crítico es una parte de este proceso que incluye además: la crítica revolucionaria de la praxis de la humanidad; y

la realización de la verdad y la creación de la realidad humana en un proceso ontogenético, considerando que para cada individuo el mundo de la verdad es, al mismo tiempo, su propia creación espiritual como individuo histórico-social (Kosik 1967, p. 36).

Así, desde un marco dialéctico, esta postura aporta precisamente el carácter dialéctico al pensamiento en donde el pensamiento crítico es el medio a partir del cual se vincula la realidad a la relación que el hombre mantiene con ella. El pensamiento crítico como equivalente del pensamiento dialéctico, permitirá captar los fenómenos en su naturaleza real, es decir, en su movimiento incesante y como producto de la praxis social de la humanidad. Dicho de otra forma, esta perspectiva le confiere al pensamiento crítico el contexto socio-histórico-dialéctico del que debe partir y sin el cual no puede ser contrarrestado el pensamiento ordinario.

Por otra parte, esta perspectiva le asigna al hombre un papel sumamente activo en cuanto a que condiciona la transformación de la realidad a la comprensión por parte del hombre, a través del pensamiento crítico, de que ésta realidad es creada y puede ser transformada sólo por el hombre mismo.

### 2.3 ELEMENTOS BASICOS PARA UNA CONCEPTUALIZACION DE PENSAMIENTO CRITICO.

Después del parentesis hecho para definir el pensamiento y la crítica por separado, y para hacer la revisión de algunas aproximaciones que aportasen elementos para la conceptualización del pensamiento crítico, volvemos a la pregunta que da inicio al capítulo: ¿qué es el pensamiento crítico?

El esbozo realizado en páginas anteriores nos lleva a señalar que ni los estudios sobre el pensamiento, ni las aportaciones de las aproximaciones descritas pueden por separado aportar elementos suficientes para elaborar una conceptualización convincente en el ámbito psicológico. Incluso, de la revisión realizada se desprende que:

A) En la Psicología se ha omitido el estudio del pensamiento crítico, lo cual se explica básicamente por dos razones:

a) Porque no existen aún bases científicas suficientes de las que se pueda derivar un estudio organizado y profundo del pensamiento crítico; y

b) Porque la historia ideológica de la Psicología muestra que la concepción de pensamiento de los estudios en Psicología no es coherente con la de pensamiento crítico (la que se sostiene en este trabajo, no la de los funcionalistas) en cuanto a que se le han asignado al pensamiento características como: la individualidad, la adaptabilidad y el carácter de 'propiedad'; las cuales se oponen a las del pensamiento crítico: la sociabilidad, la historicidad y su carácter de pertenencia colectivo.

B) Que en la medida en que predominen los criterios de clasificación de aquello que sea más operativizable y de los planteamientos psicologistas, el estudio del pensamiento crítico se seguirá rezagando, ya que no podrá ser abordado acertadamente mientras desde su inicio se le estudie separado de su naturaleza social y epistémica, además de reducirse a situaciones de laboratorio o carentes de una perspectiva socio-política amplia.

Así, considerando las omisiones hechas hasta el momento por estos estudios, es pertinente rescatar los elementos que ayuden a precisar la conceptualización de pensamiento crítico. La carencia de trabajos al respecto, obliga a tomar éstos de las diferentes aproximaciones. No por ello se trata de una conceptualización ecléctica pues se ha intentado buscar la coherencia entre los diversos elementos seleccionados.

## ELEMENTOS.

1) El pensamiento crítico es fundamentalmente un proceso y no una respuesta o conducta específica.

Como tal, permite que la interacción que se establece entre el hombre y los objetos o situaciones de la realidad sea de duda, evaluación, enjuiciamiento y examen constantes.

2) Como una de las formas del pensamiento, el pensamiento crítico es un proceso cognoscitivo.

El pensamiento crítico está constituido por las habilidades propias del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, generalización, sistematización, abstracción y comprensión. A éstas se agregan la reflexión, la toma de decisiones y la de enjuiciamiento. De ninguna manera el pensamiento crítico es igual al conjunto de estas habilidades sino al proceso que se da como resultado de la interacción de éstas.

3) El pensamiento crítico descubre y plantea problemas, no los resuelve exclusivamente.

4) El pensamiento crítico es un proceso epistemológico.

Se dirige al conocimiento de la realidad en todas sus dimensiones e intenta su comprensión.

5) El pensamiento crítico es un proceso desmitificador.

Al ser un proceso encaminado al conocimiento de la realidad, tiene constantemente al descubrimiento de la "esencia" de las cosas eliminando de ellas lo superficial, lo ideológico, los mitos; desmitifica la realidad.

6) El pensamiento crítico es un proceso socio-histórico.

Puesto que sus posibilidades de desarrollo así como sus obstáculos, dependerán de condiciones sociales e históricas específicas, se considera al pensamiento crítico como un proceso socio-histórico. Se parte pues, de que la realidad es la que determina el pensamiento de los hombres y no viceversa.

7) El pensamiento crítico es un instrumento de aplicación a las experiencias y al mismo pensamiento.

A través del uso de las habilidades cognoscitivas, de la lógica formal y dialéctica, el pensamiento crítico examina las experiencias y el pensamiento como parte de la transformación del saber y de la realidad.

8) El pensamiento crítico es autocrítico.

Esta puede ser considerada como su característica principal ya que, en base a ella, se enjuiciará el propio pensamiento y se contrastará con la realidad. Esto permitirá la modificación de la forma en que se está conociendo.

Por otra parte, para que el pensamiento crítico logre la comprensión y conocimiento de la realidad:

1) Parte de la realidad.

2) Organiza los datos de la experiencia.

3) Vincula la realidad a la relación que el hombre mantiene con ella.

En cuanto a su formación, el pensamiento crítico se constituye como tal en la medida en que:

1) Valora por sí mismo los pensamientos ajenos y los propios, no acepta estereotipos ni pensamientos impuestos, no expresa críticas de 'repertorio' o reproduce las ideas críticas de otros, es decir, el pensamiento crítico es un juicio personal y creador.

2) Es resultado de un proceso educativo colectivo pues no podrá generarse como un juicio personal y creador mientras no se rompa con el individualismo ni se tenga la intención de desarrollarlo a través de una acción colectiva. Es decir, es necesario confrontar el pensamiento propio con el de los demás a través de una acción colectiva.

3) Pone en tela de juicio a la realidad, a los hombres, a su praxis, e inclusive a las normas establecidas.

4) El pensamiento crítico no debe ser cualidad de algunos. Como producto de la ontogénesis todos los hombres se encuentran en la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico.

En suma, los hombres que tengan un pensamiento crítico : enjuiciarán al propio pensamiento, contrastarán las ideas con la realidad constantemente, mantendrán una actitud de duda constante, tenderán al descubrimiento de la esencia de las cosas, conducirán sus acciones en concordancia con ello y desplegarán acciones de cambio individual y colectivamente.

## NOTAS

1) **Palabras clave.** Según Edgar Morin, palabras cuyo significado se ha estereotipado, limitando el abordaje y comprensión de la realidad. (cfr. Edgar Morin 1981, pp. 52-65 y 121-124).

2) **Racionalización.** Esta se erige por encima de los hechos, se construye a partir de premisas incompletas o erróneas, utiliza excesivamente la lógica en relación a lo empírico, rechaza la complejidad de lo real o el azar y restablece el orden ideológico.

3) De las aportaciones metodológicas provenientes de la Educación Popular nos ocuparemos en el capítulo siguiente.



### **3 FUNDAMENTOS PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO**

#### **3.1 ANALISIS DE ALGUNAS POSTURAS TEORICAS SOBRE LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO**

**3.1.1 FELIX VON CUBE**

**3.1.2 JOHN PASSMORE**

**3.1.3 LAURO DE OLIVEIRA LIMA**

**3.1.4 PAULO FREIRE**

**3.1.5 BRUCE SMITH, CARLOS CORTES Y ELINDR  
RICHARDSON, Y JERRY BROWN.**

**3.1.6 EDGAR MORIN**

#### **3.2 SINTESIS DE LOS FUNDAMENTOS PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO**

#### **3.3 MODELO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO**

" NO EXISTE CONTINENTE DE CERTIDUMBRE.  
EL PROBLEMA CONSISTE EN NAVEGAR, Y -  
NO SE PUEDE NAVEGAR MAS QUE POR  
CONFIANZA/DESCONFIANZA, CREENCIA/DUDA.  
NO SE PUEDE IMPEDIR CREER.  
NO SE PUEDE IMPEDIR DUDAR.  
PERO NO DEBEMOS CREER EN ADELANTE MAS  
QUE EN CREENCIAS QUE CONLLEVEN LA DU-  
DA EN SU MISMO PRINCIPIO "

EDGAR MORIN.

### CAPITULO 3

#### FUNDAMENTOS PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO

En el presente capítulo se aborda el problema de la formación y desarrollo del pensamiento crítico.

El capítulo está dividido en tres partes: una incluye la descripción y análisis de las propuestas de varios autores sobre la formación y desarrollo del pensamiento crítico; otra, integra los fundamentos que se consideran más relevantes para formarlo y desarrollarlo; la tercera propone un modelo que pueda servir de base para elaborar un procedimiento para desarrollar y formar el pensamiento crítico.

La selección y orden de presentación de las diversas posturas estuvo determinada por dos criterios:

- 1) La generalidad de sus propuestas (se va de la más general a la más particular);
- 2) La tendencia que representan (cognoscitiva, experimental, social, filosófica).

De hecho, todos los autores coinciden explícitamente en un planteamiento de tipo educativo (a excepción de Edgar Morin quien no lo hace explícito, aunque sí lo implica), sin embargo, dado que cada uno parte de su propia conceptualización de pensamiento crítico, el procedimiento para formarlo y desarrollarlo varía según esta conceptualización.

Los autores seleccionados en orden de presentación son:

a) **Felix Von Cube.** Su planteamiento es el más general y sólo da ciertas pautas para formar el pensamiento crítico.

b) **John Passmore.** Se ubica en el ámbito escolar y se dirige su procedimiento a niños. Enfatiza en la creación de un medio propicio, de un "ambiente" para desarrollar el pensamiento crítico.

c) **Paulo De Oliveira Lima.** Propone desde un punto de vista Piagetano (cognoscitivo) la creación también de un ambiente escolar propicio para formar y desarrollar el pensamiento crítico. Agrega a su propuesta un señalamiento sobre la importancia de definir el tipo de hombre que se quiere formar.

d) **Paulo Freire.** Desde el marco de la Educación Popular, este autor aporta fundamentos de tipo político-social de suma relevancia para el proceso de desarrollo del pensamiento crítico los cuales, no han sido considerados con tal énfasis por los otros autores mencionados.

e) Bruce Smith, Carlos Cortes y Richardson, y Jerry Brown. Estos educadores de tendencia funcionalista aportan procedimientos muy específicos para el desarrollo de algunas habilidades del pensamiento crítico dentro de la escuela.

Dentro de la corriente funcionalista hay otros autores cuyos trabajos están relacionados con el tema. Sin embargo, dada su extensión, no se han incluido. En la bibliografía se incluyen las referencias para su consulta.

f) Edgar Morin. Este autor hace una propuesta sobre fundamentos de tipo socio-filosóficos. Esta se diferencia de las propuestas anteriores en su mayor profundidad, amplitud y coherencia en las ideas.

Debe señalarse y enfatizarse en que se habla de fundamentos y no de métodos o procedimientos específicos. La razón tiene que ver con la dificultad para integrar un método único de desarrollo del pensamiento crítico. Ninguno de los trabajos aquí presentados habla de la "efectividad" de sus procedimientos, ni aún los que abordan el problema experimentalmente. Tampoco ninguno de ellos abarca en sus procedimientos todos los aspectos que integran el pensamiento crítico. Por lo mismo, una de las razones para realizar este capítulo ha sido la existencia de esta laguna. No es posible por tanto, proponer o elaborar un método único a partir de estas propuestas, aunque sí señalar los puntos en común y los fundamentos, entendiendo con ello sólo y exclusivamente las bases generales que deben tomarse en cuenta para desarrollar y formar el pensamiento crítico.

### 3.1 ANALISIS DE ALGUNAS POSTURAS TEORICAS SOBRE LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO

#### 3.1.1 Félix Von Cube.

Se mencionó en el capítulo 2 que para Von Cube un pensamiento crítico reflexivo abarcaba el análisis, la comprensión, la valoración y la reflexión.

Para desarrollarias, Von Cube sugiere de manera muy general las siguientes estrategias:

#### Análisis y comparación.

El análisis lo entiende como el formularse preguntas en torno al sistema de valores que se está criticando tales como: ¿Por qué un autor afirma determinada cosa? ¿qué intereses persigue?, a quienes favorecen sus afirmaciones?, etc.

Sin embargo, el autor considera que el análisis crítico de ninguna manera equivale a una postura crítica completa mientras no se llegue a la reflexión del propio sistema de valores y al desarrollo de alternativas. Por tanto, la difundida estrategia es sólo un primer paso y es necesario avanzar hacia la siguiente estrategia.

### Relativización del sistema de valores.

Von Cube propone confrontar a la persona a un sistema de valores desacostumbrado y discrepante al suyo. Para el autor, este enfrentamiento inesperado llevará a poner en tela de juicio su propio sistema de valores.

Posterior a este enfrentamiento se sugiere el tratar de ver o intentar otras alternativas lo que implicaría la formulación y fundamentación de un punto de vista propio. En palabras de Von Cube "la reflexión y fundamentación del propio sistema de valores implican un acto de confesión frente a uno mismo y frente a los demás" (Von Cube F. 1981, p. 158).

En la ejecución de estas estrategias el autor encuentra que hay algunas dificultades. Por una parte, considera que el componente cognitivo de una "actitud" crítica tiene menos dificultad en desarrollarse que el aspecto afectivo. Existen de hecho estrategias para desarrollar el análisis y la comparación que pueden transmitirse fácilmente; no sucede lo mismo con la actitud crítica en su componente afectivo dado que su desarrollo equivale a exhortar a la persona a que ponga en tela de juicio su propio sistema de valores. Esto representa la principal dificultad para desarrollar el pensamiento crítico pues al parecer de Von Cube, educar en función de una conducta crítica puede conducir hacia la inseguridad personal y política. Para el individuo crítico representará una carga psíquica considerable puesto que constantemente estará relativizando y alterando el orden impuesto. Para la sociedad, representará un problema político si continuamente se pone en tela de juicio su sistema de valores. El autor concluye dejando abierta la pregunta de hasta qué punto una sociedad puede seguir existiendo y transmitiéndose a partir de una crítica permanente, o bien, si vale la pena legitimar dicha sociedad mediante la creación de ciertas actitudes.

Como se señaló al inicio del inciso, las estrategias están formuladas de manera muy general. No obstante ello, pueden rescatarse los dos señalamientos que el autor hace en cuanto a que el desarrollo de las habilidades cognitivas por sí mismas no llevan a un pensamiento crítico y en lo relativo al problema ético que representa el enfrentar a las personas a un enjuiciamiento de su sistema de valores.

#### 3.1.2 John Passmore.

John Passmore, filósofo de la educación, aunque no ofrece un método de enseñanza del pensamiento crítico, sí plantea algunos fundamentos relevantes para su desarrollo en las escuelas.

Los lineamientos que da derivan directamente del equiparar pensamiento crítico y debate crítico. Aunque el autor hace la aclaración de que enseñar a ser crítico no es lo mismo que desarrollar una habilidad o enseñar ciertos hechos sobre la crítica, su definición de pensamiento crítico y sus lineamientos

están encaminados a que se desarrolle "el entusiasmo por dedicarse a una discusión crítica de 'toma y daca'" (Passmore 1983, p. 204). Así, puesto que el pensamiento crítico es un rasgo de carácter, la enseñanza de cómo ser crítico está referida al ejemplo del maestro y a la atmósfera escolar.

Passmore, considerando la actual formación poco crítica de los maestros y la atmósfera predominante que existe en las escuelas, marca los siguientes aspectos como posibles trabas para que el maestro no sea un ejemplo a seguir de los niños:

1) En el debate, el maestro tendrá muy probablemente creencias que no querrá someter a discusión.

2) El maestro -aún teniendo espíritu crítico- negará la posibilidad de enjuiciar ciertas creencias, prácticas y autoridades que la sociedad no quiera enjuiciar. Esto es, se critica lo que ya de antemano la sociedad admite que se critique.

3) Las escuelas de formación de maestros no los preparan para que quieran participar de manera voluntaria en discusiones críticas, el maestro al ejercer reproduce roles autoritarios que niegan la posibilidad de los debates críticos.

Por ello, para que el maestro supere tales limitantes y ayude a fomentar el pensamiento crítico requiere de "...deshacer la tendencia a suponer que lo establecido por la autoridad debe ser aceptado in toto o simplemente hecho de lado, tendencia a la cual, muy probablemente, se siente inclinado el niño debido a su preparación anterior. Una vez que el maestro ha hecho esto, una vez que ha despertado una actitud crítica ante cualquier autoridad, ha dado un paso importante hacia adelante" (Passmore 1983, p. 212).

Para Passmore, la atmósfera necesaria para desarrollar el pensamiento crítico tendría las siguientes características:

a) No desanimar al niño a que haga preguntas.

b) Demandarle constantemente al niño el tomar decisiones y evitar el que sólo siga órdenes.

c) Fomentar que el niño cuestione la información proporcionada sobre las fuentes y la confiabilidad de la información.

d) Utilizar materias como Filosofía, Historia, Literatura y la ciencia en general para demostrar precisamente cuán a menudo hay equivocaciones, para generar polémica y para enterarse de que, si bien hay ciertas reglas, éstas tienen otras posibilidades, las que pueden descubrirse al haber una discusión crítica. A la vez, la Historia y Literatura en particular pueden servir para tener una comprensión crítica de las relaciones humanas (Passmore 1983, p. 215).

e) Fomentar capacidades abiertas. Como ejemplo de éstas puede mencionarse el desarrollar habilidades en lugar de fomentar el aprendizaje de memoria, o bien preferir el aprovechamiento de la inteligencia a desarrollar hábitos.

f) Para desarrollar habilidades es necesario dar problemas no ejercicios. (Por problema se entiende aquella situación en donde es imposible decidir qué regla aplicar o cómo aplicarla; por ejercicio, una situación en donde esto es obvio.

g) Exigir al niño que en todas las ocasiones dé apoyo a sus opiniones mediante pruebas.

En suma, estas características del contexto escolar aunadas a la actitud crítica del educador permitirán que al niño se le prepare desde temprana edad para que tenga iniciativa, independencia, valor e imaginación suficientes para enfrentarse a los debates críticos que cada etapa le demande. Al respecto afirma Passmore "...puede iniciarse desde muy temprano en la vida de un niño el examen crítico de las reglas aceptadas; más tarde, cuando el pequeño se encuentra con las grandes tradiciones, sucede que el campo de discusión se amplía y surge con mayor claridad la diferencia entre los distintos tipos de discusión" (Passmore 1983, p. 217).

Sin embargo, lo que se le olvida señalar a Passmore es que fomentar sólo la discusión crítica no equivale a fomentar el pensamiento crítico como quiere el autor hacer ver. El pragmatismo de la propuesta queda de manifiesto al pretender que un criterio objetivo del pensamiento crítico pueda ser la habilidad de participar en un debate crítico. No obstante ello, sus lineamientos pueden servir de referencia para crear, como Passmore lo asienta, una atmósfera propicia para fomentar el pensamiento crítico.

### 3.1.3 Lauro de Oliveira Lima.

De Oliveira Lima, educador brasileño, sugiere partiendo de un enfoque "Piagetano", algunos aspectos para el desarrollo del "pensamiento reflexivo" desde un punto de vista didáctico.

El autor parte de la crítica hacia el conductismo en cuanto a la comparación que esta escuela hace entre la forma de aprender de los animales y el hombre. Para justificar el desarrollo del pensamiento reflexivo en la escuela, De Oliveira critica los métodos de aprendizaje basados en el conductismo considerando que en éstos se concibe al hombre como sujeto susceptible de aprender sólo como respuesta a ciertos estímulos (al igual que los animales).

Para este autor lo que la escuela quiere formar es "...un pensador, un hombre capaz de reflexionar, de tener pensamientos autónomos, un hombre, en fin, en la acepción más noble del término" (De Oliveira L. 1966, p. 166).

Para desarrollar entonces un pensamiento reflexivo debe partirse del papel que desempeña el profesor en clase. Como es tradición, el profesor pone más énfasis en el contenido que en la didáctica de tal forma que promueve más los automatismos (la memorización de datos, la repetición de ciertas actividades, etc.)

que la reflexión (la observación personal, la solución original, la imaginación creadora). El error señala De Oliveira es pensar que ofreciendo los datos se puede estimular la reflexión siendo que el proceso es inverso: hay que estimular la reflexión y el pensamiento por sí mismo buscará los datos que le sean necesarios.

El primer paso sugerido es entonces el invertir el procedimiento tradicional de ofrecimiento de datos por el de estimular la reflexión como actividad fundamental del profesor lo que, dicho de otra forma, significa que se elimine la oratoria - verborrea del profesor - a cambio de ofrecer espacios a los alumnos para la reflexión.

Un segundo punto es la superación del problema de la memorización de datos, fórmulas, cifras, etc. por el raciocinio como base para la solución de problemas. En su sentido peyorativo, la memorización se convierte en un objetivo o finalidad del aprendizaje siendo que ésta debería ser solamente un recurso para pensar o para organizar los datos que sirven a la resolución de problemas. Para De Oliveira, la memorización va unida a la salvación, el raciocinio al enseñar a hacer. De ahí que para formar un pensamiento reflexivo se requiera de experimentar, hacer, resolver, manipular, demostrar...antes que transmitir datos para memorizar hechos ya acabados.

En tercer lugar, se señala la confusión frecuente entre lo que se suele llamar teoría-práctica y actividad del alumno y del profesor. Constantemente en las escuelas se habla de la oposición entre estos aspectos, de lo inútil de la teoría y de los beneficios de la práctica. Sin embargo, a lo que de hecho se están refiriendo los "pedagogos" es a si la actividad en clase está cargada hacia el profesor o el alumno. Este equivoco desde luego, lleva a una posición aberrante en relación a la teoría e inclusive se le rechaza abruptamente cuando en realidad no se comprende que estos aspectos no pueden separarse (la teoría y la práctica) y más aún que la reflexión no puede darse sin la teoría. Para el autor, el dilema no se encuentra entonces en si "dar" teoría o práctica en clase, sino en quién debe descargarse el peso de la actividad en ésta. Concluye el autor que es en el alumno pues de otra forma el que piense y aprenda será solo el maestro. La actividad del profesor debe ser la de organizar la investigación y el planteamiento de problemas; la del alumno la de buscar las soluciones y fundamentalmente la de detenerse a pensar.

Puede observarse en estos tres puntos que el énfasis está puesto en el modo como debe emplearse la información para que sea un instrumento de la reflexión. Para De Oliveira esto es lo esencial para enseñar a pensar. El profesor está obligado a no ordenar los conocimientos de manera lógica, de acuerdo al método deductivo, sino a basarse en el "método psicológico" de aprender.



Este método psicológico incluye tres procesos: el sincrético, el analítico y el sintético. El primero lo describe el autor como "un contacto global con la realidad, de una toma de posición, una intuición de hechos de manera empírica, sin ordenación, una comprensión difusa (...) [es la] primera forma de comprensión de todo acercamiento nuevo a la realidad" (De Oliveira L. 1966, p. 179).

Lo analítico incluye la búsqueda de detalles importantes, la comparación, el establecimiento de semejanzas y diferencias y la elaboración de hipótesis para resolver problemas.

Finalmente lo sintético abarca la esquematización, la determinación de lo esencial, la ordenación lógica, la valoración de los contenidos y su jerarquización. A propósito de este último punto, el autor señala que lo que los maestros hacen frecuentemente es partir de la esquematización siendo que éste es el último paso del llamado método psicológico de aprender a pensar y que "El esquema es una propiedad inalienable del alumno. Es la forma que tiene para ordenar mentalmente el conocimiento. Es una actividad mental de asimilación lógica, que no puede ser robada al discípulo. Dar el esquema es renunciar al trabajo mental del alumno. Esquematizar es una actividad para el que aprende, nunca para el que enseña" (De Oliveira L. 1966, p. 181)

Puede observarse que el planteamiento del educador brasileño referido, es semejante al de Passmore al enfatizar que lo primordial es el modo como se quiere desarrollar el pensamiento crítico y no el de abocarse a ciertas habilidades.

Empero, en comparación con la definición que se ha dado en el capítulo 2 de pensamiento crítico, los elementos aquí descritos comprenden exclusivamente el nivel cognoscitivo limitando por ende el desarrollo del pensamiento crítico a uno de sus componentes.

Por otra parte, es de tomarse en cuenta la concepción que el autor presenta del hombre como ser racional autónomo y de plantear que es esta concepción la que debiera existir en las escuelas para, en efecto, formar hombres con un pensamiento autónomo y no hombres autómatas.

### 3.1.4 Paulo Freire.

Desde el marco de la llamada Educación Popular, Paulo Freire, conocido educador brasileño, ofrece algunos fundamentos para el desarrollo del pensamiento crítico.

Bastante conocido de este autor es su método de alfabetización de adultos basado en las "palabras generadoras" y los "universos temáticos". En este inciso de manera alguna se va a desarrollar este método, sino aquellos aspectos que subyacen a

este y en general a la propuesta de Freire de una "educación problematizadora" la que describe como "un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están" (Freire 1976, p. 90).

La educación problematizadora o educación como práctica de la libertad, propone en oposición a la educación tradicional la reflexión y la acción constantes sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Esta educación debe superar entre otras cosas: la relación autoritaria educador-educando, la depositación de contenidos, la poca relación de los contenidos de aprendizaje con la realidad de los educandos, la pasividad de los educandos y muchas veces del educador también) generada por el escaso significado que tiene para ellos la situación de aprendizaje, la prepotencia (autoritarismo) de los maestros que creen saberlo todo, etc. Freire sugiere la superación de estos problemas a través de su cuestionamiento en base al diálogo y la participación tanto del educador como del educando en los diferentes niveles de conocimiento de la realidad.

Ambos aspectos de hecho, no se dan de manera aislada pues el diálogo representa no solamente una relación entre dos sujetos para hablar, sino un encuentro de hombres en comunicación que buscan saber más. Para ello, no basta sólo con hablar (porque así se torna en verbalismo) sino más bien en pronunciar el mundo: "Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación" (Freire 1976, p. 101).

Este dialogar entonces, no es sólo preguntar por preguntar sino, problematizar la situación de los hombres, es decir, tomar la situación concreta de los hombres como objeto de conocimiento para superar con ello la percepción ingenua que de ella tengan.

Afirma Freire que: "Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada" (Freire 1976, p. 88).

Desde luego el lograr un verdadero diálogo no es fácil pues implica:

- a) El no alienar la ignorancia de los demás, esto es, no ver la ignorancia sólo en los otros sino también en uno mismo.
- b) No creerse "dueños del saber".
- c) No partir del mito de que existen los "elegidos" para pronunciar el mundo y los que sólo deben concretarse a obedecer.
- d) No cerrarse a la contribución de los otros
- e) No temer a la superación (transformación).

Estos aspectos remiten no sólo al proceso metodológico del diálogo sino también a la faceta política de la propuesta de Freire para quien el liderazgo, la vanguardia o el partido no pueden acudir a "la masa" sólo para que sea simple ejecutora de sus determinaciones y a quien se le niega la reflexión sobre su propia acción, sino para establecer verdaderamente un compromiso de transformación de la realidad a través del diálogo y no de la depositación de contenidos. Afirma contundente Freire que "la acción-política-revolucionaria no puede repetir la acción político-dominadora. Antagónicas en sus objetivos, también son antagónicas en sus métodos, igual que en el uso que hacen de las ayudas de que se sirven" (Freire P. 1984, p.46).

Como procedimiento queda pues el diálogo como el camino para conocer la realidad con vistas a su transformación y no como un mero acto formal; y la relación horizontal educador-educando (líder político-masas) para la investigación de los contenidos, su programación y la pronunciación del mundo.

Por otra parte, en cuanto a los contenidos de la educación para desarrollar el pensamiento crítico se tiene que partir de la situación presente o existencial de los hombres y presentarla como problema. Esta primera captación de una situación parcial debe ayudar para buscar la interdependencia que hay entre los hechos hasta llegar al conocimiento de la interrelación entre aspectos particulares de una realidad parcial y la totalidad. Esto exige a la vez no sólo la reflexión sobre los hechos, sino sobre la propia actividad pensante. Conforme se avanza en la llamada por Freire "descodificación" de las situaciones de la realidad, la percepción de las situaciones se irá modificando y con ello ganando terreno en la comprensión del mundo, no como una realidad estática sino como una realidad susceptible de ser transformada.

La propuesta metodológica de Freire para desarrollar el pensamiento crítico se sintetiza en dos puntos fundamentales: la eliminación en la práctica pedagógica de los esquemas de dominación, y la estimulación del análisis de la realidad concreta en que se encuentran los hombres. En su propuesta se encuentra sin embargo, una deficiencia: es la laguna existente entre la posibilidad de que los hombres sean conscientes de la realidad y la concreción de una práctica transformadora (liberadora). Es decir, finalmente Freire reconoce que si bien, sus planteamientos educativos pueden llegar a concientizar, en la práctica ello no conduce a que los hombres se organicen en una actividad política definida.

Por otra parte, debe acentuarse que el aporte principal de Freire en términos del desarrollo del pensamiento crítico, es su énfasis en la dialogicidad y en la participación de los hombres como formas de superación de los esquemas de opresión y como medios indudablemente eficaces para promover un pensamiento crítico que entraña una mayor capacidad de análisis, síntesis, creación y autogestión.

Finalmente, el ubicar a la educación como una cuestión política permite ir más allá de un mero planteamiento pedagógico de desarrollo de habilidades y trascender aún con los límites que la educación misma impone, ese marco estrictamente pedagógico.

### 3.1.5 Bruce Smith, Carlos Cortes y Elinor Richardson, y Jerry L. Brown.

#### Bruce Smith

El educador americano Bruce Smith, sugiere el desarrollo de una de las habilidades de pensamiento crítico contenida en la categorización que hace Ennis (+) de éste. La habilidad que elige Smith es la de la evaluación de la credibilidad de una afirmación hecha por una autoridad reconocida, considerándola como una habilidad de suma importancia, en especial, para los estudios de tipo social. Su procedimiento se encamina a la instrucción de esta habilidad enfatizando en el entendimiento y razonamiento de los alumnos más que en la memorización y sugiere se utilice en materias como Historia o alguna otra de tipo social y con alumnos de grados medios.

El fundamento que da el autor a la necesidad de desarrollar esta habilidad es que considera que todo "ciudadano" está enfrentándose constantemente a información que utiliza para participar (socialmente) aún sin saber evaluar dicha información; es necesario -afirma Smith- que la gente participe pero evaluando la credibilidad de las afirmaciones que toma como base de sus argumentaciones.

La base del procedimiento es el análisis de contenido. Para ello Smith afirma que "la habilidad de juzgar la credibilidad de una fuente incluye la habilidad de preguntar e interpretar las respuestas a preguntas tales como:

- 1) ¿ Quién es la autoridad ?
  - a) ¿ es un individuo ?
  - b) ¿ es una agencia gubernamental (...) ?
  - c) ¿ es un 'think tank' (...) ?
  
- 2) ¿Cuál es la competencia de la autoridad ?
  - a) ¿ qué educación, entrenamiento ó experiencia califican a la autoridad para hablar como especialista ?
  - b) ¿ cuál es la reputación de la autoridad entre otros expertos reconocidos en el campo ?
  
- 3) ¿Cuál es el sustento para afirmar que es creíble ?
  - a) ¿ es la autoridad un experto en el tema particular involucrado ? ¿ está la afirmación dentro del campo de especialización de la autoridad ?

+ cfr. la caracterización de Ennis del pensamiento crítico; Cap.2, p. 41.

b) ¿ ha investigado la autoridad los detalles específicos del problema particular o situación discutida ?

4) ¿Cuál es el propósito de la autoridad de hablar o escribir ?

a) ¿ está la autoridad 'desinteresada' o es partidaria de uno u otro lado de un problema ?

b) ¿ está la autoridad hablando a título personal o representando a un grupo o institución que tiene intereses económicos o ideológicos en la cuestión ?

c) ¿ podría la reputación del autor ser afectada por estas afirmaciones y estaba la autoridad consciente de esto cuando hablaba ?

5) ¿ Hay algunas razones para cuestionar la credibilidad de la autoridad ?

a) ¿ son las afirmaciones de la autoridad consistentes o hay contradicciones presentes ?

b) ¿ hay corroboración de otras autoridades independientes ? ¿ qué dicen otros expertos acerca del problema ?

c) ¿ es la afirmación de la autoridad objetiva y calificada o es propagandística y dogmática en el estilo ?

d) ¿ en qué fuente apareció la afirmación (una fuente independiente de noticias, una organización que demanda un reportarismo objetivo y equilibrado, una organización que apoya un punto de vista particular de la ideología ?" (Smith B. 1983, p. 211 ).

Tomando en consideración estas preguntas, es necesario entrenar a los alumnos en la evaluación de las afirmaciones proveyéndoles de una práctica adecuada. El autor sugiere dos ejercicios : uno, enfocado estrictamente al análisis de las fuentes; otro a la evaluación de las fuentes y al establecimiento de criterios para sustentar sus respuestas.

Una vez que se han proporcionado al alumno varios ejercicios para evaluar la credibilidad de las fuentes es factible cerrar la práctica haciendo una discusión de los aspectos afectivos implícitos tales como : el hecho de que la gente tenga diferentes actitudes hacia las fuentes de información; la toma de posición personal hacia alguna afirmación; la contrastación entre lo objetivo y los prejuicios; la contrastación entre la tolerancia a la ambigüedad y el deseo de tener una absoluta certeza.

Finalmente, considerando la posibilidad de generalizar lo aprendido, el autor recomienda evaluar asignando al alumno la tarea de localizar un artículo de periódico que contenga información de una fuente con autoridad y pedirle que conteste a las siguientes tres preguntas:

1) ¿ Quién es la autoridad ?

2) ¿ Qué información se da acerca de la capacidad de la autoridad ?

3) Formular tres preguntas críticas antes de decidir si se acepta o no la información dada en el artículo.

El autor concluye que entre más actividades se asignen al alumno en donde pueda aplicar la habilidad aprendida, mucho mejor será la transferencia, punto fundamental del aprendizaje.

### Carlos Cortes y Elinor Richardson

Estos autores proponen el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico a partir del análisis de una serie de programas (+) de televisión elaborados específicamente para ello. Los programas en sí mismos utilizan hechos nacionales e interacionales como medio para estimular discusiones y para buscar formar conciencia de la conexión ente hechos del mundo contemporáneo y la vida de los estudiantes del nivel de segunda enseñanza.

Los autores, de acuerdo a como ejecutaron su programa, sugieren ver un programa y pasar al análisis de diversos aspectos a través de estrategias que a continuación se enuncian. Las estrategias propuestas las clasifican los autores de la siguiente manera:

- 1) Las tres primeras se pueden ejecutar inmediatamente después de visto el programa.
- 2) Las dos siguientes requieren de que los alumnos realicen investigación suplementaria.
- 3) Las dos últimas llevan a los alumnos a la construcción de hipótesis y especulación.

### **ESTRATEGIAS DE ANALISIS**

- 1) **Determinación de la perspectiva.**
  - Determinación del punto de vista del autor (orador, locutor, editorialista).
  - Evaluación de la fuente en términos de: prejuicios, valores, intenciones. (Este punto es fundamental para el pensamiento crítico).
  - Determinar la perspectiva es virtualmente un requisito para el análisis crítico. Hay que analizar cómo se presentan varias perspectivas según el programa para una vez identificadas, compararlas.

- 2) **Evaluación de la lógica del análisis.**

El alumno tiene que evaluar qué tan bien los participantes en cada programa analizan el tópico, qué tan críticos son al sopesar la evidencia, usando ésta para dar argumentos lógicos.

Estudiar estos aspectos representa una situación amplia que permite desarrollar la habilidad de análisis lógico al verlo a través de otros y al hacer uso de él para analizar lo visto.

+ Serie " Why in the world ?", servicio de televisión pública de los E.U.A.

### 3) Análisis de los tópicos discutidos.

El pensamiento crítico incluye además del análisis de la perspectiva y los argumentos de los otros, el análisis crítico del tema en cuestión. Los programas deben fomentar la discusión del tema.

### 4) Análisis de materiales suplementarios.

El pensamiento crítico no se reduce al análisis de un determinado programa, este incluye el aprendizaje del cómo investigar otras fuentes, evaluarlas y después reevaluar las fuentes usadas inicialmente para, entonces, tomar posición a la luz de la nueva evidencia.

El programa " ¿ Por qué en el mundo ? " aborda tópicos de los cuales existe bastante información en otras fuentes: periódicos, radio, otros programas de televisión, etc.

En la investigación, los alumnos intentarían responder a preguntas tales como:

¿ De qué manera las otras fuentes se relacionan con el mismo tópico ?

¿ Cuáles son las perspectivas, la validez y la efectividad analítica de estas fuentes ?

¿ Cómo estos recursos reafirman, ponen en duda, modifican o dan perspectivas alternativas cuando se comparan con el programa o incluso con el propio análisis de los alumnos ?

Al analizar materiales suplementarios es crucial que mientras se trabaje con cada fuente "nueva" de información los estudiantes continúen aplicando los mismos cuestionamientos críticos que usaron al analizar el episodio original del programa.

### 5) Análisis de conexiones con otros fenómenos.

La sofisticación del pensamiento crítico demanda que se sea capaz de relacionar un determinado tópico con otros. El maestro debe pedir a los alumnos (una vez visto un programa de la serie) que investigue temas relacionados, que haga conexiones y que decida de qué manera da luz a los otros.

El programa sirve como modelo para hacer tales conexiones. Al utilizar otras fuentes el alumno debe relacionar los temas de manera similar.

### 6) Proyectándose en el futuro.

Una vez analizado el presente, se intenta que el alumno especule sobre las implicaciones futuras de un determinado tópico que los mismos programas sugieren. El maestro conmina a los estudiantes a dar respuesta a preguntas del tipo ¿ Qué pasaría si...? de manera que formulen hipótesis y que se genere una discusión sobre el futuro.

### 7) Análisis de sí mismo.

Finalmente, se puede usar el programa para motivar al alumno

a un análisis de sus propias creencias, actitudes y percepciones. A medida que se den diferentes análisis el profesor puede invitar a los alumnos a analizar el por qué de las diferencias entre ellos mismos y el punto de vista de los participantes en el programa.

La comprensión de sí mismo es la séptima forma de pensamiento crítico que la mencionada serie genera según los autores.

La serie de programas representa entonces, de acuerdo a Cortes y Richardson, tanto un ejemplo de pensamiento crítico en acción - pues en cada programa los "actores" discuten utilizando las habilidades de pensamiento crítico-, como una herramienta para desarrollar estas habilidades en gente joven receptora crítica de estos programas, ya que la discusión y ejercitación de estas habilidades en función de temas del mundo contemporáneo responden a la necesidad de los jóvenes de ser más conscientes del mundo en que viven.

El procedimiento propuesto por estos autores resulta interesante si se considera que toma en cuenta: la discusión, las habilidades generales del pensamiento crítico y como base del análisis, situaciones reales de los jóvenes (aunque escenificadas). La mayor limitante desde luego, es el no tener acceso a la serie, limitante no del todo importante pues los autores dan lineamientos muy claros de la forma en que deben estar estructurados. Un trabajo similar podría desarrollarse tomando en cuenta dichos lineamientos (y teniendo recursos para hacerlo desde luego).

Jerry L. Brown.

Este autor, utilizando la televisión como medio para enseñar las habilidades del pensamiento, propone un procedimiento para ser aplicado con escolares de nivel medio para ayudarles a razonar y resolver problemas más sistemáticamente, lo que les permitiría a la vez "funcionar efectivamente como aprendices independientes". Para el autor el objetivo es desarrollar habilidades del pensamiento (en general), sin embargo, puede hacerse notar su similitud con las habilidades correspondientes supuestamente al pensamiento crítico (compárense las características dadas al pensamiento crítico por los funcionalistas y las habilidades que Brown toma del pensamiento).

De tal forma, lo que aquí es para Brown simplemente pensamiento, en la clasificación general de Ennis estas habilidades quedan comprendidas en las de pensamiento crítico. El problema, ha sido ya enunciado, es el de la dificultad para precisar el concepto y por lo mismo, este tipo de situaciones se presentan constantemente.

Volviendo al procedimiento sugerido por Brown, éste pretende cumplir cuatro metas:



**1) Pensamiento flexible y confiable.**

Es la habilidad de abordar problemas que pueden involucrar falsas salidas o variaciones imprevistas en el enfoque.

**2) Auto-administración.**

Es la habilidad de manejar y usar recursos tales como tiempo, firmeza personal y materiales relacionados.

**3) Expresión efectiva.**

Corresponde a la habilidad de articular ideas clara y coherentemente.

**4) Razonamiento sistemático.**

Es la habilidad de planear o usar un proceso organizado para dirigir el pensamiento.

Para lograr estas cuatro metas Brown sugiere el enfatizar en doce habilidades que a continuación se describen:

**1) Generar alternativas.**

Se ayuda al alumno a reconocer la importancia de encontrar alternativas y se enseñan técnicas tales como "lluvia de ideas".

**2) Estimación y aproximación.**

Se enfatiza en la utilidad de estos procedimientos y se provee de práctica para decidir cuándo calcular o cuándo aproximarse, o bien cuándo utilizar ambos.

**3) Dar y conseguir significado.**

Se plantea la comunicación como un proceso de mandar y recibir información.

**4) Colectar información.**

Se enseña a los alumnos tres pasos para conseguir información:

- a) decidir qué información se necesita;
- b) seleccionar los recursos más apropiados; y
- c) reunir la información y registrarla precisamente.

**5) Clasificar**

Se presentan formas de organizar objetos e información, por ejemplo, mediante la identificación de similitudes y diferencias y por agrupación de acuerdo a un propósito.

**6) Encontrar modelos.**

Se muestra al alumno cómo buscar modelos y a usarlos para predecir o explicar.

**7) Generalización.**

Se ayuda a los estudiantes a hacer inferencias basadas en datos, enfatizando en la revisión de las generalizaciones y previéndolos de llegar a conclusiones de las que se tiene información insuficiente o irrelevante.

### 8) Secuencia y clasificación.

En este punto se enfatiza en la organización de las actividades y en la organización del tiempo para realizar un trabajo.

### 9) Usar datos.

Aquí se enfatiza en la importancia de los datos al tomar decisiones o para reconciliar puntos de vista opuestos.

### 10) Reorganizar la información.

Se conmina al alumno a cambiar la información en una forma más entendible y útil, por ejemplo: hacer gráficas, esquemas, mapas, modelos, símbolos, signos, etc.

### 11) Juzgar la información

Se ayuda a los estudiantes a evaluar la información por su relevancia, precisión, acabado y seriedad en el tópico.

### 12) Comunicación efectiva.

Se enseña al alumno a hacer su escritura y expresión clara, interesante y persuasiva.

Estas doce habilidades se presentan a través de los programas de televisión elaborados para el efecto, y la idea principal del procedimiento es que los maestros los utilicen como "estudio de casos" ya que los programas muestran: habilidades de solución de problemas, una clave mnemotécnica para empezar a resolver un problema, la importancia de la planeación y la perseverancia, tópicos o problemas sobre los cuales la gente da diferentes soluciones y las doce habilidades antes enunciadas.

Para Brown, la solución de problemas no se reduce sólo a la práctica sino que requiere de instrucción. Por ello, en los programas se instruye sobre las habilidades que se quieren enseñar pero también sobre los conocimientos específicos del área a la que pertenezca el problema. Los programas representan entonces una forma de ejercitar las habilidades pero también una forma de obtener conocimiento además de que ofrecen una clave mnemotécnica como herramienta para resolver problemas. La clave es: Hey! espera; piensa; ve; así que...(+), e invita a los estudiantes a reconocer el problema y definirlo, después a considerar tres alternativas y a elegir una para probarla, evaluar la efectividad de la alternativa seleccionada y finalmente a decidir qué hacer después: detenerse, iniciar el proceso o continuar.

El autor concluye que independientemente de los programas, es importante enfatizar siempre en el pensamiento creativo y lógico de los alumnos en la solución de problemas de tal forma que los niños vayan mejorando su habilidad para resolver problemas en la vida diaria.

+ "Hey! wait, think, see, so"

En cuanto al procedimiento general es importante el señalamiento que hace Brown en relación a la necesidad tanto de la práctica como de la instrucción de las habilidades que se pretenden desarrollar. De hecho, la práctica por sí misma no lleva al desarrollo de ninguna habilidad mientras no se sepa a dónde se quiere llegar (lo cual ofrece la instrucción).

Puede observarse por otra parte, que el procedimiento sugerido tiene la misma limitante que el procedimiento anterior en el sentido de que no se dispone de los programas, parte esencial de ambos procedimientos. Así mismo, puede señalarse que, a diferencia de Cortes y Richardson, Brown no pone gran interés en el contenido de los programas o del problema que se quiera resolver; para él da lo mismo aplicar el procedimiento a un problema de matemáticas o de historia que a "decidir si se cambia alguien de casa o no", aún cuando reconoce que cuando la práctica involucra problemas reales, los alumnos se muestran más motivados. El problema reside en qué es lo que el autor entiende por "problemas reales" y tal parece que es precisamente el "saber qué hacen los niños con su dinero" o "qué pasaría si les diesen 500 pesos por ir a la escuela".

### 3.1.6 Edgar Morin

El problema de nuestro tiempo -señala Morin- es el problema de las estructuras de nuestro conocimiento. Se trata, afirma, de conocer los mecanismos y funcionamiento de nuestro conocimiento, pero cómo saber? La respuesta no está en incrementar la información, ni tampoco en tener una "visión científica de la sociedad". Para Morin el cómo saber tiene relación con el "cómo ver", lo que a su vez implica el saber "cómo pensar". Es decir, se trata de saber cómo hacer advenir un pensamiento complejo que esté acorde al nivel de complejidad que los problemas de las sociedades actuales demandan. La premisa de Morin es entonces, que un pensamiento disyuntivo/reductor puede desarrollarse y complejizarse, para lo cual ofrece algunos fundamentos que a continuación se describen (a riesgo claro de que se hayan reducido).

#### Palabras clave - Intercomunicación de conceptos.

Las palabras clave son palabras que por su excesivo uso terminan por perder su significado y remiten sólo a una idea única cuya explicación parte y termina en el mismo concepto.

El uso de palabras clave evita la profundización en los hechos que señala porque a través de ellas se reduce, unidimensionaliza y simplifica la realidad que simboliza. La palabra clave entre más quiera abarcar menos explicativa será.

Para trabajar contra las palabras clave es preciso "comprender que todo concepto debe remitir a otros conceptos, y

no puede resultar esclarecido/esclarecedor más que en una intercomunicación de conceptos principales en interdependencia para concebir tal o cual orden de fenómeno" (Morin 1981, p. 123).

Esto es, se trata de relacionar hasta dónde el fenómeno mismo lo permita, los conceptos que con él estén relacionados.

#### Disyunción - Distinción/Unión.

Hoy, existen en la sociedad un exceso de disyunciones/confusiones a las que es necesario oponer el reconocimiento de las distinciones y uniones. Las disyunciones: ciencia-filosofía; sujeto-objeto; hecho-valor; son ejemplos de disyunciones simplificantes/mutilantes y maniqueas. A ellas hay que oponer el "saber distinguir" aunque también se deba saber hacer que se comuniquen. Se debe pensar de manera multidimensional para asociar proposiciones aparentemente contradictorias. Es decir, los términos explicativos pueden ser a la vez complementarios, concurrentes, antagonistas y se puede distinguir/oponer mientras se trata de unir lo que se distingue y opone. Para Morin esto significa que "siempre tenemos, pues, la difícil tarea, ante cada situación, cada caso, de saber distinguir y unir, de desconfiar de las disyunciones absolutas, de luchar contra la confusión siempre renaciente, y desconfiar de la visión maniquea que desune absolutamente dos universos, el del bien y el del mal, y confunde indistintamente todo lo que rechaza en el segundo" (Morin 1981, p. 126).

#### Eliminar la ambigüedad - Enfrentar la ambigüedad.

La ideología tiende a buscar certidumbre, a eliminar simplemente la ambigüedad mediante la reducción y el maniqueísmo para obtener una significación clara y simple de los hechos. Para hacer advenir un pensamiento complejo se requiere de enfrentar la ambigüedad, saber reconocerla, afrontarla y trabajar con ella. Afirma Morin que "el pensamiento es incierto. El conocimiento de la sociedad es muy incierto. La acción es incierta (azares, derivas, inversiones de sentido, reacciones). Todo cambio, toda ruptura en el tejido social comporta riesgos y posibilidades al principio desconocidos.

"Es decir que nos falta, en el pensamiento, la creencia y la acción, vivir en la incertidumbre; vivir con no es solamente tolerar, sino dialogar con, trabajar con la incertidumbre" (Morin 1981, p. 269).

Desde luego, esto no se opone a la posibilidad de que haya creencias, pero creencias que se sabe comportan riesgos y las cuales se debe saber reconocer.

## Racionalización - Racionalidad.

La racionalidad debe combatir a la racionalización. La mención de las características de cada una de ellas justifica dicho planteamiento.

La racionalización es la coherencia lógica construida a partir de premisas incompletas o erróneas y tiene entre sus características las siguientes:

- a) Se erige por encima de los hechos y se hace superior a ellos.
- b) Rechaza la complejidad de lo real.
- c) Hace uso excesivo de la lógica con relación a lo empírico.
- d) Tiende a rechazar como falsas o mentirosas una parte de los datos (aquellos que se le aparecen como contradictorios y difícilmente conciliables) y a restablecer lo antes posible la coherencia unívoca de su visión del mundo.
- e) Actúa al nivel de las teorías, de la ideología y de la vida cotidiana.
- f) No ve el efecto del azar o de las circunstancias, sólo el efecto de una "empresa lógica".
- g) Es autojustificativa porque selecciona los datos conforme con la imagen que se quiere dar y tener de uno mismo.

En síntesis, en palabras de Morin "el gran delirio racionalizador no hace más que moler a palos a lo real para que obedezca a la idea" (Morin 1981, p. 138 y 139).

La racionalidad -en oposición a las características anteriores- "debe combatir sin cesar la racionalización, no sólo como el enemigo exterior que se pone la máscara de la razón, sino también, principalmente, como el enemigo interior que crece en su seno como un cáncer, por hipertrofia de la coherencia lógica en detrimento de la verificación empírica" (Morin 1981, p. 139).

Así, la racionalidad entendida como la aplicación de principios de coherencia a los datos proporcionados por la experiencia, tiene las siguientes características:

- a) Está en diálogo constante con la experiencia y el mundo exterior.
- b) Cuestiona sus construcciones intelectuales cuando la experiencia parece invalidarlas.
- c) Dialoga con el azar y la incertidumbre.
- d) Verifica constantemente los datos.
- e) Reflexiona sobre los principios organizadores de la teoría.
- f) Reflexiona sobre la coherencia lógica como instrumento de aplicación a los datos, no como prueba ontológica de verdad.

Puede concluirse en cuanto a la oposición racionalización-racionalidad, que esta última debe utilizarse como parte del esfuerzo constante que intenta entender la complejidad de lo real y en donde "el pleno empleo de la racionalidad se [efectúa] en el diálogo con una realidad que no es totalmente racionalizable" (Morin 1981, p. 140).

#### Ceguera - Pensar lo real.

La ideología traducida en pensamiento simplificante/mutilante rechaza, dadas sus categorías, partes enormes de la realidad. Este pensamiento mutilante se vincula estrechamente a la ingenuidad, a la ignorancia, a los mitos y mentiras y su fin es la "liquidación de lo que ignora, desprecia o no comprende" (Morin 1981, p. 141).

A esta ceguera ante lo real hay que oponerle el pensar lo real lo que habrá que hacer entre la misma confusión, deriva y racionalización creada por la ideología.

#### Entropía - Ecología de las ideas.

Afirma Morin que, como todo sistema en el universo físico, el de las ideas está sometido a dos principios: el de entropía y el de ecología.

El principio de entropía alude al hecho de que el tiempo conlleva degradación, desintegración, corrupción y dispersión. Un sistema de ideas en donde actúe este principio llevará en sí la desunión, la deriva entre la idea y lo real, la disociación del sentido original de la idea porque se opone la idea a la acción que invoca. La entropía de las ideas significa también que éstas lucharán por evitar la degradación, por mantener los intercambios que le nutren tratando de defender su coherencia.

Por otra parte, la ecología de las ideas se refiere a que los sistemas de ideas emergen de un determinado "ecosistema" social y cultural pero en el cual se genera paulatinamente una autonomía de las ideas momento en el cual son nutridas por otros ecosistemas sociales y culturales diferentes de los que emergieron.

Considerando estos principios Morin señala que "una idea debe ser examinada en sí misma y no juzgada principalmente ni solamente en relación con el lugar donde encuentra su expresión..." (Morin 1981, p. 149), ya que las ideas adquirirán significaciones diferentes según la ecología cultural que le nutre.

La entropía de las ideas implica que se debe reflexionar sobre las ideas, observar sus derivas y las transformaciones de la historia pues también las ideas deben ser re-generadas para que conserven su integridad y su vitalidad" (Morin 1981, p. 150).

## Memoria - Pensamiento historizado.

A la pérdida de memoria, el olvido, "la imbecilidad contemporánea" como le llama Morin, es necesario oponerle el pensamiento historizado. Hay que luchar contra la desmemorización sin que ello implique "la persistencia alucinatoria del pasado".

La memoria en sí misma se vuelve engañosa, pero también constantemente es reprimida porque el recuerdo resulta molesto. Por ello, es necesaria la comprensión del pasado como forma de comprender el presente a partir de la regeneración de la memoria.

Esta regeneración implica no la rememoración histórica sino que "todo conocimiento debe ser historizado, todo pensamiento debe ser historizante. Todo fenómeno, incluso y especialmente presente, debe ser restituido en el tiempo, es decir, resituado en función de sus orígenes, de su génesis, de transformaciones y deformaciones, degradaciones y regeneraciones, derivas y nuevos cursos que permiten interpretarlo de nuevo" (Morin 1981, p. 152).

El conocimiento historizado complejo exige, desde luego, que el conocedor también se sitúe a sí mismo y a su conocimiento en el tiempo. Esto es obligado si se quiere conocer realmente el momento que se vive pues sólo así se puede relativizar el conocimiento, es decir, alejarse parcialmente en relación a su tiempo.

## El autoexamen: crítica y autocrítica.

Aún considerando los siete puntos anteriores, no puede hablarse aún del desarrollo del pensamiento crítico de manera completa. Para Morin "un método crítico que lo critica todo, salvo sus propios presupuestos, es decir su propio sistema de confianza y desconfianza, deja de ser un método crítico" (Morin 1981, p. 185). Es necesario por tanto el autoexamen, es decir, la unión de la crítica con la autocrítica.

Este autoexamen no equivale a un examen narcisista, sino a la relativización del autoexaminador. Implica:

- tratar de reconocer nuestro lugar sociocultural y antropológico.
- descentrarse del falso centro del universo.
- mantener la autonomía del pensamiento.
- dialogar con nosotros mismos (introspección).
- trabajar con la incertidumbre.
- pensar por nosotros mismos.

El autoexamen tiene que ver en mucho con el arte de pensar y este "es un arte difícil. Necesita la conciencia permanente del problema de los límites y manchas ciegas inherentes a todo pensamiento. Comporta la lucha permanente contra las degeneraciones, fosilizaciones, delirios, mitificaciones que surgen del mismo ejercicio del pensamiento. (Morin 1981, p. 169).

Finalmente, para que el autoexamen sea completo requiere de autoexaminar el pensamiento propio y de examinar al prójimo; el pensamiento no es autosuficiente requiere de confrontación. Un pensamiento complejo sólo puede darse cuando existan ambos procesos: el autoexamen y la confrontación con el prójimo (en sus pensamientos y acciones).

Los fundamentos aportados por Morin, sin conformar de hecho un método al que tal vez aspirarían los amantes de lo objetivo y sistemático, son de una profundidad poco equiparable a los de los autores anteriormente mencionados. Morin no ofrece una respuesta a un "cómo" pragmático, sino a un "cómo saber" complejo no reducible a algunos pasos o habilidades concretos.

En cuanto a los fundamentos propuestos, Morin expresa la dificultad de desarrollar un pensamiento complejo así: "Difícil, pues, es el problema de un pensamiento que rompe con todas las evidencias reinantes. En efecto, rompe las alternativas que parecen claras, atraviesa las fronteras respetadas, circula por las tierras de nadie prohibidas, asocia ideas antagonistas, crea zanja/ruptura donde había unidad, aporta incertidumbre y por ello parece confusionista, estúpido, absurdo.

"Y por desgracia un pensamiento efectivamente confusionista, estúpido, absurdo, sufrirá, con toda la razón, el mismo juicio. Pues el espíritu medio de un tiempo, las opiniones medias, los espíritus medios rechazan de la misma manera el oro y la mierda. Una idea nueva no sabe si es mierda u oro. Es en esta incertidumbre que puede extraer la certidumbre de que no es mierda, sin obtener, no obstante, jamás la certeza de que es oro" (Morin 1991, p. 241).

La dificultad entonces, de desarrollarlo no se soslaya, pero el hecho de plantear el desarrollo de un pensamiento complejo a través de la superación de un modo de pensar simplificante va más allá de una mera cuestión de método: es el problema de aprender a pensar de un modo diferente, nuevo, y de que este pensamiento nuevo tenga a la vez un nuevo papel en la historia.

### 3.2 SINTESIS DE LOS FUNDAMENTOS PARA LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO

Los fundamentos aportados por los autores mencionados en el inciso anterior pueden integrarse en algunas categorías en común aún procediendo -como se ha visto- de diferentes tendencias.

Para su presentación se ha considerado pertinente agrupar los aspectos por ellos aportados en base a cuatro criterios generales:

- A) Planteamiento
- B) Contenidos
- C) Sujetos
- D) Procedimientos.



A su vez cada uno de estos incisos integra aspectos particulares que serán presentados a lo largo del capítulo. Al final del inciso se incluye un cuadro que integra los aspectos generales y particulares y que se puede considerar como modelo del que podría partirse para en futuros trabajos profundizar en el desarrollo de un procedimiento completo para formar y desarrollar el pensamiento crítico.

## A) PLANTEAMIENTO

El planteamiento debe responder a la pregunta ¿para qué desarrollar el pensamiento crítico? Se ha visto que la tendencia general es pragmática en el sentido de que a través de su desarrollo se pretenden resolver problemas principalmente escolares de tipo cognoscitivo e inmediato que nada tienen que ver con el cuestionamiento de la realidad en que se vive.

Se mencionó en el inciso anterior que la aportación fundamental de Freire era precisamente el ubicar el para qué en un marco social, político y educativo (Morín también lo hace pero lo ubica principalmente en un medio político).

Desde nuestro punto de vista, un trabajo que quiera desarrollar el pensamiento crítico debe incidir en un marco social, político y educativo. Social, porque la formación del pensamiento crítico tiene que ver con sectores amplios de la sociedad y no sólo con los educandos; el problema de no-desarrollo del pensamiento crítico no es sólo un problema cognoscitivo; es un problema social desde el momento en que los principales factores que lo obstaculizan son de carácter social y rebasan el ámbito escolar.

Político, porque el "para qué" en este caso no se responde con "para ser un buen ciudadano" o "para resolver un problema de química", sino para transformar la sociedad de manera que el cambio sea favorable a la mayoría y no a un sector minoritario de la sociedad. Cualquier intento de cuestionamiento de la realidad tiene un vínculo político que hay que rescatar.

Educativo, porque para que se desarrolle el pensamiento crítico se requiere romper con las formas tradicionales de conocimiento de la realidad, lo cual tiene que ver con la educación -escolarizada o no- como medio de desarrollo del pensamiento crítico.

En suma, el ¿para qué? desarrollar el pensamiento crítico se responde considerando estos tres aspectos para crear condiciones que permitan la participación de los hombres en el proceso de transformación social.

## B) SUJETOS

Los estudios aquí presentados se encaminan al trabajo con niños y jóvenes. Esto tiene su razón de ser en dos factores:

1) El planteamiento del que parten estos trabajos es meramente escolar y lo que pretenden desarrollar son ciertas habilidades que permitan resolver problemas muy concretos dentro del ámbito escolar;

2) Es claro que el trabajo con niños y jóvenes es más propicio dada su mayor flexibilidad en su sistema de valores y estructura cognoscitiva aún no desarrollada completamente.

Sin embargo, el problema de los sujetos va más allá de la resolución técnica de elegir al azar a los participantes para un experimento determinado. No se trata, en efecto, de saber si deben ser jóvenes o adultos, trabajadores o estudiantes, sólo desde un punto de vista "experimental", sino de considerar desde el marco socio-político antes esbozado quiénes son los sujetos involucrados en el proceso de cambio en general, y en el desarrollo de su pensamiento crítico en particular.

Se ha dicho que la obstaculización del pensamiento crítico tiene que ver con intenciones socio-políticas muy específicas de la ideología de la clase dominante que no permite el desarrollo pleno del hombre. En ese sentido no son sólo ciertas personas las que deben desarrollar su pensamiento crítico, sino todas aquellas a las que de una u otra forma se les obstaculiza o inhibe su pensar crítico. El problema es entonces más general y debe partir más bien de conceptualizar al hombre. Esta conceptualización debe ser diferente a la de la ideología dominante; de concebir en principio, que el hombre -cualquier hombre- es capaz de desarrollar su pensamiento crítico dado que es un ser racional por naturaleza, autónomo, sujeto de su historia (no objeto) único capaz de transformar su realidad.

Un trabajo para desarrollar el pensamiento crítico debe encaminarse entonces a todos los hombres. (El término "todos" es muy general. Puede hablarse de todos: hombres y mujeres; o todos: explotados y explotadores; o todos políticos y pueblo. Sin embargo aquí hablamos de todos los que asuman como propio un proyecto de cambio social benéfico para el desarrollo pleno de los hombres... y esto excluye a una minoría que ha hecho todo lo posible porque no suceda así.)

Todo esto permite entonces ubicarse en una perspectiva amplia en donde el desarrollo del pensamiento crítico es cualidad de todos y no privilegio de algunos.

## C) CONTENIDOS

¿Sobre qué problematizar, dialogar y reflexionar para desarrollar el pensamiento crítico ?

La diversidad de posibilidades para contestar a esta pregunta es demasiada. Incluye desde aspectos tan específicos y triviales como preguntarse qué pasaría si te dieran 500 pesos por ir a la escuela ?, hasta aspectos generales y profundos como

el tener que "pensar lo real".

En general puede hablarse de tres aspectos como contenidos a trabajar para desarrollar el pensamiento crítico:

- a) Sobre la forma de conocer.
- b) Sobre la realidad concreta de los hombres.
- c) Sobre sí mismo (ideas y acciones).

Sobre el primer inciso es Morin quien afirma que éste debe ser un punto de partida. Si no se conoce y modifica la forma en que conocemos, difícilmente podremos trabajarse adecuadamente con los problemas a los que nos enfrentamos. Por ello, es necesario incluir como contenido de reflexión los principios organizadores de la teoría, la coherencia lógica que se aplica a los datos y las ideas en sí mismas desprendidas de un contexto único.

En cuanto al segundo inciso, es sumamente amplio lo que puede incluirse aquí: las experiencias-vivencias cotidianas; sucesos del mundo contemporáneo, problemas particulares de la vida cotidiana comunes a los hombres, contenidos específicos de materias como Historia, Literatura o Filosofía; hasta afirmaciones provenientes de una fuente determinada.

Lo importante en cuanto a contenidos es la profundización paulatina de cada uno de ellos de tal forma que se establezcan los vínculos con la realidad, causas y alternativas, que finalmente lleven a los hombres a modificar su praxis social y que les permita contrarrestar la influencia ideológica.

Evidentemente, sean aspectos generales o particulares, estos deben partir de la realidad concreta de los hombres y no de situaciones ficticias e intrascendentes creadas por el educador y que sólo se encaminen al desarrollo de una habilidad por la habilidad misma y no al conocimiento de una realidad histórica que obstaculiza el desarrollo humano.

Finalmente el ubicar el análisis de sí mismo como contenido implica varios aspectos:

- El relativizar al auto-examinador (o autoconocedor);
- El reconocer el lugar socio-cultural y antro-po-social en el que se encuentra;
- El pensar sobre uno mismo y mantener la autonomía del pensamiento;
- El establecer la relación de uno mismo con un determinado fenómeno;
- El luchar contra las degenerescencias, fosilizaciones, mitificaciones que surgen del ejercicio del pensamiento;
- El confrontar las ideas propias con las de los otros;
- Relativizar el propio sistema de valores, los propios presupuestos.

En suma, esto equivale a trabajar con la incertidumbre en uno mismo confrontando los resultados de este auto-análisis con la realidad que se vive.

Recuérdese que un pensamiento que no se autoanaliza no es

pensamiento crítico.

## D) PROCEDIMIENTO

En cuánto a cómo desarrollar el pensamiento crítico, pueden considerarse varios aspectos:

- a) El ambiente
- b) La problematización
- c) El diálogo
- d) La reflexión
- e) La práctica

### a) El ambiente.

En general, este equivaldría a crear espacios para la reflexión, problematización y el diálogo. Esto implica a la vez que debe existir la posibilidad de que se experimente, se haga, se resuelva, y se demuestre, de tal forma que la actividad se centre en el que está conociendo y no en el que ya conoce.

Se trata también de que exista la suficiente apertura para que los integrantes tomen decisiones.

### b) La problematización.

Si el ambiente va a permitir la reflexión, la problematización es el resultado de esta permisión.

La problematización es fundamentalmente la aportación de duda e incertidumbre para trabajar con ellas.

Más particularmente, implica el dar problemas, formular preguntas, cuestionar la información que se recibe, los datos, las fuentes de información, la confiabilidad de la información y el sistema de valores; también significa el distinguir, es decir, el crear rupturas en donde haya unidad y el de unir donde parezca que hay antagonismo. La problematización abarca además el cuestionamiento de las construcciones intelectuales (propias y de los otros) oponiéndoles siempre la experiencia y los datos de la realidad.

La problematización debe llevar al cuestionamiento incluso del conocimiento y de la práctica en función del tiempo en que surgen y en el que se encuentran.

### c) El diálogo.

Este criterio presupone que el trabajo de desarrollo del pensamiento crítico se haga en grupo. El diálogo implica la comunicación, el debate y la discusión y esto sólo sucede en grupo. El diálogo fomentará el dar argumentos, alternativas y la toma de decisiones.

El diálogo, sin embargo, no queda sólo al nivel del grupo. Este debe generalizarse hacia la realidad, con la experiencia y el mundo exterior, con el azar y la incertidumbre y con uno mismo (con sus ideas y acciones).

El diálogo entendido así rompe con el concepto tradicional de "plática intrascendente" o transmisión de mensajes" para conformarse en búsqueda constante para conocer la realidad confrontándose las ideas y los hechos con los conocimientos y acciones de los que conocen.

d) La reflexión.

La reflexión es más que el mero uso de la lógica formal. Su complejidad apenas se conoce. La propuesta entonces de usar la reflexión se refiere a usar al máximo y de diferentes maneras el pensamiento para asir así los objetos de la realidad y conocerlos.

Entre otros aspectos sería necesario recurrir a procesos particulares tales como:

- El análisis
- La síntesis
- La comparación
- El análisis de contenido
- La colección y clasificación de información
- La generalización y la inferencia
- Verificación de los datos
  
- Asociación de ideas antagonistas
- Reconocimiento, enfrentamiento y trabajo con la ambigüedad
- Relación de un fenómeno con la mayor cantidad de conceptos que con él estén relacionados
- Análisis de las implicaciones futuras de un determinado fenómeno
- Comprensión del pasado
  
- Ubicación de un fenómeno en función de sus orígenes, génesis, transformaciones, degradaciones, reconstrucciones, derivas y sus nuevos cursos para ser interpretado de nuevo
- Examinar las ideas en sí mismas: sus derivas, sus transformaciones históricas y regenerarlas para que conserven su integridad y vitalidad
- Historizar el pensamiento
- Historizar el conocimiento

Puede observarse que los primeros incisos se refieren básicamente a aspectos cognoscitivos para desarrollar un pensamiento crítico, aspectos que han sido trabajados por los funcionalistas principalmente. Los siguientes incisos abarcan formas de trabajo del pensamiento menos comunes y sobre los cuales es Morin quien los propone. El proceso de reflexión en su conjunto es el aspecto más importante en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, de ahí que la sugerencia de Morin de buscar o modificar formas nuevas de conocimiento deba encontrar aquí su lugar.

## MODELO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO

### PLANTEAMIENTO

¿ Para qué?

Transformar la realidad (social, ideológica, política, económica) a través de un trabajo político-educativo.

### CONTENIDOS

¿ Sobre qué se reflexiona?

A) Sobre la forma de conocer.

-Principios organizadores de la teoría.  
-Ver la coherencia lógica de los principios.  
-Pensar sobre las ideas en sí mismas.

B) Sobre la realidad.

-Usar contenidos como los de Filosofía, Historia, Literatura, Ciencias sociales, etc.  
-Usar problemas de la vida cotidiana.  
-Usar sucesos proporcionados por los medios de comunicación masiva: noticias, programas culturales, etc.  
-Analizar afirmaciones hechas por una autoridad.

- | -Analizar infor -
- | mación provenien-
- | te de diversas
- | fuentes.
- | -Dar información
- | (instruir) sobre -
- | las habilidades -
- | de pensamiento
- | critico que se -
- | quiere desarro -
- | llar.

C) Sobre si mismo.

- | -En relación a un
- | determinado tópi-
- | co.
- | -Hacer la critica
- | de los propios -
- | presupuestos.
- | -Relativizar el -
- | sistema de valores
- | (aspectos afecti -
- | vos y cognosciti -
- | vos).
- | -Reconocer el lu -
- | gar sociocultural
- | y antroposocial
- | en el que se en -
- | cuenta cada uno.
- | -Confrontar el
- | pensamiento pro -
- | pio con el de los
- | demás.
- | -Luchar contra las
- | degeneraciones, fo-
- | silizaciones, de -
- | lirios y mitifi -
- | caciones del pro -
- | pio pensamiento.

**SUJETOS**

¿quiénes  
participan?

Los hombres como seres  
autónomos, racionales,  
capaces de transformar  
su realidad.

- Niños
- Jóvenes
- Adultos

**PROCEDIMIENTOS**

¿cómo desarro-  
llar el pensa-  
miento crítico?

A) Ambiente

- Crear espacios para la reflexión
- Permitir experimentar, hacer, resolver, manipular, demostrar.
- Centrar las actividades en el que está conociendo.

B) Diálogo

- Entre los participantes
- Con la realidad
- Con la experiencia y el mundo exterior.
- Con el azar y la incertidumbre
- Con uno mismo (sus ideas, acciones, etc.).
- Dar argumentos y alternativas.
- Tomar decisiones.

C) Problematización

- Aportar incertidumbre-duda (trabajar con ella).
- Dar problemas (no soluciones).
- Formular preguntas.
- Cuestionar la información, los datos, las fuentes de información, la confiabilidad de la información y la fuente, el sistema de valores.
- Distinguir; crear rupturas donde haya unidad.
- Cuestionar las construcciones intelectuales en oposición a la experiencia.
- Cuestionar el conocimiento en función del tiempo.



D) Reflexión

- Analizar, sintetizar, comparar, abstraer.
- Colectar información.
- Clasificar la información obtenida.
- Generalizar o hacer inferencias.
- Verificar los datos
- Analizar las implicaciones futuras de un determinado fenómeno.
- Relacionar un fenómeno con la mayor cantidad de conceptos que con él están relacionados.
- Asociar ideas antagonistas (o aparentemente contradictorias).
- Reconocer, afrontar y trabajar con la ambigüedad.
- Hacer análisis de contenido.
- Comprender el pasado.
- Ubicar un fenómeno en función de sus orígenes.
- Observar las ideas en su movimiento.
- Historizar el conocimiento.

E) El autoexamen

- Pensar por nosotros mismos; mantener la autonomía del pensamiento.
- Dialogar con uno mismo (introspección).
- Relativizarse el autoexaminador.

## **4 PAPEL DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL**

### **CAMBIO SOCIAL**

#### **4.1 DEFINICION DE CAMBIO SOCIAL**

#### **4.2 PAPEL DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL CAMBIO**

##### **SOCIAL SEGUN DIFERENTES AUTORES.**

##### **4.2.1 KAREL KOSIK**

##### **4.2.2 EDGAR MORIN**

##### **4.2.3 HENRI LEFEBVRE**

##### **4.2.4 ALBERTO MERANI**

#### **4.3 LIMITES Y POSIBILIDADES DE LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN UNA SOCIEDAD CAPITALISTA EN RELACION AL CAMBIO SOCIAL.**

¡ UTOPICO !

EN EFECTO. NO CONSIDERO ESTA  
PALABRA COMO UNA INJURIA. EN EFEC-  
TO: PUESTO QUE NO RATIFICO LAS  
COACCIONES, LAS NORMAS, LOS REGLA-  
MENTOS Y LAS REGLAS, PUESTO QUE  
PONGO EL ACENTO EN LA APROPIACION,  
PUESTO QUE NO ACEPTO LA 'REALIDAD'  
Y QUE LO POSIBLE PARA MI, FORMA -  
PARTE DE LO REAL, SOY UN UTOPISTA.  
NO DIGO UTOPICO, DESE CUENTA.  
UTOPISTA, PARTIDARIO DE LO POSIBLE.  
¿ QUIEN NO LO ES, SALVO USTED ?

HENRI LEFEBVRE.

## CAPITULO 4

### PAPEL DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL CAMBIO SOCIAL

#### 4.1 DEFINICION DE CAMBIO SOCIAL.

Considerando que en este capitulo se va a establecer la relación del pensamiento crítico con el cambio social, es necesario delimitar lo que en este trabajo se entiende por este último.

Las tendencias en este sentido han sido diversas. Muchas de ellas son incluso derivaciones o modificaciones parciales de alguna más general. En este inciso se toman en cuenta sólo dos tendencias, las cuales se han elegido por ser sus principios antagónicos: la Teoría Funcionalista y la Teoría Marxista.

La descripción que se hace en el inciso es general y sólo se retoma lo esencial de cada una para por una parte entender las bases en que se apoyan sus definiciones, y por la otra para que en base a la comparación hecha, se retome la definición de cambio social de la Teoría Marxista.

#### TEORIA FUNCIONALISTA DEL CAMBIO SOCIAL.

El funcionalismo entiende el cambio social como la modificación de las normas, roles o estructura de alguna "unidad social" (cfr. Smith A. 1973).

La unidad social debe entenderse como una organización, institución o comunidad. En esta perspectiva tres son los postulados básicos: la diferenciación estructural, la reintegración y la adaptación.

La diferenciación estructural se refiere a la especialización en las ocupaciones o división del trabajo (+). Como parte del cambio social, este postulado tiene los siguientes atributos:

- 1) Es el motor principal del cambio social;
- 2) Se aplica a todos los elementos de la estructura social y la cultura;
- 3) Proporciona la estructura básica para clasificar tipos y niveles de las estructuras sociales;
- 4) Es inevitable e irreversible a la larga;
- 5) Aumenta la autonomía del hombre y la madurez de la sociedad conforme a su capacidad para maximizar su control sobre la naturaleza, y por lo tanto es un proceso benéfico;

+ Término perteneciente a la teoría marxista y utilizado por algunos funcionalistas.

b) Aparece sólo dentro del contexto del sistema, y la estructura de sus partes por lo que es un proceso inmanente. (Smith 1973, p. 18).

Así, este postulado sirve para clasificar y explicar otros tipos de estructuras sociales en donde la diferenciación en los roles, funciones y normas de los diferentes grupos (religiosos, culturales, políticos, etc.) están cambiando.

El cambio se va a dar por un proceso de "desarrollo" y "maduración" de los grupos en relación a las nuevas situaciones que tengan que afrontar, y porque un cambio en cualquiera de las partes de la estructura producirá un cambio en ésta misma dada su necesidad de mantener la interrelación equilibrada entre sus partes. De ahí que se asiente que uno de sus atributos sea la inmanencia del cambio.

El segundo postulado, el de la reintegración, hace referencia a la existencia de mecanismos en el sistema que permitan re-equilibrarlo (re-integrar) cuando ha sido desintegrado o disturbado.

De hecho, en las primeras explicaciones funcionalistas del cambio social no se incluía ninguna que abordase lo relacionado con la posibilidad de desintegración o conflicto en los sistemas. Futuras explicaciones, considerando la grave falla incluyeron el postulado de la reintegración.

Se considera así, que la desintegración y el conflicto son facetas del proceso de desarrollo o cambio de un sistema, pertenecientes a las "tendencias de desequilibrio" naturales de todo proceso y las cuales a su vez son controladas por mecanismos de equilibrio. Estos últimos son de diferentes tipos, pero entre los más relevantes se incluyen la ideología y a organizaciones como el mismo Estado, mecanismos estos encargados de restaurar el orden en una sociedad. La reintegración en realidad representa el interjuego entre el orden y el cambio en donde el orden será siempre la meta a alcanzar.

Finalmente el postulado de la adaptación descrito por el funcionalismo se refiere a la dirección que la diferenciación y reintegración toma, dada la necesidad que una unidad social tiene de "sobrevivir" a su medio.

Tomado de la Teoría de la Evolución de Darwin, este concepto es lo suficientemente ambiguo como para que la adaptación pueda ser tanto la causa como el resultado de la diferenciación y la reintegración de un sistema. Como causa fomenta el cambio considerando la necesidad del sistema de responder a las nuevas exigencias del medio; como resultado permite que el sistema sobreviva porque al adaptarse se convierte en uno de los sistemas "aptos" para continuar en el sistema más amplio de unidades sociales existentes.

Puede notarse así, que los principios de evolución, desarrollo y adaptación entre otros, son conceptos tomados de la Biología para ser aplicados a fenómenos de tipo histórico-social como el cambio social. Sin embargo, a pesar de estas transferencias burdas y de las deficiencias teóricas existentes, la Teoría Funcionalista ha tenido un gran impacto en los intentos de cambio social que se han dado principalmente en los países de América Latina y África, países que han sido agrupados en el término eufemista de "países subdesarrollados". El impacto ha sido tanto en la concepción de cambio social propuesta por esta teoría como ideológica, es decir, como imposición de una forma de concebir la realidad de acuerdo a los intereses de una minoría dominante. Ha sido en efecto Estados Unidos el país encargado de difundir una serie de proyectos para "modernizar" a los países atrasados ayudando con ello a adaptar a los países al Capitalismo expansionista de este país.

De esta forma, de acuerdo a la teoría, las áreas a desarrollar han sido por ejemplo: la educación, la salud, el desempleo, la vivienda, etc., representando cada una de éstas una unidad social a desarrollar. Las cifras, datos, estadísticas han sido los criterios que han servido para determinar el grado de cambio logrado de tal forma que al ponerse en marcha un programa determinado si se aumentaba el índice de producción, o se disminuía el de analfabetismo, podría hablarse de cambio social.

La falacia de estas apreciaciones los mismos hechos se han encargado de demostrarlo. No por ello se ha dejado de persistir en las ideas de que lo que se requiere es de alcanzar un mayor desarrollo para mejorar las condiciones de vida de una sociedad. Como ideología pues, siguen vigentes estos postulados. Como explicación del cambio social quedan sin embargo, por lo menos dos preguntas sin resolver:

- ¿ Es posible hablar de cambio social cuando las estructuras económicas, políticas y sociales que han creado y mantenido en la desigualdad y pobreza (atraso y subdesarrollo en sus propios términos) a un país quedan sin ser trastocadas?

- ¿ Puede haber cambio social cuando los agentes de cambio son las instituciones mismas y cuya principal función es la de mantener un statu quo que se opone al cambio?

### TEORÍA MARXISTA DEL CAMBIO SOCIAL.

Para la teoría marxista el cambio social significa el cambio en las condiciones materiales de existencia de los hombres. Esta definición incluye a la vez cambios en:

- a) El modo de producción existente ( en la estructura económica).
- b) En las condiciones subjetivas (superestructura)
- c) En las relaciones entre los hombres (clases)
- d) En la división del trabajo.

Para explicar esta teoría dos conceptos son importantes: la relación entre estructura y superestructura y la lucha de clases.

#### Relación estructura-superestructura.

En cuanto a este punto el marxismo asienta que una sociedad capitalista está organizada sobre una base material objetiva que incluye a los medios de producción (maquinaria, materia prima, etc.), el dinero (capital) con que se impulsa la producción y la fuerza de trabajo (los hombres que trabajan para producir determinados productos); y una superestructura conformada por el Estado, las instituciones (Iglesia, escuelas, etc.) y en general, el conjunto de actividades encaminadas a producir las ideas de una sociedad (Literatura, Filosofía, etc.). La estructura determinará a la superestructura, es decir, ésta última siempre estará encima de la base material y sus características principales estarán dadas en función de las características principales de la base económica. Así, en un país capitalista en donde un grupo minoritario domina a una mayoría, las ideas que predominen en la sociedad serán las ideas de la clase dominante.

Para el cambio social es importante desde luego, tomar en cuenta la relación entre estos dos factores: los objetivos y los subjetivos, pues serán las contradicciones del sistema capitalista, las que permitirán el cambio tanto de la estructura económica como de la superestructura. Sin embargo, el cambio económico exige antes un cambio en la conciencia de los hombres. Esto es señalado por la teoría marxista y aunque no descarta la importancia de este hecho tampoco abunda al respecto, es decir, no señala la forma como los hombres llegarán a tomar conciencia de clase para apoyar el cambio social e inclusive pareciera dejarse todo el peso al hecho de que se agudicen las contradicciones para que espontáneamente se generen los cambios en la conciencia de los hombres.

#### Lucha de clases.

Es en este contexto en donde se va a dar la lucha de clases, pues está considerada como el principal impulsor del cambio social. Esta lucha es entendida como la confrontación (ideológica y material) que se da entre los individuos pertenecientes a la clase que posee la riqueza y el control de los medios de producción en una sociedad y los que sólo poseen su fuerza de trabajo para trabajar dichos medios sin que puedan apropiarse del producto de su trabajo, generándose con ello una inequitativa distribución de la riqueza.

Para la clase que posee los medios de producción es más fácil enfrentar esta lucha, pues no sólo posee los medios materiales sino también los superestructurales para difundir e imponer sus ideas, apoyando el estado de cosas tal y como están a su favor, lo que permite que las ideas predominantes de la sociedad sean las de esta clase.

Por su parte, la clase trabajadora tiene que partir de su integración como clase, de su organización y de la toma de conciencia de los factores que lo mantienen en tales condiciones sin que para ello cuente más que con su propia fuerza y pensamiento. La lucha está encaminada no a mantener el statu quo sino a apropiarse de los medios materiales y superestructurales (tomar el poder y conformar un Estado proletario). Para ello afirma Marx "es necesaria una transformación en masa de los hombres, que sólo podrá conseguirse mediante un movimiento práctico, mediante una revolución; y que, por consiguiente, la revolución no sólo es necesaria porque la clase dominante no puede ser derrocada de otro modo, sino también porque únicamente por medio de una revolución logrará la clase que derriba salir del cieno en que está hundida y volverse capaz de fundar la sociedad sobre nuevas bases" (Marx 1978, p. 82).

Por tanto, el logro mayor del cambio social debe ser la desaparición de las clases aunque para ello sea necesario en principio una fase intermedia en donde el proletariado luche por conquistar el poder material e ideológico en una sociedad, pues sólo de esa forma podrá hacer coincidir su desarrollo histórico como hombre y su desarrollo material (transformación de su trabajo) en actividad propia, no enajenada.

Quedan en la teoría marxista dos aspectos tratados ambigualmente: por un lado no es explícita ni amplia la forma como los hombres adquirirán la conciencia de clase que les permitirá participar en la transformación de la sociedad. Parecerá que el sólo hecho de pertenecer a un grupo de individuos cuyas condiciones no son favorables permitiría de manera espontánea ir generando dicha conciencia. Es sabido que en el capitalismo los medios para mantener oculta la realidad (cfr. Cap. I) a los ojos de la clase trabajadora cada vez son más poderosos, a tal punto que no puede esperarse una aparición espontánea de la conciencia que promueva el cambio social, sin que haya de parte de la clase dominada acciones que contrarresten dicha influencia y que además le permita encaminarse al cambio social.

De otra parte, si bien es cierto que el proletariado es el más afectado y el que de manera natural se enfrenta a la clase dominante, en la teoría marxista casi queda excluido el sector intelectual en su participación en la transformación social.

Algunos marxistas han ampliado dichos planteamientos y contemplan la necesidad de una vanguardia revolucionaria cuyo papel principal sería, el de guiar en la lucha a la clase trabajadora; otros han hablado del intelectual que puede unirse orgánicamente al proletariado y le proporcione ayuda en su conscientización de la realidad. Sin embargo, cada uno de estos planteamientos asignan un peso y papel diferente al intelectual en el cambio social, lo que deriva en posiciones políticas diferentes, aún procediendo en esencia de la misma teoría marxista.



No obstante estas consideraciones, los hechos históricos más recientes relacionados con el cambio social, permiten observar que no es solamente la clase trabajadora la encargada del cambio social y que -sin anteponer el cambio de las ideas al cambio material- el papel de la conciencia que se tenga del cambio ha sido mucho más importante del que teóricamente le había asignado el marxismo.

En este trabajo se utilizan los principios generales de la teoría marxista sobre el cambio social, esto es, se considera al cambio en las condiciones materiales y subjetivas de una sociedad. Se recogen también las observaciones sobre el papel de las condiciones subjetivas en el cambio, aunque como ya se señaló, se difiere en cuanto a la importancia asignada a dicho papel. Por lo que toca a los agentes de cambio - la clase trabajadora- se considera que, en efecto, esta clase es la mayoritaria y la que por lógica debiera ser la encargada del cambio, aunque el desarrollo de las condiciones políticas y sociales actuales permiten asignar también un papel importante a los sectores intelectuales que apoyen todo proyecto de transformación social para beneficio de las mayorías.

Este trabajo tiene que ver con ambos aspectos considerando que las condiciones subjetivas de los hombres tienen un doble papel: como impulsoras y como reforzadoras del cambio. Más aún; se consideran como un factor inherente a todo cambio auténtico; en este sentido, las condiciones subjetivas se constituyen en medio esencial de los hombres que participan en la lucha por transformar su realidad, de tal forma que dicha participación sea autónoma, propia de su desarrollo como ser histórico-social y parte fundamental de la búsqueda y apropiación de su esencia humana.

## 4.2 PAPEL DEL PENSAMIENTO CRITICO EN EL CAMBIO SOCIAL SEGUN DIFERENTES AUTORES.

### 4.2.1 Karel Kosik.

Desde un marco estrictamente filosófico, K. Kosik, ubica el papel del pensamiento crítico en relación al cambio social como un factor paralelo a la práctica revolucionaria de los hombres. Para este autor no puede haber transformación social si la teoría y la práctica no se dan unidos como parte de la existencia misma de los hombres.

En la relación pensamiento crítico-cambio social, son determinantes los conceptos de praxis y razón dialéctica. Afirma Kosik: "La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica

opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad" (Karel Kosik 1967, p. 240).

Esta creación, comprensión y explicación de la realidad se da a través de la razón dialéctica, "proceso universal y necesario dirigido a conocer y plasmar la realidad de modo que no deje nada fuera de sí; por consiguiente, es razón tanto de la ciencia y del pensamiento como de la libertad y la realidad humana" (K. Kosik 1967, p. 123). A la vez, la razón dialéctica como proceso dirigido a conocer, hace uso del pensamiento crítico (cfr. Cap. 2), el cual tendrá como función principal la destrucción de la pseudoconcreción, es decir, la disolución de las creaciones fetichizadas del mundo cosificado, siendo el movimiento del pensamiento de lo concreto a lo abstracto, del todo a la parte, de lo abstracto a lo concreto, del fenómeno a la esencia, de la esencia al fenómeno, de la contradicción a la totalidad, del objeto al sujeto y del sujeto al objeto.

La misión de la razón dialéctica será pues, el plantear y resolver las contradicciones de la realidad mediante el uso del pensamiento crítico. De ahí que sus características sean:

- 1) Su historicismo
- 2) Su concepción del conocimiento como proceso dialéctico de la totalización, lo que implica la eventual revisión de los principios fundamentales
- 3) La construcción racional de la realidad que equivale a la realización de la libertad
- 4) Ubicar el conocimiento y la realización de la libertad humana ya alcanzados superando paulatinamente cada grado, insertándolos en la totalidad evolutiva

De estas características es necesario resaltar la tercera pues difiere de los principios marxistas. Bien entendido, equivale precisamente a lo que al inicio de este inciso se mencionó: el pensamiento crítico es un factor que va unido a la práctica para la transformación social (o realización de la libertad) y puesto que "la praxis es tanto objetivación del hombre y dominio de la naturaleza como realización de la libertad humana" (Kosik 1967, p. 243), entonces "...la realidad puede ser transformada revolucionariamente sólo porque, y sólo en la medida en que es creada por nosotros mismos y en que sabemos que la realidad es producida por nosotros" (Kosik 1967, p. 35).

El planteamiento de Kosik es, en suma, que el hombre a través de su praxis, que incluye al pensamiento crítico, comprende al ser en general y a la realidad, para que, conforme se apropia de ella genere paralelamente su libertad.

#### 4.2.2 Edgar Morin.

El autor francés Edgar Morin afirma "necesitamos empezar por descubrir que la idea está enferma, que el pensamiento está

enfermo, que la realidad está enferma (...) Se trata de saber ya que precisamos elucidar aquello sobre lo que estamos ciegos y que nos ciega. Se trata de comprender que nuestros problemas vitales actúan en la infraconciencia, en lo invisible y lo desconocido. En consecuencia, podemos partir de esta primera toma de conciencia, y ponernos en camino sin temor de reconsiderarlo todo a fondo" (Morin 1981, p. 85).

Estas observaciones de Morin parten de una aguda observación de los principales sucesos políticos, sociales, científicos, del siglo XX y de sus resultados en la vida cotidiana del ser humano.

Ahora bien, ¿cómo ha sido posible que el siglo XX, supuesto siglo de vertiginoso desarrollo, haya colocado al hombre al borde de su autodestrucción?

El ser humano al entrar al siglo XX ha hecho de su realidad algo tremendamente complejo, confuso y contradictorio: alta desinformación producida por los medios de comunicación masiva, "inmunología ideológica" (volverse insensible a los hechos y regular la actividad sólo con las ideas), sostenimiento de dogmas y mitos políticos, etc.

Nos hemos quedado desarmados. Nuestro pensamiento se ha tornado simplificado y simplificante. En esa condición, no tiene acceso a la complejidad creciente de lo real. Hemos llegado al grado de ignorar aspectos fundamentales de nuestro ser (somos Homo Faber y Homo sapiens, cierto, pero ¿no también somos homo ludens?).

En pocas palabras, cada vez sabemos menos: unidimensionalizamos la realidad, la mutilamos y la hacemos estática cuando ésta es multidimensional, compleja y en constante devenir.

¿Qué hacer para trascender esta condición humana producto del siglo XX?

En principio, Morin plantea un examen a fondo de los males de este siglo, vistos como resultado de la deformación de la razón de los hombres y de sus aplicaciones - racionalidad, racionalizaciones, racionalismo-; por otro lado, necesitamos valorar la exigencia de una conciencia reflexiva autocrítica permanente como factor principal de cambio. Se trata de llegar hasta la esencia misma de la estructura del conocimiento, de observarnos pensando, pues como dice Morin "en el pensamiento se encuentra nuestra salvación y nuestra perdición. (...) No existe en ninguna parte una receta para pensar bien (...), al mismo tiempo que el pensamiento es arte y estrategias permanentes: no vive más que y por el re-pensamiento permanente, la reflexión permanente. Este problema no es un problema especulativo para filósofos. Es el problema vital de cada uno y de todos (Morin 1981, p. 170).

El desarrollo de este pensamiento complejo implica el realizar el examen crítico de la inmunología ideológica,

presupone no cerrar o "enfriar" nuestro sistema teórico; es no permitir que se formen dogmas y mantener el círculo observación-percepción-concepción-pensamiento.

Todo ello debe conducir sin lugar a dudas a una acción política lo menos mutilada posible, es decir, a acciones en las que el hombre se reconozca en sus aspectos esenciales.

En suma, el papel del pensamiento crítico en el cambio social es el de abordar el conocimiento de la realidad de manera que capte su complejidad de tal manera que dicho conocimiento permita acciones políticas que estén a la altura de dicha complejidad.

#### 4.2.3 Henri Lefebvre.

Henri Lefebvre, sociólogo francés, escribe en una de sus obras (+) sobre la vida cotidiana y las posibilidades de su transformación. Para este autor es necesario estudiar la vida cotidiana desde dos perspectivas principales: la de los estudiosos de la sociología para darle un carácter científico al estudio de la vida cotidiana; y la de la gente de una sociedad determinada que es la que reproduce la "cotidianidad" y a la vez la que tiene en sus manos la posibilidad de conocerla y transformarla.

Lefebvre considera que -aún a riesgo de ser calificado como utópico, reformista o anticientífico- es necesario sistematizar lo que parece ser irracional, informe y trivial; agrupar los hechos que corresponden a la vida cotidiana según ciertos conceptos para poder conformar finalmente una teoría al respecto.

Desde esta perspectiva sociológica se aporta una explicación de la cotidianidad, un fundamento de porqué tomarla en cuenta desde un marco científico y la explicación de la relación existente entre vida cotidiana, pensamiento crítico y cambio social.

Según el autor, la vida cotidiana ha cambiado acorde a las necesidades de cada sociedad. Actualmente la característica esencial de la vida cotidiana de los hombres es que ha pasado a formar parte de la racionalidad del sistema industrializado. Si bien, antaño los hombres determinaban su tiempo libre, sus actividades y sus relaciones sociales, ahora ya no puesto que todo está planeado por y para el sistema. La modernidad, como llama Lefebvre a toda esta estructuración de la vida del hombre (laboral, lúdica, del saber, etc.) incluye a lo cotidiano porque a través de su inclusión la sociedad se distingue y se justifica puesto que forma parte de su ideología. Para el sistema "lo cotidiano no es un espacio-tiempo abandonado; ya no es el campo dejado a la libertad y a la razón o a la iniciativa individuales; ya no es el ámbito de la condición humana en que se enfrentan su

+ Lefebvre: "La vida cotidiana en el mundo moderno", 1980.

miseria y su grandeza; ya no es solamente un sector colonizado, explotado racionalmente, de la vida social, porque ya no es un 'sector' y la explotación racional ha inventado formas más sutiles que antaño. Lo cotidiano se convierte en un objeto al que dedican grandes cuidados: campo de la organización, espacio-tiempo de la autorregulación voluntaria y planificada. (...) Se intenta prever, moldeándolas, las necesidades; se acorrala el deseo" (H. Lefebvre 1980, p. 94).

La vida cotidiana significa así, el lugar de lo repetitivo, de lo trivial, el empleo del tiempo, los objetos, los anuncios. Es también el espacio donde encuentra su cierre el ciclo producción-consumo-producción, es decir, donde el consumo está plenamente organizado y dirigido.

La vida cotidiana está estructurada no sólo material, sino también cultural e ideológicamente. La producción y la reproducción por tanto, no son sólo materiales, sino también sociales y espirituales. El hombre en la vida cotidiana da cierre al ciclo y lo mantiene puesto que en ese espacio se enfrenta a un sinnúmero de coacciones y persuasiones minúsculas; es sujeto aparente de la cotidianeidad cuando en realidad es víctima de la represión existente en toda sociedad de clases "...a todos los niveles, en todos los instantes, sobre todos los planos, incluidas la vida sexual y afectiva, la vida privada y familiar, la infancia, la adolescencia, la juventud, en suma, lo que aparentemente escapa a la represión social por estar próximas a la cotidianeidad y a la naturaleza" (Lefebvre 1980, p. 180).

Es la sociedad de clases -a través de la vida cotidiana- la sociedad del terrorismo que no permite desviaciones, que impone, que mantiene ilusiones, que hace creer al hombre en la inmediatez y en lo irremediable de lo cotidiano en el "es así y no puede ser de otra manera", es la vida cotidiana con su terrorismo la que anula el pensamiento crítico porque siempre enmascara la realidad.

Por todo ello, es por lo que Lefebvre considera debe partirse de lo cotidiano. Siendo éste el lugar donde se reorganiza la existencia social y donde se dan las presiones y coacciones de la sociedad de consumo, el autor sostiene que, si se conocen esos aspectos se conoce el "todo" y a través de ese conocimiento del "todo" puede asumirse la vida cotidiana para transformarla y hacerla realmente propia. El autor sostiene también que es posible impedir el cierre del círculo producción-consumo-producción para lo cual es necesario "nada menos que la conquista de la cotidianeidad por una serie de acciones -combustidas, asaltos, transformaciones- a realizar también según una estrategia" (Lefebvre 1980, p. 95).

Para conquistar la cotidianeidad a su vez, es necesario:

- a) Haber vivido la cotidianeidad, y
- b) tomar una distancia crítica.

Pretender conocer la vida cotidiana supone así, una actitud crítica. Esta idea la amplía Lefebvre afirmando que "Es imposible aprehender lo cotidiano como tal aceptándolo, 'viviéndolo' pasivamente, sin tomar distancia. Distancia crítica, contestación, comparación; todo ello va junto" (Lefebvre 1980, p. 39).

Así, el análisis crítico de lo cotidiano revelará unas ideologías, y el conocimiento de lo cotidiano incluirá una crítica ideológica y, por supuesto, una autocrítica perpetua" (Lefebvre 1980, p. 40).

Es pues, necesario que el hombre explore críticamente sus situaciones cotidianas porque ello en sí mismo, significa una posibilidad de cambio en lo cotidiano, implica no permitir que sea inhibida la capacidad creadora, excluye la pasividad, impide el caer en el mero consumo de espectáculos, signos y objetos, incluye el hacer la crítica de la ideología productivista, del racionalismo económico y del economicismo, de los mitos y pseudoconceptos de participación, integración y creatividad; significa recuperar críticamente la cotidianeidad lo cual implica la creación de un lenguaje y "llevar lo cotidiano al lenguaje es ya transformarlo, esclareciéndolo" (Lefebvre 1980, p. 243).

En suma y como conclusión, señala Lefebvre: "La cotidianeidad entera debe ser puesta en cuestión. El homo sapiens, el homo faber, el homo ludens desembocan en el homo quotidianus; pierden hasta la cualidad de homo. El quotidianus ¿s todavía un hombre? Virtualmente es un autómata. Para que vuelva a encontrar la cualidad y las propiedades del ser humano, que supere lo cotidiano en el seno de lo cotidiano, ¡a partir de la cotidianeidad! (Lefebvre 1980, p. 233).

#### 4.2.4 Alberto Merani.

Desde una perspectiva psicológica-educativa, A. Merani, psicólogo venezolano, aborda la relación pensamiento crítico-cambio social considerando tres conceptos fundamentales: alienación, educación y libertad.

Para este autor, la alienación en los hombres es el resultado de vivir en un sistema industrializado cuya mecanización e irracionalidad destruyen la posibilidad de que el hombre desarrolle su conciencia reflexiva, ya que, una conciencia crítica representa una amenaza para el poder. Para Merani, lo único que hace al hombre como tal es la conciencia reflexiva; sin embargo, cuando se ve impedido a manifestarse -es decir- cuando está alienado, deja de "sentirse solidario con la historia (...) de ser un individuo al que conforman las circunstancias y cuya naturaleza es histórica, para considerarse un continuum que se perpetúa a través de los tiempos siempre igual (...) De este modo, encerrado en su propio acontecer, el hombre está ubicado al margen de la historia, y sus miserias y grandezas le pertenecen

con carácter de 'propiedad individual' de fatalidad psicológica, sin que nada deba a las circunstancias del medio ambiente en la edificación de su persona." (Merani 1973, p. 75).

El sistema que produce esta alienación perpetúa la ignorancia crea mitos, transmite ideología. Para ello, dispone de las escuelas, los medios de comunicación masiva y los mismos centros laborales como instrumentos de hegemonía del sistema. "Es la sociedad de los autómatas, de las máquinas que 'piensan', de las estadísticas que gobiernan al futuro, de los ordenadores que dirigen y controlan la producción, los destinos de cada uno, que hasta procuran al compañero o a la compañera ideal. Es el 'mundo feliz' de la oferta y la demanda, del régimen industrial que reorganiza destruyendo lo único que hace al hombre: la conciencia reflexiva" (Merani 1973, p. 63).

¿ Qué hacer para que el hombre logre su pleno desarrollo, es decir, su libertad ?.

Para el autor, la educación va estrechamente aparejada a la libertad. Si se entiende a la libertad como "la comprensión de la necesidad" y a la educación como "el aprendizaje de la libertad", entonces es posible establecer la relación entre ambos procesos, de forma tal que, sin afirmar que la educación en sí misma libere, es ella misma la que hace comprender la libertad y ayuda a conocer los procesos por los cuales el poder aprisiona a los hombres.

Esto implica necesariamente que se vuelva uno capaz de pensar, el pensamiento crítico debe existir tanto en el educador como en los educandos: "(...) esto es ...la tendencia de no admitir nada sin haberlo sometido a un examen previo para discernir entre realidad y pseudorealidad de los hechos, entre la intención ideológica que pretende sirvan por y para el poder, y la intención antialienadora que aspira sirvan por y para el hombre. Esta actitud intelectual constituye el espíritu crítico y consiste en la resolución de no aceptar ninguna afirmación sin antes haber conocido su legitimidad" (Merani, 1980, p. 35).

¿ Qué perspectivas abre la creación y utilización del pensamiento crítico ?

Por una parte, el pensamiento crítico abre la posibilidad de reflexionar sobre los hechos. Con ello se conoce la realidad (aún cuando ésta sea negativa) y se establecen a su vez las condiciones para su transformación. Por otra, se re-piensa los conceptos de individuo, sociedad, libertad, historia y se desmitifican las ideas que sobre ellos ha impuesto el sistema, dándoles un significado diferente, acorde al tipo de transformación a la que se aspira.

El cambio -señala Merani- será posible cuando "desmitifiquemos nuestra historia y creemos una idea renovada de la libertad, la arranquemos del mito y la volvamos concreta ..." (Merani 1983, p.53).

La transformación del pensamiento crítico a través de la educación hará de la conciencia mítica -aquella que representa un estado de monólogo que no transforma nada porque no discute nada,- una conciencia reflexiva, que discute los mitos que otros imponen y al convertirse en opinión aparecen conductas tendientes al cambio, la transformación de las condiciones que hacen al hombre.

Educación-pensamiento crítico es la dualidad que permite contrarrestar la alienación en donde, el pensamiento crítico (la razón) se conforma con la educación, y la libertad es resultado de dicha educación.

#### 4.3 LIMITES Y POSIBILIDADES DE LA FORMACION Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO EN UNA SOCIEDAD CAPITALISTA EN RELACION AL CAMBIO SOCIAL.

El presente trabajo, ya se ha dicho, tiene como objetivo principal el de establecer la relación pensamiento crítico-cambio social. Esto obliga a señalar los límites y posibilidades de esta relación en una sociedad capitalista como la nuestra.

En realidad, el tema es lo bastante amplio como para generar suposiciones que, si bien pueden estar relacionadas, no son estrictamente fundamentales para el trabajo. Se trata entonces de deshechar falsas expectativas o conclusiones a priori, pero también de señalar posibilidades concretas de desarrollo del pensamiento crítico con vistas a un cambio social. Al hablar de las posibilidades es necesario hablar sobre la urgencia de desarrollar el pensamiento crítico en nuestra sociedad; el énfasis en esta urgencia está presente a lo largo de este inciso, considerando que ésta marca las posibilidades mismas de desarrollo pues, está en función del tipo de situaciones (necesidades) que en la sociedad debieran cambiarse y a las que no se les ha dado la debida importancia.

En cuanto a los límites, se hace referencia a aquellos que de hecho pueden ser trascendidos, pero que por las mismas condiciones ideológicas de la sociedad se nos hace creer que son incambiables e inamovibles. Desde luego, no hay que olvidar los factores que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico y que han sido enunciados en el primer capítulo.

El inciso se divide en dos partes. Una sintetiza las posibilidades del pensamiento crítico mencionadas por Kosik, Morin, Lefebvre y Merani. Otra señala los límites para el desarrollo del pensamiento crítico y otras posibilidades que se pueden derivar del contexto social actual.



#### 4.3.1 Posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico según Kosik, Morin, Lefebvre y Merani.

Los cuatro autores mencionados, coinciden en señalar que las sociedades capitalistas inhiben el desarrollo del pensamiento crítico creando en su lugar un "pensamiento sistematizador" (Lefebvre), "pensamiento ordinario" (Kosik), "pensamiento simplificante" (Morin) o "inteligencia práctica" (Merani).

Coinciden también en señalar la urgencia de transformar las condiciones que alienan y suprimen la libertad humana, enfatizando a la vez, la necesidad de poner en juego la capacidad humana de pensar críticamente para apoyar dicha transformación.

Por otra parte, difieren en el tipo de condiciones a las que ellos consideran, puede aplicarse el pensamiento crítico. Así, para Lefebvre, es a la vida cotidiana puesto que es en ella donde los hombres reproducen todo el sistema de consumo y la ideología que la justifica, pero también, porque es la vida cotidiana el lugar más accesible para los hombres para que pueda ser analizada y cuestionada. Morin por su parte, sostiene que tiene que ser al pensamiento mismo al que hay que oponer un pensamiento crítico, porque han sido las ideas estereotipadas y equivocadas las que han llevado al caos a la sociedad y además, porque lo que se hace frecuentemente es reproducir las ideas de otros y no el pensar nuestro propio pensamiento.

Kosik afirma que es la praxis humana la que debe ser pensada y transformada porque es en ella donde se refleja el resultado histórico y social de la práctica de una sociedad y al ser pensada críticamente puede ser transformada en aquellos aspectos que inhiben el logro de una libertad plena.

Finalmente, Merani sostiene que es la realidad misma la que debe ser pensada críticamente ya que, de acuerdo como la define, ella abarca la praxis humana, sus pensamientos, la ideología, los actos que mantienen un determinado estado de cosas y a la vida cotidiana.

Considerando el marco desde el cual cada autor ofrece sus explicaciones, podría decirse que cualquiera es válida puesto que cada uno da argumentos sobre el por qué abocarse a la situación por ellos planteada; inclusive los cuatro autores parten de un marco teórico marxista. Sin embargo, al contrastar las explicaciones preferimos optar por la de Merani. Ello por dos razones:

1) Porque su marco de explicación particular es psico-social, situación que caracteriza esta explicación como única dentro del tema que nos atañe;

2) porque su explicación sin pretender ser ecléctica, abarca lo dicho por los otros autores.

En cuanto a este segundo punto, Merani toma como marco filosófico lo dicho por Kosik; aún sin hacerlo explícito, las palabras que utiliza lo constatan: pseudoconcreto, praxis, condiciones subjetivas, etc.

A Lefebvre, por otra parte, tampoco lo incluye de manera directa y explícita, sino que, al ser el planteamiento de Merani amplio, abarca necesariamente como parte de la realidad humana a la vida cotidiana. No restamos importancia a lo dicho por Lefebvre, pero la categoría de vida cotidiana resulta en comparación con la de realidad restringida y por ende limita más lo que aquí se desarrolla.

Por último, mientras que para Morin es a través de la transformación de las ideas como puede haber un cambio social, para Merani es éste un aspecto más que debe ser pensado: forma parte de la realidad, pero no es el único factor. La diferencia entre estos autores radica en que mientras Morin propone aplicar el pensamiento crítico a las ideas para transformarlas, Merani sostiene que hay que aplicar el pensamiento crítico a la realidad y las ideas generadas de dicha aplicación contrastarlas con la misma realidad, con lo que el pensamiento se transforma porque se re-piensa él mismo, pero también se visualizan las consecuencias de la realidad en relación al hombre. Es decir, se busca a través del pensamiento crítico la conjunción de la teoría y la práctica. La forma en que se incluyen las ideas de Morin en el planteamiento de Merani es en cuanto a que éste toma en cuenta a las ideas para ser pensadas críticamente.

Desde nuestro punto de vista quedan entonces integrados los planteamientos de los otros autores en el de Merani tomando como criterios la amplitud de la explicación de Merani y el que no hay en esencia oposición en el marco general del que parten estos cuatro autores (se entiende que la integración parte de la interpretación nuestra y no de Merani).

Volviendo a la explicación de Merani, las posibilidades del pensamiento crítico se encuentran principalmente en la educación y más particularmente en los educadores; Merani asienta claramente que en la medida en que los educadores cobren conciencia de su realidad social y lo reflejen así a sus educandos, será posible la destrucción de los mitos de la ideología que hacen que no sea posible ver lo que corresponde a la verdadera naturaleza humana.

La posibilidad de que el maestro sea consciente depende precisamente de la formación de su pensamiento crítico. Si bien, la limitante principal es que no se pueda esperar de la formación institucional de maestros un despertar del pensamiento crítico, sí es posible utilizando los propios medios que ésta le proporciona, generar en los educandos un pensar crítico ayudando así, a la liberación humana y no a la ideología dominante. Esto se logrará, no a través del contenido de lo enseñado, sino del cómo

se enseña. Afirma Merani que "cuando un maestro lo es de verdad cuenta menos su saber que la intención de despertar en los educandos, por y para ellos, el sentido de la vida. Si alcanza a dar este paso ya es consciente de su papel dentro de las relaciones sociales, y cuando se cobra conciencia de lo humano y de su realidad concreta, la ideología deja de existir para el individuo porque ha descubierto sus argucias y ya no la sirve" (Merani 1980, p. 42).

En suma, la propuesta de Merani para desarrollar el pensamiento crítico se resume en una frase utilizada por él mismo: "El educador debe ser educado".

Considerando sin embargo, que es necesario explorar otras posibilidades del pensamiento crítico y parafraseando al mismo autor, podría decirse por ejemplo, que "el psicólogo debe ser educado", que el "sociólogo debe ser educado", etc. Significa esto que una labor de éste tipo no debiera concretarse solamente a un sector -el educativo en este caso-. Las condiciones actuales de nuestra sociedad -todas, no sólo las económicas- exigen una actuación generalizada a diferentes niveles y desde diferentes sectores de la sociedad -no sólo de la "vanguardia" política-, por ejemplo. Por ello, a continuación describiremos algunos límites y posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico que consideren éstas afirmaciones.

#### 4.3.2 Límites y posibilidades del desarrollo del pensamiento crítico en nuestra sociedad.

### LÍMITES

Desde una óptica personal, los límites que se encuentran para desarrollar el pensamiento crítico son:

#### 1) Los hombres no están educados para pensar críticamente.

En nuestra sociedad, los objetivos de la educación -formal y no formal-, no están encaminados a desarrollar en extenso las capacidades humanas (las motrices y las intelectuales). Puede observarse inclusive que en dichos objetivos se enfatiza más en el desarrollo de aspectos prácticos que en los cognoscitivos. Por lo mismo, los hombres -se enfrenten o no a sistemas escolarizados- aprenden más a ejecutar y a reproducir lo ya existente que a pensar y crear por sí mismos, aún en los problemas que tienen que ver con su existencia.

El desarrollo del pensamiento crítico no forma parte de los objetivos de educación de la sociedad por lo que, intentar desarrollarlo se torna en una tarea magna que exige la re-educación del pensamiento en condiciones adversas. El límite en este caso se presenta aquí en cuanto a los medios de los que se dispone para enseñar a pensar críticamente ya que la sociedad tiene mayores posibilidades para apoyar sus objetivos que las que

se tienen para desarrollar los que están al margen de sus proyectos. Así, la sociedad cuenta con sus instituciones, de capital, de personal, etc., para educar a los hombres de acuerdo a sus intereses. Desarrollar el pensamiento crítico requeriría de recursos similares (desde una óptica estrictamente práctica), de los cuales no se dispone tan fácilmente.

La situación por resolver plantea dos opciones: la de saber si es posible obtener dichos recursos en la sociedad estando al margen de ella, o bien, si es factible intervenir en las instituciones para que al seno de ellas, con la misma infraestructura pero con diferentes objetivos, se trabaje.

2) En el abordaje del conocimiento de la sociedad se hace uso de estereotipos como elementos inherentes a la forma como trabaja el pensamiento.

Este punto representa una doble limitante:

a) En cuanto a la posibilidad de obtener un conocimiento objetivo, y

b) en cuanto a poder cambiar los estereotipos para obtener una nueva forma de obtener el conocimiento en lo que al pensamiento se refiere.

Los estereotipos en nuestra forma de pensar están lo suficientemente arraigados como para ser pasados por alto. Este arraigo puede observarse tanto en situaciones cotidianas, como una charla telefónica o pláticas de alguna reunión, como en situaciones más formales como asambleas o congresos de índole política o científica. Los estereotipos, como parte del pensamiento ordinario, determinan formas de actuar diversas; no se realizan actividades productivas porque se piensa que México "no progresa porque los mexicanos somos flojos"; se compran productos extranjeros "porque los nacionales son malos"; no se participa políticamente porque "no nos gusta la política"; o bien, "para qué si siempre ganan los mismos".

La existencia y manifestación de estereotipos en el pensamiento es una limitante porque deforman el conocimiento de la realidad, no permiten una exploración a fondo de los problemas, estatizan las acciones (no permiten su evolución, no dejan que se emplee el pensamiento a fondo y por lo contrario, pretendiendo allanar el terreno (facilitar las acciones), lo más que logran hacer son generalizaciones para obtener un conocimiento burdo de la realidad.

Transformar un pensamiento estereotipado exige más que un mero entrenamiento y por lo mismo, su existencia debe ser entendida como una limitante.

3) La cantidad de tiempo con la que se enfrentan los hombres a las ideas del sistema.

Al igual que con los medios de que se dispone para desarrollar el pensamiento crítico, el tiempo al que se han

enfrentado los hombres a las ideas del sistema se constituye en un límite, pues este tiempo es el que se conforma el pensamiento ordinario es de por lo menos 15 años (considerándolos desde el momento en que se nace).

¿De qué tiempo se dispondría para desarrollar el pensamiento crítico? es decir, cuánto tiempo es necesario para desarrollarlo?

De acuerdo con la lógica del problema este límite es más evidente con los hombres adultos, pero marca a la vez una mayor probabilidad de desarrollar el pensamiento crítico en niños y jóvenes, pues son los que menos tiempo se habrán enfrentado a las condiciones que conforman el pensamiento ordinario.

4) Los hombres reproducen el sistema no sólo mental, sino también afectiva, lúdica y conductualmente.

El límite en cuanto a este punto está en función del pensamiento crítico mismo, es decir, de hasta donde éste pueda penetrar en los aspectos racionales, afectivos, lúdicos y conductuales.

Mientras el pensamiento se enfrenta al pensamiento mismo -a lo racional- hay posibilidades de cambio, pues se está actuando al mismo nivel; pero cuando el pensamiento se confronta con los sentimientos, deseos o actos, estas posibilidades se restringen. Se requiere por tanto, de reconocer los límites del pensamiento, pero también hacer lo más extensivo posible su uso para abarcar estos diversos aspectos de la vida humana de manera que el cambio sea total.

5) Búsqueda de seguridad del ser humano.

La inseguridad, la inestabilidad y la incertidumbre, son características inherentes del pensamiento crítico porque constantemente éste se confronta con la realidad.

El ser humano por el contrario, busca certeza, seguridad y estabilidad (cfr. Cap.1 lo relacionado con causas del conformismo). Confrontar estos aspectos (certeza con incertidumbre, etc.) es un límite que hay que salvar en la metodología para desarrollar el pensamiento crítico, ya que plantea no sólo una dificultad metodológica, sino también ética: ¿hasta dónde es válido y posible irrumpir en esa búsqueda de seguridad del hombre?

La respuesta seguramente se encontrará cuando se determine cuál de dichos aspectos corresponde más corranamente a la esencia del hombre. Mientras tanto debe considerarse este aspecto como un límite.

## POSIBILIDADES

Las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico pueden considerarse desde tres ángulos: el psicológico, el social y el político.

### PSICOLOGICO

Una primera posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico debe encontrarse en la Psicología. Se ha visto en efecto, que los estudios relacionados con su formación son escasos y que los que existen parten fundamentalmente de la corriente funcionalista. Estos estudios están encaminados más a la adaptación de los individuos a la sociedad que a la búsqueda de su transformación, o bien están dirigidos a lograr un cambio, pero en términos de lograr el equilibrio en la sociedad.

Es en Psicología más que en ninguna otra ciencia, en donde debe darse la posibilidad de estudiar el pensamiento crítico como elemento de cambio social, ya que uno de sus objetos de estudio es precisamente el pensamiento. Así, en lo que respecta a la relación pensamiento crítico-cambio social, la Psicología puede contribuir en:

#### 1) El conocimiento de las leyes de transformación del psiquismo humano.

Se ha hablado del paso del pensamiento ordinario al pensamiento crítico en el entendido de que en la sociedad existen tanto factores que conforman el pensamiento ordinario como condiciones que permitirían desarrollar el pensamiento crítico.

Ese paso sin embargo, poco se ha explorado y se parte casi siempre de la afirmación general de que dadas ciertas condiciones socio-históricas es factible la evolución del pensamiento a otros estadios. Poco resuelve tal afirmación. Es trabajo de la Psicología el explorar las leyes de transformación del psiquismo humano para salvar la laguna existente entre lo social y lo psicológico en dicha evolución. Es decir, la Psicología debe explicar los procesos intermedios que tienen lugar en el paso del pensamiento ordinario al crítico; las causas y los medios, el fenómeno pues, en su totalidad.

#### 2) En el estudio del proceso de conocimiento humano.

El pensamiento, desde la perspectiva de la escuela soviética -la cual se sostiene en este trabajo-, es un proceso que sirve para el conocimiento de la realidad. Este proceso sin embargo, muchas veces no cumple su cometido dados los factores sociales e individuales que deforman el conocimiento (algunos de los cuales han sido descritos en el Capítulo 1).

El pensamiento crítico es una posibilidad de conocer más a

fondo la realidad, es un medio que permite depurar el conocimiento que se obtiene. La Psicología puede contribuir estudiando los medios que permiten desarrollar el pensamiento crítico para así, proporcionar a los hombres los elementos que favorezcan al depurar sus procesos cognoscitivos vistos éstos, como un arma intelectual frente al conocimiento de la realidad y de los embatos de los factores que deforman su conocimiento.

En este sentido, los estudios de la Escuela de Ginebra son un buen punto de partida ya que sus bases teóricas y experimentales de la perspectiva epistemológica desarrollada por Piaget, permitirían profundizar en la forma como conoce el hombre. A la vez, este conocimiento permitiría el poder intervenir en particular en el proceso del pensamiento crítico.

En realidad, un proceso de conocimiento depurado, permitiría no sólo el mejorarlo como habilidad para resolver problemas inmediatos sino también, el que fuera utilizado para cumplir su función real: la de conocimiento de la realidad para beneficio del hombre. Esto es, sería posible el que se usase para: contrarrestar la ideología dominante con sus mitos, falacias, estereotipos y verdades a medias; conocer las estructuras burocráticas y la forma como repercuten en el hombre; visualizar las formas de organización y participación para intervenir en la transformación social; etc., lo cual es posible porque se está desarrollando una nueva forma de conocer y se eliminan aquellos elementos que por diversos motivos no permiten una visión amplia y objetiva de la realidad.

### 3) En el conocimiento de los factores que conforman un pensamiento ordinario.

Relacionado con el punto anterior pero como área de estudio aparte, la Psicología puede contribuir en la exploración de los factores que conforman el pensamiento ordinario.

Como se señaló al inicio de este trabajo, la integración que se hace aquí de estos factores es general precisamente porque no hay estudios que permitan tener una visión más exacta al respecto.

Explicar las causas que llevan a los hombre a conformarse, a ser pasivos y acríticos, y a reproducir la ideas del sistema, es tarea de la Psicología. Los estudios sobre conformidad y obediencia representan avances en este sentido. Sin embargo, la dimensión del problema exige una mayor profundización en estas causas, por lo que la Psicología tiene un amplio campo de estudio que explorar para conocer los factores psicológicos que llevan a los hombres a conformar su pensamiento a condiciones que le son opuestas a su desarrollo psíquico y social.

### 4) En la determinación de las condiciones que permiten el desarrollo del pensamiento crítico.

En Psicología se ha estudiado al pensamiento en sus diversas

formas. Como pensamiento creativo, productivo, divergente, etc. A la vez, se han estudiado (práctica y experimentalmente) las condiciones en las que cada una de estas formas de pensamiento se generan, se inhiben o se mejoran. El pensamiento crítico no ha sido estudiado de igual manera, (excepto en ciertas condiciones prácticas que se describieron en el Capítulo 3).

Por esto, una cuarta posibilidad debe encontrarse en la exploración de las condiciones que permiten el desarrollo del pensamiento crítico. Esta es una posibilidad amplia, tal vez incluso, la más prometedora si se consideran todos los ámbitos en los que podría ser desarrollado: el laboral, el educativo, el científico, el cotidiano, el artístico, etc.

Hasta el momento, sólo el medio educativo -en su aspecto académico- es el que ha sido abordado, con la desventaja inclusive, de ser estudios relativos a problemas muy particulares que restringen en gran manera el estudio del pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento crítico en centros laborales, en agrupaciones culturales o políticas, en centros educativos, etc. es un campo de estudio casi virgen, por no decir, inédito. La Psicología puede aportar no sólo en el conocimiento de las condiciones de desarrollo del pensamiento crítico en diversos ámbitos, sino también en la exploración de las diversas partes, sectores o hechos de la realidad que tengan alguna relación con él: medios de comunicación masiva, instituciones, ideología, formas de organización para el cambio social, etc.

En realidad, es sumamente diverso este campo debido precisamente a la inexistencia de trabajos al respecto. Para su estudio habría sin embargo una condición: la de que las condiciones y hechos de la realidad que se investigasen no se opusieran al cambio social, ya que no debe perderse de vista que en donde se encuentran las mayores lagunas y se requiere por tanto de mayor investigación, es en la relación pensamiento crítico-cambio social.

Algunas líneas de investigación más particulares pueden ser: el desarrollo del pensamiento crítico en niños o adolescentes en las escuelas; la utilización del pensamiento crítico para desmitificar la ideología dominante en centros laborales; la aplicación del pensamiento crítico para decodificar los mensajes de los medios de comunicación masiva, etc.

Desde luego, estas propuestas hay que diferenciarlas de los estudios de la Escuela Funcionalista en donde el pensamiento crítico es visto como habilidad que adiestra a los individuos para la resolución de ciertos problemas. Aquí, se sugiere este desarrollo teniendo como punto de partida una concepción de educación cuyo objetivo sea el del desarrollo integral del hombre; se está hablando en este sentido, del desarrollo de la esencia misma del hombre a través de la educación. Así, al igual que se fomentaría la creatividad, el razonamiento abstracto o la



expresión escrita, también el pensamiento crítico formaría parte del proceso educativo mismo.

En suma, en cuanto a esta posibilidad se trata de explicar las condiciones en que es posible el desarrollo del pensamiento crítico dentro de un contexto en donde hay un sinnúmero de factores que lo obstaculizan.

En lo que respecta a la Psicología, puede observarse que las posibilidades se presentan como líneas de investigación ya que, como se mencionó, es un área inexplorada. Los psicólogos sociales y educativos pueden por tanto, contribuir en el estudio de la formación y desarrollo del pensamiento crítico, a nivel institucional o comunitario y en relación a cualquiera de los puntos aquí propuestos.

### SOCIAL

Desde un ángulo social, el pensamiento crítico puede ubicarse en una perspectiva socio-educativa amplia cuyo desarrollo debe encaminarse a que las personas aprendan a pensar por sí mismas, a tomar sus propias decisiones y a conducir sus actos libremente, para visualizar lo que les resulta benéfico, perjudicial, adecuado, etc., en los más diversos aspectos de su vida: social, afectiva, política, laboral, creativa, etc.

Esta perspectiva socio-educativa permite considerar muchas posibilidades sociales de desarrollo del pensamiento crítico, ya que muchos son los problemas sociales que urge enfrentar críticamente: la contaminación, la explosión demográfica, la libertad de expresión, el derecho a la vivienda, etc.

Actualmente existen proyectos en instituciones oficiales que aparentemente tendrían alguna similitud con lo que aquí se expone. Es el caso del CONAPO (Consejo Nacional de Población), del INCO (Instituto Nacional del Consumidor) o la SEDUE (Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología), en relación al control de la natalidad, el consumo y la contaminación respectivamente. A estas instituciones aparentemente les interesa desarrollar un pensar crítico -"educar"- para resolver problemas actuales de la sociedad. Hay sin embargo, una diferencia esencial entre estos trabajos y lo que en este trabajo se propone, ya que estos organismos están realizando propaganda sin importarles realmente el que las personas piensen por sí mismas. De hecho, la propaganda anula esta posibilidad porque las decisiones y las medidas que se consideran adecuadas parten unidireccionalmente, se imponen las ideas que para la institución son convenientes y no se deja margen para la reflexión personal.

Desde nuestro punto de vista, para lograr un cambio social será necesario el cambio de aspectos particulares de la sociedad sin perder de vista que tales cambios deben estar vinculados al

proyecto de cambio del todo estructural y político. Pasarlo por alto equivale a apoyar los paliativos que ofrece el sistema que permite aberraciones como el daño ecológico irreversible resultado de la implantación de una planta nuclear o el endeudamiento del país en beneficio de una mincra.

Por ello, la propaganda de estas instituciones se opone al proyecto de desarrollo del pensamiento crítico dentro de una perspectiva educativa amplia, pues mientras para la primera sus objetivos se oponen desde el inicio al cuestionamiento de la estructura que le da origen, para el segundo hay una exigencia de que se haga una crítica a fondo de la realidad, exigencia a la cual se han antepuesto barreras que urge trascender. Esto implica el no quedarse impávidos ante tantos absurdos y el no olvidarse de que el hombre es un sujeto de transformación social. Significa por otra parte, rechazar la idea de que el hombre sea pelele del sistema en que vive, apoyar el que actúe porque tiene la certeza de que es lo mejor para la sociedad y para sí mismo, ya que ese actuar deriva de su pensar y de haberlo contrastado con la realidad.

El trabajo institucional sin embargo, no queda completamente descartado siempre y cuando se utilice el pensamiento crítico en relación a situaciones que atañen directamente a la existencia del hombre y a la búsqueda de su esencia. Esto representaría un avance dado que los hombres estarían dejando de ser meros espectadores de los problemas para participar como hombres críticos en relación a situaciones que deben y pueden cambiarse.

El abordaje de los aspectos de trascendencia social como los mencionados no debe ser de manera individual, pues son situaciones que atañen a toda una colectividad y cuya solución requiere de darse conjuntamente. Para ello, el intercambio de ideas, experiencias, soluciones y formas de ver el problema es de fundamental importancia toda vez que permitiría generar un cambio a nivel individual y social. Individual, porque ayudaría a romper con formas individualistas y tradicionales de enfrentar los problemas sociales además de facilitar el proceso psicológico de cambio social, porque la colectividad que experimenta directamente los problemas generará soluciones que conlleven verdaderamente a un cambio social.

Así, la experiencia en grupos pequeños es una alternativa viable para romper con soluciones individualistas o impuestas y para favorecer el proceso de cambio psicológico individual que subyace y antecede a la búsqueda del cambio social.

La Psicología tiene también en este aspecto bastante por conocer y aportar. La forma en que la interacción entre los hombres en torno a problemas sociales, utilizando el pensamiento crítico, apoya el cambio social debe ser estudiado con mayor amplitud. Las experiencias educativas de Freire en grupos teniendo como base el diálogo, y los trabajos de Moscovici sobre la influencia de grupos pequeños en una mayoría, pueden ser

retomados para vincularlos con el desarrollo del pensamiento crítico, ya que aportan elementos para ello. Lo de Freire porque permitiría explorar a fondo el papel del diálogo y la confrontación de ideas en la generación del pensamiento crítico; lo de Moscovici, por el énfasis que hace en la importancia del trabajo con grupos pequeños para el cambio social.

En la medida en que la realidad aparezca ante los hombres menos ambigua, falsa, lejana o superficial, las posibilidades de cambio aumentan, lo cual sucederá si se considera que el intercambio de ideas, el poder expresarse y ver la realidad de modo diferente representa ya un cambio, pues éste se genera conforme va quedando claro para cada grupo hacia donde se dirige.

En síntesis, el pensamiento crítico puede ser desarrollado en relación a problemas de índole social formando para ello colectivos en donde la discusión de los problemas y sus soluciones sea el medio principal para lograrlo.

## POLITICO

Las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico desde un ángulo político se traducen básicamente en dos:

- a) La de fomentar una participación política consciente de los hombres como parte de la sociedad (no de un grupo político determinado), y
- b) La de visualizar formas de organización para lograr un cambio social que no tenga que ver con esquemas tradicionales de organización política.

Ambas posibilidades se apoyan en que en la sociedad existen, por mínimos que sean éstos, espacios de lucha política que deben ser aprovechados. El pensamiento crítico como factor de conocimiento de la condición presente del hombre, debe permitir plantear alcances de transformación de dicha condición.

Es sabido que, tradicionalmente, la participación política de la gran mayoría de los hombres se reduce a votar, o en el mejor de los casos, a emitir opiniones sobre determinados problemas. Aunado a ello se encuentra la existencia de una estructura centralista de las organizaciones políticas, lo que necesariamente limita las formas de participación y organización.

El desarrollo del pensamiento crítico en un contexto político debe tender hacia el logro de una participación y organización autogestivas en donde las ideas, decisiones y actos sean resultado del libre pensar de los hombres que conforman la organización, y no del pensar de la "vanguardia" o de líder. Desarrollar y utilizar el pensamiento crítico al seno de un grupo político, permitiría renovar a la organización como tal y las

formas de lucha derivadas de ella.

Un cambio social que tiene como trasfondo el pensamiento crítico de los hombres es posible porque va quedando claro para todos lo que quieren y hacia donde se dirigen.

Un cambio social que tiene como trasfondo la idea de mejorar las condiciones de vida, pero que proviene del pensar de unos cuantos, por válida que sea, necesariamente corre el riesgo de tener que imponerse y manipular a los hombres. Hacer esto es opuesto al proyecto de mayoría de las condiciones de los hombres porque anula en el proceso mismo lo mejor de sus potencialidades.

Desafortunadamente, pocos ejemplos hay actualmente en la sociedad que puedan retomarse en este sentido. Los partidos y organizaciones políticas (de derecha e izquierda) igual han reproducido las condiciones que anulan el pensamiento crítico: hacen uso de la propaganda, de la retórica y de los simulacros de democracia, pasando por alto que hay una condición más simple y significativa para el cambio social: **el desarrollo del pensamiento crítico.**

Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico juega un papel importante en cuanto que permite la involucración de los individuos de manera consciente en el cambio social, disaminando las posibilidades de manipulación o de sumisión.

La historia no nos engaña y han sido los momentos de mayor ofuscación del pensamiento humano los que han permitido el surgimiento de totalitarismos como el fascismo o el estalinismo. La trascendencia es pues, evidente.

\*\*\*\*\*

#### CONCLUSIONES

1) El desarrollo del pensamiento crítico en relación al cambio social se debe centrar en la exigencia actual de una crítica a fondo de la realidad y de la necesidad de tener una nueva fundamentación para el conocimiento de la misma.

2) Es necesario reivindicar la razón no sólo como objeto de estudio de la Psicología, sino mejor aún, como componente fundamental de la esencia humana

## NOTAS

1) Para Morin estos términos significan:

**RAZON:** Método de conocimiento fundado en el cálculo y la lógica, empleado para resolver problemas planteados al espíritu, en función de los datos que caracterizan una situación o un fenómeno.

**RACIONALIDAD:** Establecimiento de una adecuación entre una coherencia lógica y una realidad empírica.

**RACIONALISMO:** Una visión del mundo que afirma el acuerdo perfecto entre lo racional y la realidad del universo; excluye lo irracional y lo arracional. Ética que afirma que las acciones humanas y las sociedades humanas pueden y deben ser racionales en su principio, su conducta, su finalidad.

**RACIONALIZACIÓN:** Construcción de una visión coherente, totalizante, del universo a partir de datos parciales, de una visión parcial, o de un principio único. (Morin 1981, pp. 293 y 294).

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

### OBRAS CITADAS

- Aguilar, C. Héctor  
"El Sistema Político Mexicano. 1940-1984".  
SIEMPRE!. Suplemento: "La cultura en México".  
Semanal No. 1185.  
Octubre 1984, pp. 36-42.
- Barreiro, Julio.  
Educación Popular y proceso de concientización  
7a. ed. Ed. siglo XXI. México  
1980, pp. 161.
- Berger y Luckman  
La construcción social de la realidad  
Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina  
1958
- Brown, Jerry L.  
"On teaching thinking skills in the elementary  
and middle school"  
Phi Delta Kappan  
Junio 1983, pp. 709-714
- Browne, Neil.  
"Coping with future shock: two styles  
of critical thinking"  
Contemporary Education, Vol. 49 No. 4  
Summer 1978, pp. 207-210.
- Cortes, Carlos y Richardson, Elinor.  
"Why in the world: using television to develop  
critical thinking skills"  
Phi Delta Kappan, Vol. 64 No. 10  
Junio 1983, pp. 715-716
- Cube, Félix.  
La ciencia de la educación. Posibilidades, límites  
y abuso político.  
Ed. CEAC, Barcelona, España  
1981, pp. 192.
- Diccionario de las ciencias de la educación. Vol. I  
Ed. Diagonal Santillana, Madrid, España.  
1983.
- Ennis, Robert.  
"A concept of critical thinking"  
Harvard Educational Review, Vol. XXXII No. 1  
Winter 1962, pp. 81-111.

Freire, Paulo.

Pedagogía del Oprimido.

15a ed. Ed. siglo XXI. México.

1976, pp. 245.

-----  
La importancia de leer y el proceso de liberación

Ed. siglo XXI, México

1984, pp. 176.

Girardi, Giulio.

Por una Pedagogía Revolucionaria.

Ed. Laia, Barcelona, España

1977, pp. 221.

Gramsci, Antonio.

Antología, selección, traducción y notas: Sacristán M.

5a ed. Ed. siglo XXI. México

1980, pp. 520.

Kosik, Karel.

Dialéctica de lo concreto

Ed. Grijalbo, México

1967, pp. 269.

Kwant, Remigius.

La crítica hace al hombre

Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires, Argentina

1968, pp. 193.

Lapassade, Georges.

Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia.

Ed. Granica, Barcelona, España

1977, pp. 326.

Lapassade, Georges y Loureau, René.

Claves de la Sociología.

3a ed. Ed. Laia B. Barcelona, España.

1981, pp. 279.

Lefebvre, Henri.

La vida cotidiana en el mundo moderno.

2a ed. "El libro de bolsillo" No. 419. Ed. Alianza. Madrid,

España 1980, pp. 255.

Lówy, Michel.

"Objetividad y punto de vista de clase en las ciencias sociales" en AAVV Sobre el método marxista.

Col. enlace, Ed. Grijalbo, México.

1975, pp. 226.

Lukacs, Georg.

Historia y conciencia de clase.  
Ed. Grijalbo, México  
1969, pp. 354.

Marx, Carlos y Engels, Federico.

La Ideología Alemana.  
3a reimpresión, Ed. de Cultura Popular, México (1a ed.  
en español: Montevideo, Uruguay 1958).  
1978, pp. 746.

Mayor, Richard.

Mecanismos del Pensamiento. Introducción al  
conocimiento y al aprendizaje.  
Ed. Concepto, México  
1978, pp. 231.

Mc. Leish, John.

La teoría del cambio social.  
Ed. Fondo de Cultura Económica, breviaríos No. 378. México  
1984, pp. 174.

Meehan, Eugene.

Introducción al pensamiento crítico.  
Ed. Trillas, México  
1975, pp. 411.

Merani, Alberto.

Psicología y Alienación.  
Col. 70 No.126, Ed. Grijalbo, México  
1973, pp. 159.

-----  
Educación y relaciones de poder.  
Ed. Grijalbo, México  
1980, pp. 92.

-----  
La educación en Latinoamérica: mito y realidad.  
Col. Pedagógica, Ed. Grijalbo, México  
1983, pp. 203.

Morin, Edgar.

Para salir del siglo XX.  
Ed. Kairós, Barcelona, España  
1981, pp.361.

Moscovici, Serge.

Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos.  
Ed. Paidós, Barcelona, España  
1985, pp. 359.



Nisbet, Robert.

Social change and History  
Ed. Oxford University Press, New York  
1969.

Oliveira, L. Lauro de.

Educación por la inteligencia.  
Ed. Humanitas, Buenos Aires, Argentina  
s/f, pp. 238.

Passmore, John.

Filosofía de la Enseñanza.  
Ed. Fondo de cultura económica, México  
1983, pp. 303.

Paz, Ida.

Medios masivos. Ideología y Propaganda Imperialista.  
Cuadernos de la revista Unión, La Habana, Cuba  
1977, pp. 130.

Puiggròs, Adriana.

Imperialismo y Educación en América Latina.  
Ed. Nueva Imagen, México  
1980.

Schaff, Adam.

La alienación como fenómeno social.  
Ed. Critica, grupo editorial Grijalbo, Barcelona, España  
1979, pp. 366.

Smith, Antony D.

The concept of social change. A critique of the  
functionalist theory of social change.  
Ed. Routledge & Kegan Paul, London & Boston  
1973, pp. 198.

Smith, Bruce.

"Instruction for critical thinking skills"  
The Social Studies, Vol. 74 No. 5  
Sep.-Oct. 1983, pp. 210-214.

Smith, Othanel.

"The improvement of critical thinking".  
Progressive Education, Vol. 30 No. 5  
March 1953, pp. 129-134.

## OBRAS CONSULTADAS.

- Adams, Richard et al.  
Cambios sociales en América Latina.  
Ed. Limusa, México  
1965.
- Aylesworth, Thomas y Reagan, Gerald.  
Teaching for thinking.  
Ed. Doubleday & Co. Inc. New York  
1969, pp. 270.
- Barquera, Humberto y Aguilar, Rubén.  
Paulo Freire. Perspectiva.  
Cuadernos del Centro de Estudios Agrarios A.C. México  
1983, pp. 57.
- Barrón, Frank.  
Personalidad creadora y proceso creativo  
Ed. Marova, Madrid, España  
1976, pp.221.
- Black, Max  
Critical thinking.  
4a ed. Ed. Prentice Hall Inc. New York  
1955.
- Bono, Edward de.  
"The direct teaching of thinking as a skill"  
Phi Delta Kappan, Vol. 64 No. 10  
Junio 1983, pp. 703-708.
- Bruner, Jerome.  
Acción. Pensamiento y Lenguaje. Comp. Linaza José Luis.  
Ed. Alianza Psicología, Madrid, España  
1984.
- Cohen, Gillian.  
Psicología Cognitiva.  
Ed. Alhambra, Madrid, España  
1983, pp. 303.
- Chomsky, Noam et al.  
"Problemas de la explicación lingüística" en La explicación  
en las ciencias de la conducta.  
Ed. Alianza Universidad, Madrid España  
1974, pp. 378.
- Doise, W., Deschamps, J.C. y Mugny, G.  
Psicología Social Experimental. Autonomía,  
diferenciación e integración.  
Ed. Hispano Europea, Barcelona, España  
1980, pp. 476.

- Drake, James.  
Teaching critical thinking.  
Ed. The Interstate Printers & Publishers Inc. U.S.A.  
1976, pp. 237.
- Heller, Agnes.  
Para cambiar la vida.  
Col. Critica Ed. Grijalbo, Barcelona, España  
1981, pp. 217.
- 
- La revolución de la vida cotidiana.  
Ed. Península, Barcelona, España  
1982, pp. 203.
- Johnson, Donald. M.  
"Productive thinking" en: Systematic Introduction  
to the Psychology of thinking.  
Ed. Harper & Row, New York  
1972, pp. 272-338.
- Köhler, Wolfgang.  
Psicología de la forma. Su tarea y sus  
últimas experiencias  
Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, España  
1972, pp. 212.
- Lefebvre, Henri.  
Lógica Formal. Lógica Dialéctica.  
7a ed. Ed. siglo XXI, México  
1978, pp. 346.
- Luria, A. y Yudovich F.  
"Language and mental development" en Stones, E.: Readings in  
Educational Psychology. Learning and teaching  
Ed. Methuen & Co.LTD, Londres, Gran Bretaña  
1970, pp. 478.
- Merani, Alberto.  
Historia crítica de la Psicología.  
2a ed. Ed. Grijalbo, Barcelona, España,  
Buenos Aires, México.  
1976, pp. 671.
- Morin, Edgar.  
Ciencia con conciencia.  
Ed. Anthropos, Barcelona, España  
1984, pp. 369
- Moscovici, Serge y Ricateau, Philippe.  
"Conformidad, minoría e influencia social" en Introducción  
a la Psicología Social.  
Ed. Planeta, Barcelona, España  
1975, pp. 415.

-----  
**Psicología de las minorías activas.**  
Ed. Morata, Madrid, España  
1981, pp. 303.

Paez, Dario.  
**Pensamiento, Individuo y sociedad. Representación Social.**  
Ed. Fundamentos, Madrid, España  
1987, pp. 413.

Piaget, Jean.  
**Psicología y Epistemología**  
2a ed. Ed. Ariel, Barcelona, España  
1973, pp. 189.

----- e Inhelder B.  
**Psicología del niño.**  
8a. ed. Ed. Morata, Madrid, España  
1978, pp. 158.

Pinillos, José Luis.  
**Principios de Psicología.**  
6a ed. Ed. Alianza Universidad, Madrid, España  
1978, pp. 731.

Rubinstein, S.L.  
**El ser y la conciencia.**  
Ed. Grijalbo, México  
1963, pp. 427.

Sapir, Edward.  
"Language and concepts" en Stones, E.: **Readings in Educational Psychology, Learning and Teaching**  
Ed. Methuen & Co. LTD, Londres, Gran Bretaña.  
1970, pp. 478.

Smirnov, et al.  
**Psicología.**  
1a reimp. de la 3a ed. en español. Ed. Grijalbo, México  
1960, pp. 571.

Statkiewicz, Walter y Allen, Robert.  
"Practice exercises to develop critical thinking skills".  
**Journal of college science teaching**, Vol. XII No. 4  
Febrero 1983, pp. 262-266.

Vigotsky, L.S.  
"Thought and word" en Stones, E.: **Readings in Educational Psychology, Learning and Teaching.**  
Ed. Methuen & Co. LTD, Londres, Gran Bretaña.  
1970, pp. 478.

-----  
**Pensamiento y Lenguaie**  
Ed. Quinto Sol Alfa y Omega, Mexico  
s/f, pp. 219.

Wertheimer, Max.

**Productive thinking.**  
Ed. Michael Wertheimer, Harper & Brothers publishers,  
New York  
1945, pp. 1-12.