

Desarrollo del pensamiento y la razón críticos en educación secundaria

Juan Carlos Jacobo Gómez¹

Resumen. El presente texto es una urdimbre de reflexiones en torno a la necesidad de construir un marco teórico-conceptual que permita avizorar en el horizonte educativo la importancia de la formación de educandos-adolescentes en la esfera del pensamiento crítico, para lo que, sin pretender ser sintético, se busca colegir y compendiar a manera de un opúsculo la esencia teórica conceptual y empírica de las principales categorías de análisis que conforman el *corpus* del pensamiento crítico para la formación del educando-adolescente en la educación secundaria: pensamiento crítico-razón, pedagogía-didáctica, enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave. Pensamiento crítico, Educación secundaria, Enseñanza-aprendizaje, Educando-adolescente, Razonamiento crítico-hermenéutico.

Development of Critical Thinking and Reason in Secondary Education

Abstract. The present writing is a warp of reflections, on the need to build a theoretical-conceptual framework, which allows us to see on the educational horizon the importance of the formation of student-adolescents in the sphere of critical thinking, for what without pretending to be synthetic, it seeks to collect and summarize in the manner of a booklet the theoretical-conceptual and empirical essence of the main categories of analysis that make up the corpus of critical thinking for the formation of the

1. Doctorante en Educación. Asesor en Licenciaturas y Maestrías en Pedagogía, Psicología Educativa, Comunicación Educativa y Administración Educativa en el IMCED. Actualmente Asesor Pedagógico de la zona escolar No. 03 de Secundarias Generales en Michoacán.

adolescent-educator in secondary education, critical thinking-reason, pedagogy-didactics, teaching-learning.

Keywords. Critical thinking, Secondary education, Teaching-learning, Educating-adolescent, Critical-hermeneutic reasoning.

Introducción

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre la importancia del pensamiento y razón críticos de los docentes de educación secundaria para la formación de educandos-adolescentes, que no sólo horizontalice las prácticas pedagógicas, sino que las oriente hacia una praxis social, crítica, transformativa, que le dé sentido tanto a los aprendizajes de los estudiantes como a sus proyectos de vida.

La metodológica del presente trabajo propone un ejercicio hermenéutico-conceptual y teórico-categorial, para la comprensión de la complejidad que entraña formar a los estudiantes de educación secundaria en el marco del pensamiento crítico sin llegar a vulgarizar el concepto, ni reducirlo a fórmulas técnicas e instrumentales, a didácticas memorísticas que simplifican en recetas los problemas que se plantean en las relaciones docente-estudiante; es un acercamiento a la complejidad de la teoría crítica como posibilidad de sintetizar un pensamiento crítico, significativo y trascendental en la formación de los estudiantes de secundaria, a partir de reflexionar sobre la ausencia de una formación profesional oficial, epistemológica, sistemática y actualizada de los docentes de educación secundaria, a fin de remontar el abandono profesional en el que se encuentran desde hace muchos años, que sin duda repercute negativamente en la formación de los educandos-adolescentes, lo cual se ve reflejado en aprendizajes memorísticos, mecanizados, en suma carentes de pensamiento crítico.

Este trabajo comprende cuatro apartados: 1. Elementos teórico-conceptuales sobre pensamiento crítico; 2. Teoría crítica fundamento onto-epistemológico y metodológico del pensamiento

crítico; 3. La subjetividad y la objetividad en la relación pedagógico-didáctica del docente y el estudiante y el pensamiento crítico; y, 4. Enseñar a pensar. Acercamiento al pensamiento crítico en la enseñanza; y uno de conclusiones. A partir de la reflexión de estos aspectos se pretende argumentar la alternativa y el reto de formar estudiantes de educación secundaria en el pensamiento y la razón críticos.

Elementos teórico-conceptuales sobre el pensamiento crítico

Los problemas del pensamiento en el contexto de los problemas que se presentan en los procesos de las relaciones sociales de producción del conocimiento en la educación secundaria, respecto a la conformación y desarrollo de un pensamiento crítico, son problemas que atraviesan por las preocupaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas respecto al conocimiento, que básicamente siguen siendo los mismos problemas que el pensamiento antiguo reflejaba de distintas formas, como lo expresa el pensamiento actual, la dificultad, impedimento e incapacidad del ser humano de conocer sobre las cuestiones fundamentales: la vida y la muerte. Al respecto, Tecla (2007) esboza:

En la antigüedad, el problema del conocimiento aparece envuelto con los mantos del mito y la religión, que no alcanzan a encubrir sus aspectos contradictorios. El conocimiento se encontraba relacionado con un poder divino. En el poema del Gilgamesh², la existencia y las posibilidades del hombre están marcadas por el fatalismo e imbuidas de escepticismo. Al hombre no le está dado conocer las cosas esenciales sobre la vida y la muerte, “sobre la vida eterna”. Este conocimiento y poder es un privilegio de los dioses. Los simples mortales deben

2 Uno de los pasajes de la epopeya del Gilgamesh relata la lucha del héroe y su hermano gemelo Enkidu contra el Toro Celeste. Los gemelos matan al Toro Celeste, pero Enkidu también muere. Ante la muerte de su gemelo salvaje, Gilgamesh se encuentra confundido es como si se enfrentara a su propia muerte. Con Enkidu ha muerto una parte de él. Sin aceptar la idea de la muerte, el héroe abandona su reino y todas las cosas y seres que le son familiares y se lanza desesperado en busca de la vida eterna. (Tecla: 2007)

limitarse a las cosas terrenales: disfrutar de ricos manjares, bañar su cuerpo y deleitarse abrazando a su mujer, puesto que de este orden son las cosas que están al alcance de los hombres (p.74).

Es en el pensamiento mitológico donde se van a pergeñar los primeros atisbos de una idea de filosofía y de ciencia, planteándose la necesidad de conocer sobre las cosas, sobre el hombre y sus causas. Montes De Oca (2003) refiere: “La primera interrogación filosófica inquiere nada menos que el origen, el principio absoluto de todo ser, y en esa pregunta, late la persuasión de que el mundo está sometido a una ley.” (p.13), podemos decir que en el pensamiento griego del siglo VII a. C., se sientan las bases de un pensamiento ético, metódico, argumentativo, explicativo, demostrativo, silogístico, analítico, retórico y hermenéutico, que caracterizan el pensamiento occidental.

Precisamente, Heráclito rompe con la tradición de la mitología griega, al advertir que ya no es suficiente la explicación fundada en la mitología; orientó sus reflexiones y meditaciones al problema perene del principio de todo lo existente, percibiendo y razonando que es en el fuego sempiterno, cambiante y trascendental, el origen de toda vida; el mundo, el mismo que es para todos los seres, no lo ha creado ningún dios ni ningún hombre; ha sido, es y será un fuego siempre vivo, que se enciende y se apaga con medida; esto implica en sí mismo un sentido ontológico. Por otra parte, argumentó sobre la inestabilidad y la incesante mutación de lo real, argumentó que todo fluye. Aquí cabe su célebre epígrafe: *no puede uno sumergirse dos veces en un mismo río, pues el agua que nos envolvió la primera ha pasado ya en la segunda.*

De manera metódica Heráclito está ya intuyendo e instituyendo algunas leyes de la dialéctica <<todo está en movimiento, todo se transforma, todo es cambio incesante>>; pero también plantea en sí mismo, el problema ontológico del conocer, <el problema del ser>.

Mondolfo (2015) realiza un ejercicio hermenéutico muy interesante en su texto: *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*, trabajo que recupera textos y epígrafes de los filósofos posteriores a Heráclito y que dan cuenta de sus postulados, por ejemplo, lo que plantea Sexto Empírico contra los dogmáticos, VII, 126ss:

“(126) Heráclito, por el contrario, como tenía opinión de que el hombre estaba dotado de dos instrumentos para el conocimiento de la verdad, la *sensación* y la *razón*, juzgó entre éstas a la sensación indigna de confianza –de manera análoga a los filósofos naturalistas ya mencionados [Parménides, Empedocles]– y a la razón, en cambio, la afirmó criterio [de verdad]. Pero refuta la sensación diciendo textualmente: *<malos testigos para los hombres [son] los ojos y los oídos de quienes tiene almas bárbaras>* (fragm. 107), lo cual era igual al proverbio: *es propio de almas bárbaras fiarse de las sensaciones irracionales*” (Mondolfo, p. 23).

Asimismo, Heráclito aporta los conceptos y categorías de racional <razón>, sensaciones <sentidos>, conocimiento <teoría del conocimiento> y el de verdad; precisa y puntualiza que la razón es juez de la verdad, pero no cualquier razón, sino aquella que es común al todo y divina, entendida ésta, como todo aquello que nos envuelve y que es racional e inteligente, aportes que serán recuperados más tarde por Sócrates, Platón y Aristóteles, entre otros.

El pensamiento <en tanto razón> como tal tiene un sentido polisémico, sin embargo, para efectos de una comprensión semántico-sintáctica y onto-epistemológica es parte de una serie de conceptualizaciones sobre las categorías de pensamiento, razón y crítica. Respecto a la necesidad de que la educación, particularmente la escolarizada, enseñe a aprender a pensar Luzuriaga (1960) argumenta:

Pensamiento y Educación. Uno de los fines esenciales de la educación es enseñar a pensar, a pensar bien, rectamente. El pensar es una actividad psíquica, surgida de una experiencia, estímulo o necesidad y dirigida a un objeto, valiéndose de juicios, razonamientos, conceptos, etc., el pensamiento es el resultado del pensar y tiene un carácter objetivo, lógico (p.292).

La reflexión entonces se debe orientar tanto al pensamiento abstracto como al concreto, dinámico, activo, praxeológico que recuperen la intuición y las experiencias tanto de los estudiantes como de los docentes. Esta idea alude a que este tipo de pensar no puede realizarse caprichosa, arbitraria y absurdamente, sino conforme a ciertas reglas, cánones y normas lógicas, razonables y metódicas que produzcan pensamientos puntuales, precisos y correctos.

Luzuriaga (1960) refiriendo a Pestalozzi, plantea que: “el fin de la educación intelectual era partir de las intuiciones confusas para llegar a los conceptos exactos.” (p.62). Además, propone algunos conceptos claves y potentes que ayudan a clarificar el concepto de pensamiento crítico, por ejemplo: comprensión, uso de conceptos, autorreflexión, representación espiritual de la realidad, impresión de los sentidos, formación conceptual, representación de la realidad, experiencia, postulados mentalmente construidos y relaciones y proposiciones.

La cuestión es, ¿cuáles deberán ser los caminos pedagógicos y didácticos para alcanzar el propósito y la intención para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente? En esta racionalidad del pensamiento y su conceptualización, Schaub y G. Zenke (2001) sostienen que:

Pensamiento (ingl. *thinking*). Capacitación, ordenamiento, comprensión o configuración mentales de la realidad mediante el uso de conceptos, representaciones de modelos o imágenes ideales. El pensamiento capacita tanto para la autorreflexión como para la representación espiritual de la realidad. Su punto de partida son las impresiones de los sentidos, pero alcanza su ser propio, no

intuitivo, en la formación conceptual. Precisamente por ello puede el hombre representarse algo o elaborar un plan sin que le esté dada de manera inmediata una realidad concreta. Inversamente puede contrastar con la realidad, mediante la experiencia, hipótesis construidas mentalmente sobre relaciones y proposiciones (2001).

Otra conceptualización, desde un enfoque psicológico, que puede contribuir a la trama conceptual necesaria sobre la categoría de pensamiento, es la que C. Warren (2014) sostiene: “Pensamiento. 1. Tipo de experiencia ideacional simbólica. 2. (*conduc.*) Movimientos subvocales. 3. Sucesión o curso de procesos simbólicos. 4. (*hist.*) Experiencia cognitiva en general, *dist.* de sentimiento y acción. 5. Una sola de las ideas de un curso de pensamiento.” (p. 261). Otra postura en apariencia contraria al postulado psicológico. Al respecto, Ferrater (1951) refiere:

PENSAMIENTO es, a diferencia del pensar, una entidad intemporal e inespacial, invariable y, desde luego, no psíquica. Estos predicados negativos van encaminados a una distinción rigurosa entre lo que pertenece al campo de la psicología y lo que es para varios autores objeto de la lógica. El pensamiento es aprehendido o capturado por el acto psíquico del pensar, pero no puede confundirse con el acto mismo ni con el contenido intencional al cual apunta. El hecho del pensar, que supone el sujeto, el acto psíquico, la expresión, el pensamiento y el contenido u objeto intencional no equivale, sin embargo, a una identificación de todos estos términos separables en el análisis fenomenológico y pertenecientes ontológicamente a diversos tipos de objetos. (p. 387)

El pensamiento se puede asumir como una cualidad substancialmente humana, una cualidad que no precisamente es connatural al ser humano, pero que es necesario alimentar, disciplinar y desarrollar, pensamiento que lleva a un pensar <en tanto acción>> deliberado, premeditado, proposicional y voluntario que incorpora y define la dualidad humana, al individuo y al sujeto. El pensar <ejercicio intelectual superior> que se dirige y se enfoca al pensamiento, a su vez, todo pensamiento se orienta y alinea a un

contenido proposicional, proyectado, aprehendido, racionalizado <en tanto objeto especulativo-quimérico-imaginado>>. El pensamiento constituye la representación, la imagen, el modelo <<atributos, propiedades, cualidades, esencias>> del objeto-sujeto.

En este sentido, se puede hacer una importante distinción entre pensamiento y pensar; en todo caso, el pensamiento no es pensar, sino una facultad, una capacidad, una disposición esencial y profundamente humana, que busca satisfacer la necesidad ingente e imperiosa de conocer a través del pensar, sin embargo, requiere de un proceso intencional que permita su despliegue, porque no a todos los seres humanos les es dado el desarrollo del pensamiento en general y, del pensamiento crítico en particular; de ahí que se hace imprescindible enseñar a pensar, que en las escuelas los docentes aprendan a pensar y a su vez, estén en posibilidades de enseñar a aprender a pensar.

Teoría crítica fundamento onto-epistemológico y metodológico del pensamiento crítico

Se puede argumentar que la teoría crítica surge como fundamento del pensamiento crítico, y es en la Escuela de Frankfurt donde la teoría crítica surgirá como posibilidad onto-epistemológica y metodológica de las ciencias del hombre, además, incorpora y aporta elementos éticos y estéticos con una profunda esencia crítica, a la pretensión y esperanza de la participación individual y colectiva consciente, razonada e intencionada, hacia la conformación de sujetos críticos, activos, constructivos y transformativos que puedan vivir experiencias simbólicas y significativas que conformen, produzcan y originen movimientos, urdimbres, hechos y acciones en las esferas de lo social, político, económico, cultural, educativo, ecológico y artístico, que definen al ser humano como tal, en esta idea, Polidori y Mier (2017) postulan que:

[...] la llamada “Escuela de Frankfurt”, [...] expone la crisis de la cultura que se experimenta desde mediados del siglo XIX a consecuencia del desencanto de la razón y el embate contra la dialéctica de Hegel, último gran sistema de filosofía del mundo moderno. Aquí se origina la “Teoría Crítica” que busca retomar la teoría de Marx –como teoría crítica del capitalismo–, e incorpora los desarrollos de Freud en lo relativo a la sociedad (p.36).

Sin embargo, parece que en la actualidad la teoría crítica, como toda teoría, particularmente en las ciencias del hombre, pero también en las ciencias de la naturaleza, ha caído en una crisis, en un descrédito y casi en un abandono intelectual y praxeológico. Al respecto Kozlarek (2017) postula:

De acuerdo con muchos discursos actuales, la crítica se ha convertido en una práctica común. Parece que ha perdido en nuestras sociedades actuales la fuerza subversiva que la distinguió todavía hace algunas décadas. Signo de ello es que hoy en día no es raro escuchar la exigencia de “ciudadanos críticos”, “padres críticos” e incluso “feligreses críticos”. Los estudiantes deben ser críticos, aplicar “aparatos críticos”, seguir “rutas críticas”, etcétera. Ante esta aparente normalización de la crítica se impone la siguiente pregunta: ¿necesitamos todavía de teorías críticas? Relaciona con esta pregunta es la siguiente: ¿necesitamos todavía *teóricos* críticos –es decir: intelectuales o académicos críticos- en una época en la que se supone que *todos* somos o debemos ser críticos? Sería importante, sin embargo, distinguir con claridad los diferentes significados que los distintos discursos y lenguajes “críticos” conllevan (p. 84).

Kozlarek permite visualizar que la gramática <semántica, sintaxis y pragmática> así como el lenguaje científico, filosófico y teórico-conceptual <en tanto pensamiento> de la teoría crítica, se ha vulgarizado, popularizado y generalizado, a tal punto de naturalizar y neutralizar el pensamiento crítico <en tanto teoría crítica>, como si de manera natural todos ejerciéramos el pensamiento crítico, reduciéndolo a una cuestión instrumental, técnica.

La crítica a la crítica es un llamado a no vulgarizar, no fetichizar, no ideologizar, no academizar y no tecnificar a la crítica; en la esfera de la educación <pedagogía y didáctica> se deben *formar* sujetos e individuos críticos; sin que esto necesariamente conlleve a la vulgarización y la reducción a técnicas, fórmulas y rectas académicas y escolares; y entonces, surge otra cuestión: formar sujetos e individuos críticos, formar educandos-adolescentes en la educación secundaria que desarrollen el pensamiento crítico, en el nivel de sus capacidades, despliegues y disposiciones de acuerdo con su edad y niveles de desarrollo personal, para que interactúen socialmente de manera consciente, deliberada, autónoma, voluntaria y libre, con un propósito profundamente humano como forma de vida.

Pensamiento crítico: subjetividad y objetividad en la relación pedagógico-didáctica del docente y el estudiante

Partiendo de que son sujetos e individuos <<docentes y estudiantes>> los involucrados en los procesos y relaciones sociales de producción del conocimiento y con relación a la experiencia subjetiva, tanto de docentes como de educandos-adolescentes, se puede decir que la subjetividad de los estudiantes es una constante durante los procesos complejos de aprendizaje. Así lo argumentan Toledo, Sosa, Aguilar y Colín (2001: pp. 18-19): “La subjetividad surge en la guerra y la paz; en escuelas públicas y privadas; en escuelas ubicadas en zonas de recursos socioeconómicos altos, y también en los de recursos medios y bajos.” Estos autores, para clarificar el asunto de la subjetividad recurren a Lacan, sin que necesariamente sea un enfoque psicoanalítico como lo advierten, de lo que se trata, es de recuperar algunos planteamientos de Lacan que permitan definir qué es la subjetividad y por qué se ubica su surgimiento en lo inesperado e imprevisible de las respuestas de los estudiantes en el ámbito áulico-escolar, lo que puede ayudar a mejorar las prácticas de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes.

Precisar la connotación y significación que tiene el concepto de subjetividad en los complejos procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, juegan un papel fundamental en las estrategias didácticas que deberán diseñarse para alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos-adolescentes. En esta visión, Lacan afirma:

Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo [...], el sujeto no es su inteligencia, no está sobre el mismo eje, es otra cosa y no un organismo que se adapta. Es otra cosa, y para quien sabe oírla, toda su conducta habla desde otra parte, no desde ese eje que podemos captar cuando lo consideramos como función de un individuo, es decir, con un cierto número de intereses concebidos sobre la *areté* individual (Toledo, et al, 2001: 21).

Se puede argumentar entonces, que cuando se le hace una pregunta a un estudiante y este responde desde su referente inmediato, está actuando, accionado, respondiendo como sujeto y no como organismo que se adapta <individuo>; entonces, el sujeto no se constituye como conjunto de órganos y funciones del cuerpo animal <en tanto organismo humano>, no constituye el conjunto de funciones que realizan los órganos, porque sí se presentan dificultades, complicaciones o conflictos, se pueden solucionar y corregir en forma automática y fáctica, esto es, por mediación de procedimientos y procesos protocolarios y/o compensaciones y acomodamientos con los cuales se trata de hacer que el individuo se adapte a la vida familiar, escolar, comunitaria y social. Esto sugiere que en las prácticas de los docentes generalmente se relacionan con los estudiantes, como individuos, sin considerar la posibilidad de significar el sentido de sujeto.

Toledo et al (2001) exponen que: “el sujeto tampoco se ubica en el mismo eje que la inteligencia, la virtud, la excelencia o la perfección. Esto no es el sujeto, el sujeto habla desde otro lugar”, se podría decir que el sujeto habla desde la experiencia de la subjetividad, de lo subjetivo, desde la práctica del sujeto en tanto

sujeto. Respecto a esta condición de sujeto, Toledo et al (2001) sostienen que:

[...] el sujeto responde en un registro que no es el de los contenidos de aprendizaje, ni el del conocimiento institucionalizado por la educación ni el de la lógica de las disciplinas. Responde desde el lugar de su subjetividad y en ese preciso momento “el sujeto está descentrado con respecto al individuo”. Por eso es excéntrico y “escapa a cualquier condicionamiento individual.” Ahí, en su excentricidad, se ubica lo inesperado e imprevisible de las respuestas de esos niños, porque ese es el lugar de la subjetividad (p. 22).

Asumir significativamente al sujeto en su contexto y condición socio-histórica, puede hacer posible anticipar y visualizar que la subjetividad puede entrar en acción en situaciones altamente complejas, extremas, apremiantes e imperiosas, como la violencia, el terror, el miedo, entre otras situaciones sustancialmente subjetivas; por ejemplo, un maestro puede plantearle a un alumno alguna cuestión de cualquier tema, el alumno no necesariamente le responde en la lógica de la disciplina o en la lógica del maestro. Sin embargo, en la lógica del sujeto puede tener sentido y significado la respuesta, aun acercándose o no a la respuesta lógica esperada, como consecuencia de esta respuesta o resultado no puede afirmarse que el estudiante no aprendió el contenido pertinente y, por lo tanto, se hace necesario volver a explicar el procedimiento lógico para que responda correctamente.

Ante esta situación, el docente deberá trabajar en el diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de los procesos mentales o procesos del pensamiento <reflexión, comprensión, interpretación, producción y creación, argumentación, formulación de juicios, formulación hipótesis, observación, descripción, experimentación, formular proposiciones deductivo-inductivo sintéticas, entre otros>, que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, lo que insinúa el énfasis en los procesos, procedimientos y actitudes, inclusive en las emociones más que en los resultados.

Por otra parte, la categoría de razón adquiere un sentido polisémico, pero se puede hacer una distinción económica entre Razón concreta y Razón abstracta, sobre la cual Dearden, Hirsrtz y Peters (1982) plantean:

Tradicionalmente al menos, se ha considerado a la razón como objetiva, y, más aún, como universal y necesaria. Si también yo pongo en cuestión ahora la solidez de esta respuesta tradicional es para precisarla más que para rechazarla. Porque estos conceptos, y muy particularmente los dos últimos, tienen que ser tomados como normativos y reguladores; no como las Ideas Kantianas de la Razón. Ciertamente no podemos esperar encontrar la universalidad y la necesidad logradas, por hablar de algún modo, en todas partes (y por tanto rechazar de antemano cualquier cosa que carezca de ellas y de sus exigencias) pero esto no nos debe llevar a sustraernos ante la empresa total. [...] distinguimos lo objetivamente obligatorio de lo que supone elección, capricho o preferencia. [...] lo objetivo no necesita hacer referencia a <<objetos>> (p. 151).

Han pasado siglos, y el sempiterno problema de la objetividad y la subjetividad en la ciencia, en el pensamiento y en el conocimiento se sigue discutiendo y reflexionando, un apunte necesario es que el ser humano es el que construye al objeto más allá de sus cualidades y características esenciales, el objeto puede existir afuera y adentro, pero es el *sujeto* el que le da el carácter de existente, lo que los pone en una relación íntima al objeto y al sujeto, no como una simbiosis ni de manera imbricada, sino más bien en una relación necesaria de encuentro, acontecimiento, hospitalidad, acogimiento, con posibilidad de comprensión y entendimiento, es una relación sustancial, que hasta cierto punto, se presenta como esencialista, esto es, no puede existir el uno sin el otro; respecto a la objetividad, en función de ello, se debe buscar evidenciar la relatividad de cualquier postura onto-epistemológica frente a la razón, la racionalidad y su objetividad; entonces, quién o quiénes configuran y determinan la objetividad y subjetividad de la razón.

Pensar sugiere entonces que enseñar y aprender a pensar son la forma en que el ser humano hace manifiesto, visible y consciente al conocimiento dotado de teoría y de empiria, que lo coloca en la acción concreta de la praxis, como el acto concreto más humano <<el acto de conocer>>, acto que se constituye y formaliza en un acto subjetivo e intersubjetivo que implica al ser en tanto sujeto y persona, así, en esta línea filosófica, Gadamer (1998) expone sobre la subjetividad que:

El concepto de intersubjetividad se ha generalizado a partir de una problemática puntual dentro del gran programa de la fenomenología trascendental de Husserl. En el pensamiento tardío de Husserl desempeña algo así como el papel de un *experimentum crucis*. [...] bajo el concepto clave de “fenomenología del mundo de la vida” haya dado mientras tanto efectivamente lugar a nuevos planteamientos. [...] el concepto del mundo de la vida un alejamiento del principio de subjetividad trascendental y un prometedor enfoque para nuevos desarrollos (p. 11).

En esta perspectiva hermenéutica, Gadamer no solamente está planteando un problema ontológico, sino esencialmente epistemológico, metodológico y ético desde el reconocimiento de que la reflexión racional sobre las ciencias del espíritu, que ya en el siglo XIX y principios del siglo XX estuvo fundamentada en su configuración y desarrollo por el dominio total del modelo de las ciencias naturales. El problema central del conocimiento, al menos desde los griegos presocráticos, es la validez del conocimiento mismo y cómo se manifiesta este conocimiento, aún hoy día se sigue discutiendo al menos en los círculos académicos e intelectuales, sobre todo en las ciencias del hombre o del espíritu sobre la validez y legalidad epistemológica, ontológica y metodológica del conocimiento. Esto permite develar, que Gadamer también incorpora el problema de la ética en la ciencia, la ética como la capacidad de tomar decisiones, la ética como método decisorio que permite tomar una resolución y una determinación con relación al camino del conocimiento que se habrá de seguir.

Por otra parte, el lugar de encuentro y desencuentro de la razón y de la racionalidad educativa escolar y áulica, el espacio donde se argumentan razones en pro y en contra de tal o cual cosa es la escuela, la misma que subyuga o libera, pero en los sistemas educativos de la modernidad y posmodernidad, generalmente se da lo primero, se programa, sujeta, constriñe, somete y domina en una relación de poder en donde el docente, por lo general ejerce la Autoridad Pedagógica (AP), <el poder>, más allá incluso de una visión de la reproducción de las relaciones sociales de producción. En torno a esta racionalidad, Lipman (1991) argumenta: “Hay tres modelos clave de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia... el Estado... y la escuela representan una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado.” (p. 47); al ser estas tres instituciones lo constitutivo de lo social, gregario, comunitario, societario, hay que cuestionarse sobre cuál es la racionalidad que predomina y prevalece en las relaciones sociales de producción del conocimiento al interior de las escuelas.

La escuela actualmente constituye la preparación, programación, clasificación y ordenamiento de los sujetos individuos que habrán de insertarse en las relaciones sociales de producción. Lipman (1991: p. 47) reafirma: “La escuela, en mayor grado que otra institución social, es entonces el campo de batalla, la industria de la sociedad del futuro y virtualmente cada grupo o segmento social aspira a controlarla en función de sus propios fines. [...] la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptados de la época: las escuelas no han desafiado dichos valores o sugerir otros alternativos.” La escuela entonces se constituye en la Ágora y en el Panóptico por antonomasia de las relaciones sociales de producción del conocimiento.

En torno al contexto socio-histórico de las escuelas, Lipman (1991) traza el siguiente argumento: “Las escuelas... son burocracias, con una distribución racionalizada de la autoridad,...

su objetivo es la producción de personas educadas –personas que tienen la información que necesitan tener y que son razonables...” – (p. 49); en un régimen que se envuelve en la violencia simbólica legitimada, ve reflejada esta racionalidad de poder, sobre todo al interior de los centros educativos de educación secundaria; en esta lógica, Bourdieu (1996) fundamenta: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.” (p. 44), históricamente, la escuela ha sido el espacio social, político, económico, cultural, ideológico y hasta religioso, para reproducir las relaciones de poder.

Esto lleva a comentar que, en la educación secundaria, la queja constante de los docentes y asesores pedagógicos, es que los estudiantes no saben leer, no piensan, no racionalizan, pero cuando se encuentra a un alumno irreverente, preparado, preguntón, cuestionador, inmediatamente se trata de someterlo con la medianía académica y cultural y se cuestiona: *¿de dónde sacas eso; eso no tiene lógica; que autor lo dice, eso no está en el manual cuantitativo-positivista-empírico-analítico; cómo demuestras y compruebas eso; cuál es el fundamento científico?*, en fin, estas y otra serie de retahílas, verborreas y retóricas academicistas enmascaradas bajo el velo de la verdad absoluta, que no hacen más que reforzar las relaciones de poder, dentro de las relaciones sociales de producción del conocimiento, es la confirmación de una realidad escolar y áulica, donde hay una ausencia de pensamiento crítico en los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que el desafío es construir estrategias didácticas que impulsen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Enseñar a pensar: Acercamiento al pensamiento crítico

Enseñar a aprender, tanto como enseñar a pensar, siempre ha sido la preocupación y el ideal de todo docente, profesor, maestro, asesor o preceptor en el nivel educativo de secundarias, más allá de la simple o compleja relación entre la enseñanza y el aprendizaje; en este sentido, Estévez (2002) sustenta que: “Tenemos en México un sistema educativo con baja eficiencia e inequidades sociales ligadas a tal eficiencia. La educación en nuestro país es ineficaz porque no ha cumplido con los objetivos educativos ni con las metas que cada nivel educativo se propone” (p. 23). Por ejemplo, en la educación secundaria, con base en las características físico-biológico-motoras, psico-afectivo-cognitivas y socioculturales, además de los deseos, necesidades y aspiraciones de los educandos-adolescentes, los esfuerzos desplegados no han sido suficientes y se han quedado en el nivel instrumental, mecánico, automático, inconsciente, pretendiendo desarrollar procesos mentales y quedándose en el mejor de los casos en una memorización pobre.

Las interrogantes obligadas entonces son, cómo y qué hay que hacer para que en la relación pedagógica y didáctica se pueda desarrollar el pensamiento crítico en los educandos-adolescentes. Lo que hay que hacer a la sazón es convertir el conocimiento áulico y escolar en el motor dinámico de los procesos mentales, cognitivos y afectivos de los educandos-adolescentes que necesariamente derivan en experiencias de aprendizajes, con el fin de que, como experiencias teóricas y prácticas, el conocimiento y la información que manejen se auto estructure como un aprendizaje trascendental anclado en la conciencia y mente del estudiante para que pueda servirle y funcionarle en cualquier situación concreta de la vida, dando con ello sentido a sus propios procesos de aprendizaje, además darle sentido a su propia vida, a su existencia, por lo que se debe diseñar conjuntamente con los docentes estrategias didácticas que incorporen y consideren las características de desarrollo intelectual de los educandos-adolescentes, así como de su entorno cultural, social, económico y familiar.

Es en el espacio escolar, y en el terreno de la pedagogía y de la didáctica, es donde habrán de diseñarse y poner en práctica las estrategias didácticas que lleven al desarrollo de la razón crítica, comprensiva e interpretativa. Al respecto, Estévez (2002) argumenta: “con el desarrollo del conocimiento en el campo de la cognición, se han introducido nuevos elementos al trabajo del diseño didáctico” (p. 45), elementos teórico-conceptuales como procesos mentales, procesos cognitivos, procesos afectivos, esquemas mentales, conocimiento crítico, pensamiento crítico, entre otros. Al respecto Estévez (2002) refuerza: “sin embargo, se habla de la existencia de un concepto que ayuda a establecer un nexo entre la diversidad de aportaciones. Se trata de la concepción de conocimiento como representación interna que se construye y organiza en estructuras internas llamadas esquemas mentales.” (p.45), de ahí que se deben diseñar estrategias globales para el desarrollo del pensamiento crítico que lleve a la acción constructiva. Carbonell (2007) suscribe: “[...] conviene afianzar, con estímulos mentales, la entrega a la tarea de cada día. *Trocar incertidumbre por ACCIÓN*, apoyada en el entusiasmo de quien hace aquello que *debe hacer*, porque lo quiere hacer, porque lo sabe útil a cuanto haya que edificar en sí mismo.” (p. 66), es el intento para que tanto docentes como estudiantes transformen sus procesos de aprendizaje en *acción*, de una forma deliberada, consciente, voluntaria y con un propósito bien determinado y definido.

Finalmente, respecto a la posibilidad de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico como una emergencia facultativa que rompa con la cultura de la homogenización, que todo lo etiqueta, lo programa, lo organiza y lo domina. La primera acción es pensar cómo se están dando las relaciones sociales de producción del conocimiento en las escuelas y las aulas, entre el docente y el estudiante, entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, reflexiones que acerquen a la respuesta de la pregunta de Lacan ¿en qué se piensa?, y a su respuesta: “En las cosas que no se dominan en absoluto, que es preciso girar, dar vueltas sesenta y seis veces en el mismo sentido antes de lograr comprender. Esto

es lo que se puede llamar el pensamiento” (Lacan, 2007: p. 88). En suma, se debe trabajar educativamente para el despliegue del pensamiento crítico del educando-adolescente.

Conclusiones

Más allá de modelos educativos, modas pedagógicas y didácticas, existe la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de formar a los estudiantes de la educación secundaria en el pensamiento crítico, considerando sus características particulares de estadios de desarrollo a lo largo de sus vidas académicas y escolares.

Desde las experiencias, conocimientos y saberes de los docentes, se debe intentar construir propuestas didácticas que permitan al estudiante conformar una autodisciplina de aprendizaje, en las que el docente sea el de facilitador, orientador y asesor, sin reducir los procesos de enseñanza-aprendizaje a simples acciones técnicas y mecánicas. Desarrollar el pensamiento crítico en la relación docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje posibilita el deber de satisfacer la necesidad del espíritu de los figurantes y demandantes de los procesos educativos, así como ayudar al individuo-sujeto a desarrollar un sentido de los valores más elevados del ser humano, cultivar las expresiones culturales más sublimes <literatura, música, artes> y, desplegar y acrecentar las capacidades, facultades y potencialidades para analizar y resolver problemas y llegar así a conclusiones.

A partir del desarrollo de la razón y el pensamiento críticos en la escuela, se debe recuperar el humanismo en las relaciones sociales de producción del conocimiento, reflexionar sobre cómo el hombre empieza por existir, se encuentra a sí mismo y surge en el mundo como tal y después se define, se da sentido, porque empieza por no ser nada, lo que permite cuestionar qué es el docente antes de ser docente, qué es el estudiante antes de ser estudiante y qué son ambos después de ser. Se puede argumentar entonces que sólo se será después, y se será tal como se haya hecho, <acción>, el docente

y el estudiante serán distintos después de haber desarrollado el pensamiento crítico, lo que remite ineluctablemente a reconocer la necesidad de un humanismo crítico, de una forma existencialista crítica de mirar y vivir el mundo críticamente al interior de las escuelas y de la vida misma.

Finalmente, para desarrollar un pensamiento crítico en la educación secundaria, se necesita de pedagogías y didácticas críticas como sustento discursivo de toda reflexión educativa crítica, como un saber necesario y fundamental dentro de las prácticas educativas, crítica que constituida en su propia naturaleza, oriente al docente a reflexionar permanentemente sobre sus propias prácticas, que comprenda, conozca y reconozca las distintas dimensiones que caracterizan la esencia de esas prácticas; el docente debe construir condiciones para establecer relaciones democráticas, horizontales, para salir de ese estado de ignorancia y que busque la liberación de la consciencia, y por ende la emancipación del pensamiento como individuo y, en consecuencia, debe diseñar estrategias didácticas críticas encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.▼

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (1996). *Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Carbonell García, Roberto (2007). *Aprender a aprender. Psicología y autoayuda*. España: Editorial EDAF.
- Dearden, R. F.; y Richard Satanley Peters; P. H. Hirts (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid, España: Narcea.
- Dilthey, Wilhelm (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE.
- Estévez Néninger, Ety Haydeé. (2002). *Enseñar a aprender*. México: Paidós.
- Ferrater Mora, José (1951). *Diccionario de filosofía. Tomo II L-Z*. Argentina: Editorial Sudamericana.

ARTÍCULOS

- Gadamer, Hans-George (1998). *El Giro Hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Kozlarek, Oliver (2017). *Introducción al pensamiento crítico y la teoría crítica frankfurtiana*. En: Polidori, Ambra y Raymundo Mier. (Editores). México: UAM-Unidad Xochimilco. Editorial Gedisa.
- Lacan, Jacques (2007). *Mi enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Lipman, Matthew (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Luzuriaga, Lorenzo (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Mondolfo, Rodolfo (2015). *Heráclito. Textos y sus problemas de interpretación*. México: Siglo XXI.
- Montes De Oca, Francisco (2003). *Historia de la filosofía*. México: Porrúa.
- Polidori, Ambra; Raymundo Mier (Editores), (2017). *Introducción al pensamiento crítico y la teoría crítica frankfurtiana*. México: UAM-Unidad Xochimilco. Editorial Gedisa.
- Schaub, Horst; Karl G. Zenke (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. España: Akal Ediciones.
- Tecla Jiménez, Alfredo (2007). *Fundamentos para una teoría del conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Toledo Hermosillo, María Eugenia; Eurídice Sosa Peinado; Citlali Aguilar Hernández; Araceli Colín Cabrera (2001). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Warren, Howard C. (2014). *Diccionario de psicología*. México: FCE.