



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Filosofía  
Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

El diálogo como agente para la formación moral

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada

**Presenta:**

Juan José Nava Martínez

**Dirigido por:**

Dr. Robert T. Hall

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Filosofía  
Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada

El diálogo como agente para la formación moral

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestro en Filosofía Contemporánea Aplicada

**Presenta:**

Juan José Nava Martínez

**Dirigido por:**

Dr. Robert T. Hall

**SINODALES**

Dr. Robert T. Hall  
Presidente

Dr. José Salvador Arellano Rodríguez  
Secretario

Dr. Bernardo García Camino  
Vocal

Dr. Mauricio Ávila Barba  
Suplente

Dr. Gabriel Alfonso Corral Velázquez  
Suplente

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas  
Directora de la Facultad

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Mayo de 2017  
México

## **Resumen**

La historia del concepto del diálogo y el análisis filosófico que se ha hecho de él, lo han dotado de un gran abanico de significados. Así, el diálogo se puede entender de distintas formas y se puede abordar desde diversas perspectivas. Pero, ¿cómo entenderlo desde una perspectiva más pedagógica que pragmática? ¿El diálogo tiene alguna influencia sobre el proceso formativo? ¿Es necesario el diálogo para la educación? Para intentar responder estas preguntas se analizan aquí las posibilidades del diálogo en el ámbito educativo y moral. Es casi evidente que para la conformación social, el diálogo tiene un papel importante y que, de alguna manera, el diálogo con el otro nos transforma y cambia nuestra forma de concebir la realidad cuando confrontamos nuestra perspectiva con la de otros. De esta forma, la consideración del diálogo en el ámbito de la formación moral nos permite concebir un sujeto tolerante, abierto a lo diverso, prudente, analítico o bien, en otras palabras, un sujeto con pensamiento crítico; y, usando el diálogo como un agente formativo, es posible proponer algunas pistas y estrategias didácticas para promover la conformación del pensamiento crítico en el sujeto.

**Palabras clave:** Diálogo, formación, moral, educación, sociedad, pensamiento crítico.

## **Abstract**

The history of the concept of dialogue and the philosophical analysis that has been made of it, have endowed it with a wide range of meanings. Thus, dialogue can be understood in different ways and can be approached from different perspectives. But how to understand it from a pedagogical rather than a pragmatic perspective? Does the dialogue have any influence on the formative process? Is dialogue necessary for education? In order to try to answer these questions, the possibilities of dialogue in the educational and moral fields are analyzed here. It is almost evident that for social conformation, dialogue plays an important role and that, in some way, dialogue with the other transforms us and changes our way of conceiving reality when we confront our perspective with that of others. In this way, the consideration of dialogue in the field of moral formation allows us to conceive of a tolerant subject, open to the diverse, prudent, analytical or, in other words, a subject with critical thinking; and, using dialogue as a formative agent, it is possible to propose some didactic clues and strategies to promote the conformation of critical thinking in the subject.

**Keywords:** Dialogue, formation, moral, education, society, critical thinking.

## **Agradecimientos**

Seré breve, pero la brevedad de este texto no refleja el tamaño de mi agradecimiento, sin el apoyo de estas personas e instituciones difícilmente habría logrado aprender tanto como lo que he aprendido y por ello les ofrezco mis más sinceros agradecimientos.

Agradezco a Robert T. Hall y a todos mis profesores de la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada por la confianza y extraordinaria paciencia que tuvieron hacia mí.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pues sin el apoyo de su beca no habría podido realizar esta investigación.

Agradezco a mi familia por su apoyo y comprensión ante todos esos momentos en que prefería mi trabajo y mi investigación antes que compartir con ellos algunos momentos especiales.

Agradezco a mis amigas y amigos por su apoyo moral y por estar ahí cuando necesitaba consejo.

Y, finalmente, agradezco a todos los que en algún momento fueron mis compañeros de diálogo porque me he formado con ellos, me han prestado sus oídos e ideas y me han mostrado nuevos horizontes. A todos ellos gracias.

## Índice

Introducción.....	5
---Planteamiento.....	5
---Hipótesis.....	6
---Justificación.....	8
---Objetivos.....	11
---Resultados esperados y procedimientos.....	11
---Compatibilidad de la presente investigación con la LGAC de Filosofía Social.....	12
Capítulo I. Sobre el diálogo y la conversación.....	14
1.1. La dimensión formativa del diálogo.....	19
1.2. El diálogo y la consideración del otro.....	21
Capítulo II. Sobre lo diverso y lo idéntico: el enfoque social del diálogo.....	25
2.1. El pluralismo en contexto.....	26
2.2. Los derechos humanos como identidad global.....	28
2.3. La conciencia social, el individuo y la democracia.....	34
Capítulo III. La formación entendida como educación.....	38
3.1. La visión educativa de Kant.....	46
3.2. Descartes, Comenio, Rousseau y la educación.....	54
3.3. El enfoque pedagógico de Foucault.....	57
3.4. La educación en nuestro contexto.....	61
3.5. El caso Finlandia y los jesuitas de Cataluña.....	65
Capítulo IV. Propuesta didáctica: el pensamiento crítico.....	68
4.1. Definiciones de pensamiento crítico.....	68
4.2. Una propuesta conceptual.....	73
4.3. Pensamiento crítico y filosófico.....	75
4.4. El concepto de pensamiento.....	76
4.5. El concepto de crítica.....	78
4.6. Conceptos análogos a <i>pensamiento crítico</i> en filosofía.....	80
4.7. Pensamiento crítico y educación.....	80
4.8. Pensamiento crítico en el ámbito universitario.....	82
Conclusiones.....	87
Aplicación.....	89
---Dónde y cuándo se realizó la aplicación.....	90
---Qué metodología se usó.....	91
---Resultados obtenidos.....	93
---Ejemplo de estrategia didáctica.....	97
---Consideraciones finales.....	102
Bibliografía.....	103
Anexos.....	108

## Introducción

### Planteamiento

Educación es formación. Es un proceso natural, individual y recíproco que se da de forma dialógica. La educación, como dice Gadamer, “debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles”<sup>1</sup> según el diálogo con el otro y con uno mismo. El diálogo resulta esencial para la educación en su papel de confrontación de ideas. Con el diálogo educamos y nos educamos. Cada palabra dicha, cada pensamiento, frase, enunciado, o idea que expresamos y que establece una relación dialógica con un otro o con uno mismo, provoca la *transformación* del individuo que se halla inmerso en dicha relación. Esta metamorfosis no es otra cosa que el proceso formativo. Es un educarse a sí mismo; un formarse uno mismo.

Por otro lado, la formación se ha convertido en un problema clásico dentro de la filosofía. Platón en su República expone cuál sería la mejor manera de educar a los jóvenes para su estado ideal. Aristóteles en su *Política* refiere en un par de libros<sup>2</sup> al análisis de la formación en el estado y a remarcar su importancia como elemento constitutivo de la sociedad. En la edad media no dejan de preguntarse sobre la formación figuras como Boecio o Agustín de Hipona. Y en la modernidad continúan surgiendo tratados que exploran el tema, sobresaliendo como ejemplo el *Emilio* de Rousseau. Pareciera que sin importar la disparidad de ideas y temáticas entre los filósofos cada uno se ha proclamado sobre el asunto, así sea en un pequeño párrafo o en grandes tratados.

---

<sup>1</sup> Gadamer, Hans-George. “La educación es educarse”. Paidós. Barcelona 2000., p 40.

<sup>2</sup> Específicamente en el Libro VII: Descripción del estado ideal y el Libro VIII: La educación de los jóvenes.



Así pues, se habla ampliamente de la importancia de la educación para la sociedad y el individuo; se exponen los mejores métodos para educar y formarse sobre cualquier tema; se marca el progreso de la educación en la persona; se explican las circunstancias de la formación en tal o cual época y el papel decisivo que ha tenido en alguna civilización, en fin, se enlistan todas aquellas diferencias o semejanzas que la formación ha posibilitado. Pero lo que busco es profundizar en lo que, creo yo, es el fundamento de la formación y su relación con el mismo: el diálogo.

## **Hipótesis**

La formación posibilita muchos elementos sociales e individuales cuyas consecuencias pueden verse en un desarrollo histórico o en un estudio arqueológico de cualquier situación que atañe al hombre, pero hay que ver qué elemento posibilita la formación. Ese elemento es el diálogo entendido como la confrontación de ideas que se da entre un individuo con otro (u otros) o consigo mismo en un acto reflexivo que termina por transformarse como resultado de las fuerzas que operan en el acto dialógico.

## **Antecedentes**

En nuestro contexto social, el concepto formación suele estar directamente ligado a la institución educativa, de modo que ‘lo formativo’ apela a un conjunto de circunstancias que la escuela nos brinda para propiciar nuestro desarrollo como seres cultos o educados; estas circunstancias pueden ser las clases, las tareas, los castigos disciplinares, los exámenes, las lecturas, etc. Así, las instituciones educativas nos forman para convertirnos en seres que saben comportarse socialmente, que toman un papel social en el que se desenvuelven como

amas de casa, profesores, ingenieros, abogados, y demás, sin salirse de su guión. La formación desde esta perspectiva supone una adaptación social positiva, moralmente buena y disciplinar. Pero la formación va más allá de un contexto institucional educativo. La formación supone la construcción del sujeto a partir de su relación con el otro, con su entorno, o consigo mismo; esta relación se da de forma dialógica.

En Hegel, formación es un concepto fundamental para entender el desarrollo del espíritu. Para él la formación del espíritu humano se da en tanto éste asciende a lo general deslindándose de lo particular; pero lo particular no se pierde sino que permanece allí como parte del desarrollo del sujeto o bien, de su formación. Aquí, ascender a lo general, es la capacidad de ir más allá del punto de vista particular para adquirir nuevos enfoques que modifican la forma en que nos relacionamos con lo otro y con nosotros mismos. “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”<sup>3</sup>.

Así, la capacidad de distanciarse para verse a sí mismo desde lo otro es, necesariamente, un ejercicio empático que, por lo mismo, implica una forma de proceder ética en tanto el otro deja de ser un objeto mediático para intervenir la realidad y pasa a ser un sujeto ante cuyos ojos me reflejo y que me brinda la posibilidad del autoconocimiento. Me formo a mi mismo a partir de los otros. Pero esta formación que se da desde y con el otro encuentra su fundamento en el diálogo.

Con Gadamer, la forma en que se da el reconocimiento del otro y del sí mismo es por el diálogo. Admitir la necesidad de un *otro* para entablar el diálogo implica que “la

---

<sup>3</sup> H-G. Gadamer. “Verdad y método”. Salamanca, Sígueme, 13ª edición, 2012, p. 43.

conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo”<sup>4</sup>, y es que “forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar... se intenta entender lo que dice”<sup>5</sup>. Así, en la consideración del *otro*, se quiere comprender ese *otro*, cada uno desde su propio horizonte, a partir de sus particulares juicios previos. La confrontación que se da en la conversación, en la lucha por comprender lo que el otro está diciendo para acordar algo mutuamente, no es más que el choque de dos conjuntos de experiencias distintas fundiéndose en una nueva experiencia compartida que es el diálogo. Querer conversar es, entonces, querer comprender y, a su vez, querer acordar, aun cuando no necesariamente se comprenda ni se acuerde algo.

El diálogo como fundamento de la formación supone que toda formación se da necesariamente de forma dialógica. El sujeto se conforma continuamente a sí mismo en la confrontación cotidiana con las ideas de otro. Esto trae consigo nuevas implicaciones para el proceso educativo que implica en sí mismo la formación de sujetos, y es que, como dice Freire “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”<sup>6</sup>.

## **Justificación**

México se encuentra en una crisis política, económica y educativa. La ola de violencia, la corrupción de las autoridades, la indiferencia generalizada, y los discursos mediáticos de

---

<sup>4</sup> Op. cit. p. 463.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Paulo Freire. *¿Extensión o comunicación?*. México D.F., Siglo XXI, 1973, p. 77.

populismo han puesto los focos rojos sobre nuestro país a nivel internacional. Estos no son problemas nuevos pero, por primera vez, las posibilidades de grabarlo todo han permitido que cada injusticia cometida por las esferas de poder se difunda por las redes sociales permitiendo que surja una nueva “conciencia nacional”.

Ahora una gran cantidad de personas, que sigue siendo una minoría de la población mexicana, es consciente de los acontecimientos nacionales y es capaz de establecer juicios morales sobre ellos, pero pareciera que todo termina en esto. Aún cuando se han dado manifestaciones masivas y pequeños actos de rebelión en distintos estados de la república, la “conciencia nacional” no tiene los medios ni la organización adecuada para desarticular el actual sistema corrupto y generar alternativas viables. Por ello, numerosas organizaciones (gubernamentales, no gubernamentales, educativas, empresariales, y demás) han manifestado presuntas soluciones para conciliar al gobierno con el pueblo mexicano o para arreglar cualquier problema social que nos aqueja.

Una de las soluciones más socorridas en los medios de comunicación o en los encuentros sociales ha sido el diálogo, provocando que éste se convierta en un lugar común y en una caricatura de sí mismo. Se propone el diálogo, pero se antoja solo como una palabra vacía que no llega a concretarse, y cuando se concreta es para llegar a acuerdos que cumplan con los intereses particulares.

En el ámbito educativo institucional, predominan las estructuras verticales de las clases donde el dominio y la palabra son privilegio del profesor. Las participaciones de algunos estudiantes generan la ilusión de un diálogo fluido pero no se da el reconocimiento en el otro,

el profesor se cierra en un discurso monológico y el estudiante pregunta buscando generar puntos.

Por ello es factible un estudio sobre la relación diálogo-formación y sus implicaciones en las prácticas educativas institucionalizadas que aventure una estrategia didáctica cuya estructura sea dialógica en un sentido más auténtico de forma que el conocimiento no se dé sino se construya. Esto, tal vez, permita generar nuevas alternativas a las propuestas ilusorias que ofrecen las organizaciones para la resolución de los problemas que aquejan nuestro país.

Campo profesional a atender

La estrategia didáctica resultante de ésta investigación, está pensada para ser aplicada a un grupo ecléctico. Se hará en forma de taller cuya temática aún está por definirse pues la estrategia didáctica conforma solo la estructura del mismo. La idea es construir el conocimiento en grupo dialógicamente.

Durante el taller se buscará que los medios didácticos sean diversos y que puedan servir a dos propósitos básicos: en primer lugar, que los participantes construyan su propio conocimiento sobre las problemáticas abordadas y, en segundo lugar, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se discuta y se puedan abordar así con talante filosófico los problemas de la vida cotidiana.

Como posibles problemas se consideran el que la asistencia de los estudiantes esté condicionada por algún profesor; que el taller no sea suficientemente atractivo para motivar la participación en un horario fuera de clases o que el tiempo de las actividades interfiera con su horario escolar. Una posible solución es realizar el taller sabatino y previamente pasar a

invitar a los alumnos explicando la idea del taller, de esta forma solo irían los estudiantes interesados y no sería un pretexto para faltar a sus clases.

## **Objetivos**

- Desarrollar y profundizar teóricamente en la relación diálogo-formación, y en la constitución del diálogo como condición necesaria para una educación significativa<sup>7</sup>.
- Elaborar una estrategia pedagógica orientada a la formación moral por medio de la cual se pueda confrontar el desarrollo teórico con la práctica docente.
- Aplicar la estrategia pedagógica desarrollada en una institución educativa, ya sea como intervención en el aula o como taller.
- Promover la construcción del conocimiento por medio del diálogo en un ambiente inclusivo.

## **Resultados esperados y procedimientos**

Se espera que los participantes del taller desarrollen la empatía, la capacidad de escucha y la de expresar sus pensamientos. Para ello se contempla que las sesiones se apeguen a una estructura dialógica con posibilidades de indagación y experimentación. Las actividades serán diversas y se adaptaran constantemente a las necesidades del grupo, por lo que, si bien

---

<sup>7</sup> Por una educación significativa entiendo una educación con relevancia contextual, o bien, que trasciende a nuestra vida cotidiana.

se preparará un corpus de posibles dinámicas, no se elaborará un plan de trabajo estricto que no permita libremente el desarrollo del diálogo.

Se limitará la participación del guía, éste no impondrá su punto de vista ni tomará el protagonismo de las actividades, solo velará por el predominio del diálogo y el respeto por las propuestas de los participantes. No es que se eliminé la figura de autoridad, es solo que ahora la atención no recae en ella. Así mismo no se trata de un relativismo en el que toda opinión es válida, habrá un rigor metodológico que los mismos participantes señalarán y argumentarán.

Para recabar datos se grabarán algunas sesiones con el permiso de los participantes y se recopilará un breve texto final, elaborado por ellos, sobre su experiencia durante el taller. Así mismo continuamente se tomarán notas sobre los aspectos destacables que surjan durante el diálogo.

### **Compatibilidad de la presente investigación con la LGAC de Filosofía Social**

Dentro de la descripción de la línea de investigación de Filosofía Social que se expone en la convocatoria para la Maestría en Filosofía Contemporánea Aplicada (MFCA) se encuentra la siguiente línea: “Una de las fundamentales labores de la filosofía es justamente indagar sobre los sentidos y las implicaciones teóricas y prácticas que tienen estos fenómenos (la justicia social, el Estado, la libertad, los derechos, el individuo) en sus aplicaciones sociales”.

Esta cita refleja la esencia de la investigación presente. Tomando a la educación como un fenómeno social, se parte de un supuesto teórico como lo es “el diálogo es el fundamento de la formación”, para confrontarlo con una realidad social desde las posibilidades y las implicaciones de su aplicación práctica. Si bien, la filosofía nos permite pensar nuestro

entorno no nos limita la aplicación de nuestras ideas; y solo en la confrontación con la práctica la teoría puede alcanzar su comprobación.

Insistiendo en mis principales conceptos (diálogo y formación), concibo esencialmente este trabajo como un diálogo entre mi formación teórica y la práctica dentro de un entorno social específico.



## Capítulo I

### Sobre el diálogo y la conversación

¿De qué hablamos cuando hablamos de diálogo? Abordar este concepto es complicado pues su interpretación depende de unas circunstancias concretas y de una perspectiva en contexto que nos permita enunciar el significado adecuado.

Si partimos del significado etimológico la palabra se forma del prefijo *dia* (a través) y la raíz *logos* (palabra, tratado, estudio). Ya sea que se trate de la palabra que atraviesa a los participantes del mismo o que implique que debe pasarse a través de la palabra, el diálogo desde su raíz ya carga en su significado la idea de movimiento, es un “ir a través de”, el diálogo no es estático precisa de un continuo movimiento para desarrollarse; cuando el movimiento termina también se acaba el diálogo.

Un concepto análogo que se usará con el mismo significado que diálogo durante el desarrollo de este trabajo es el de conversación. Apelando nuevamente a la etimología, conversación proviene del latín *conversatio* formada por el prefijo *con* (reunión), el verbo *versare* (girar, cambiar, dar muchas vueltas) y el sufijo *tio* (acción y efecto). También encontramos aquí la idea de movimiento, pero ya no como un atravesar sino como un cambio, un movimiento circular por el significado de girar o dar vueltas, un movimiento que se hace en compañía.

Así, con la ayuda de estas etimologías intentemos definir nuestro concepto base para saber de qué hablamos cuando aquí hablamos de diálogo o conversación. El diálogo o conversación es, de inicio, un compartir, donde lo que se comparten son perspectivas o ideas a través del lenguaje; es un *logos* que atraviesa continuamente a los conversadores modificando sus ideas en el proceso, haciéndolas girar, haciendo que cambien.

También, para hablar del diálogo, podemos partir de varios supuestos, y aquí se enuncian tres de ellos: 1º) el diálogo implica que se habla con alguien, 2º) el diálogo se da en forma de palabra hablada, y 3º) se busca llegar a un acuerdo.

Que el diálogo se presente como palabra hablada solo denota que el diálogo se da de forma activa. La palabra hablada no implica que en el acto reflexivo uno deba pronunciar sonoramente sus pensamientos para que puedan ser catalogados como un diálogo consigo mismo o, que cuando se entra en diálogo con un autor por medio de sus textos, estos deben leerse en voz alta; la palabra hablada es tal, no por su sonoridad o pronunciación, sino porque se carga de vida y entra al juego de significados del sujeto que dialoga al ser expresada de cualquier forma (mental o sonoramente). Así, dialogar con un autor no es más que confrontar sus ideas con las propias a partir de la lectura de sus textos.

Al entender el diálogo sólo como palabra hablada nos enfrentamos con el problema de la confrontación de dos idiomas distintos. Se piensa que en el diálogo con el otro hay un lenguaje compartido, por lo que usualmente se supone que para comprendernos necesitamos del dominio de una lengua en común<sup>8</sup> como condición previa. Por eso se cree que la incapacidad de hablar plenamente<sup>9</sup> la misma lengua que nuestro interlocutor impide el diálogo, nuestra atención se centra en la estructura de lo que intentamos decir y obviamos lo que el otro está hablando, se pierde nuestra capacidad de escuchar y de comprender lo escuchado. No obstante, el dominio teórico de una lengua ajena a la nuestra no basta para conversar plenamente con aquél que la domina de nacimiento, la lengua se vive, se

---

<sup>8</sup>Cfr. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, 1ª edición, Salamanca, Sígueme, 1975 p. 463.

<sup>9</sup> En el conversar plenamente se impide una apertura a lo que se dice durante el diálogo mismo. Esta apertura permite la transformación de los que dialogan gracias a la fusión de horizontes que, con una actitud cerrada, no se llevaría a cabo.

contextualiza, de otra forma nos encontramos con lenguajes lo suficientemente distintos para no comprendernos el uno al otro a pesar de que estemos gramaticalmente hablando el mismo lenguaje; la inconmensurabilidad, de la que habla León Olivé<sup>10</sup>, entre dos lenguajes es la imposibilidad de traducir el sentido de una frase de un idioma determinado a otro, pero esto no impide la comunicación, al contrario, motiva a buscar alternativas en el contexto compartido para establecer puntos comunes y poder entenderse: Este podría ser el caso de un turista en tierra extranjera que a falta de un lenguaje común se vale de gestos y señalamientos para poder ir al baño.

El diálogo es más que una pura emisión de sonidos; como una melodía, requiere también de silencios. Heidegger nos dice en *El ser y el tiempo* que “sólo en el genuino hablar es posible un verdadero callar”<sup>11</sup>, y más adelante agrega que “la silenciosidad es un modo del habla que articula tan originalmente la comprensibilidad del ‘ser ahí’, que de él procede el genuino ‘poder oír’ y ‘ser uno con otro’ que permite ‘ver a través’ de él.”<sup>12</sup> El silencio (... lo plantea Heidegger como un ver a través del hombre...), como un modo del habla que permite “ver a través” del “ser ahí”, se entiende por cuanto nos permite acceder a lo que el “ser ahí” quiere significar por medio del habla; el “ver a través” es la comprensión de aquello que se oculta tras la superficialidad de la palabra, es una comprensión que se da en el silencio porque permite la reflexión de lo que se habla. Esto constituye el diálogo en su forma más esencial; “poder oír” y “ser uno con otro” son las condiciones de posibilidad para el diálogo y, por tanto, son el fundamento de aquello que nos constituye como humanos.

---

<sup>10</sup> Cfr. León Olivé. *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós Ibérica. Barcelona 1999.

<sup>11</sup> Martin Heidegger. *El ser y el tiempo*, Distrito Federal, FCE, 2ª edición, 1971 p.184

<sup>12</sup> *Idem*.

El silencio en el diálogo implica escucha y reflexión. Se calla porque está hablando el otro, y también porque se está pensando en lo que el otro dijo. Por eso el diálogo es continuo, los silencios no representan una interrupción ni un obstáculo para la conversación, sino que la hacen fluida, ininterrumpida hasta el punto en que llega un momento en que se antoja infinita, y es que el diálogo es continuo; dialogamos con nosotros mismos incluso en el silencio aparente del acto reflexivo. El diálogo supera las particularidades de su contenido, fluye por sí solo, sin necesidad de reanudar los mismos temas para justificar su continuidad. Platón concebía el pensamiento como un diálogo con nosotros mismos, el silencio hace que aflore el pensamiento, nos confrontamos, nos convertimos en nuestros propios interlocutores, y así como en el diálogo con el otro, se funden nuestras vivencias con nuestras reflexiones.

Para que haya diálogo debe haber al menos dos posturas que se confronten, dos personas dispuestas a compartir; por lo cual el diálogo no es individual, tiene un carácter social intrínseco. Por ello es que el concepto de diálogo a veces sea visto como universal y puede llegar a decirse que el diálogo se encuentra en todas partes. Pero esta universalización es un peligro para el análisis del diálogo o la conversación, ya que dificulta la consideración práctica de un concepto que por sí mismo se nos presenta como un ideal metafísico, y es que la universalización del diálogo nos mueve a considerarlo como un ente abstracto que nada tiene que ver con nuestro actuar social real.

En la vida cotidiana del ser humano es común escuchar cómo se apela al diálogo para solucionar conflictos, pero en la práctica es lo que menos se busca durante una confrontación específica en la que cada contendiente busca preservar sus propios intereses por sobre los de su contrario cerrándose así a conocer el otro punto de vista, cerrándose a dialogar. El concepto se ha prostituido y se usa tan frecuentemente como un símbolo de civilización y de buenas maneras que ha perdido su sentido. En el discurso político es fácil oír como el

funcionario en turno invita al diálogo, Pero en la práctica se muestra poco deseoso de escuchar la opinión de alguien más que no sea él mismo promoviendo políticas poco inclusivas.

De esta forma el uso excesivo de la palabra diálogo ha ocasionado que el significado se relativice y se convierta en un mero ideal, alejado del contexto específico. Pero el diálogo no es un ente metafísico, al contrario, para que su significado se desarrolle plenamente es menester confrontarlo con la realidad.

Desde una perspectiva pragmática podríamos decir que el diálogo tiene una utilidad; pero más allá de la discusión sobre si el diálogo es una herramienta o no en función de que es útil para algo; debe plantearse esa utilidad en el sentido de que tiene una función o, lo que es lo mismo un *télos*, un para qué, y es que el diálogo sirve para algo.

Pensando en su utilidad podemos decir que el diálogo crea, de inicio, cultura ya que es la base de la interacción social necesaria para generar la conciencia cultural e histórica que tenemos. Sin el diálogo no hay comunicación y sin la comunicación no podemos hablar de experiencias compartidas que hayan formado una estructura social compleja como la que es necesaria para la creación de comunidades, ciudades o civilizaciones. Sin el diálogo cualquier experiencia quedaría en el individuo sin la posibilidad de trascender más allá del mismo y cualquier nuevo conocimiento moriría junto con el sujeto que lo aprendió.

Admitir la necesidad de un *otro* para entablar el diálogo también implica que “la conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo”<sup>13</sup>, y es que “forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar... se intenta entender lo que dice”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, 1ª edición, Salamanca, Sígueme, 1975 p. 463.

<sup>14</sup> *Ibid.*

Pero esto no implica que necesariamente se llegue al acuerdo. Que se busque llegar al consenso denota que los sujetos que dialogan intentan entenderse mutuamente, se consideran el uno al otro como semejante y, por tanto, hay respeto por las ideas del otro, aun cuando éstas sean radicalmente diferentes a las propias. Cuando dialogamos con el otro se quiere comprender ese otro, cada uno desde su propio horizonte, a partir de sus particulares juicios previos. La confrontación que se da en la conversación, en la lucha por comprender lo que el otro está diciendo para acordar algo mutuamente, no es más que el choque de dos conjuntos de experiencias distintas fundiéndose en una nueva experiencia compartida que es el diálogo. Querer conversar es, entonces, querer comprender.

### **1.1. La dimensión formativa del diálogo**

El diálogo tiene una dimensión formativa, gracias a la conversación es que trasciende el conocimiento de un sujeto a otro. Por ello el diálogo posibilita el proceso de aprendizaje y enseñanza, Y para ver cómo funciona este proceso formativo que se da entre dos individuos por medio del diálogo, es preciso analizar con detenimiento este fenómeno.

Antes de que el acto dialógico se lleve a cabo lo que hay son individuos. Antes de que estos individuos interactúen entre ellos llevan consigo ya una conciencia histórica. La forma en que se desarrolla esta conciencia histórica cambia según sean las circunstancias específicas de cada individuo. La conciencia histórica no es otra cosa que el producto de una vida que ya ha sido vivida y que se sigue viviendo, es el conjunto de experiencias que han llevado al individuo ser lo que es en el presente. A modo de ejemplo pongamos el caso inventado de dos individuos cuyas circunstancias y contextos han sido radicalmente diferentes entre sí: por un lado tenemos a Luis, nacido en un ambiente de pobreza extrema. Él se queda sin padres a temprana edad razón por la cual debe aprender a valerse por sí

mismo para tener comida y refugio, aprendió a desconfiar de la gente porque se sabe sólo en un mundo que se preocupa poco por su bienestar. Por otro lado tenemos a Esteban hijo de una familia acomodada, Él tiene unos padres que lo apoyan, no debe preocuparse por techo ni comida y tiene las posibilidades de asistir a una escuela con prestigio académico en donde puede acceder a un conocimiento útil para su vida laboral. Estos dos acaso son el cliché de la historia del niño rico y el niño pobre pero pueden ser ejemplares; cada uno de ellos, a partir de su experiencia de vida, desarrolló una conciencia y es en base a esa conciencia como se desenvuelven en sociedad; mientras para Luis puede ser bueno robar para poder comer un día, para Esteban el hecho de robar no es más que una travesura.

Las experiencias en el contexto en el que crecemos generan también prejuicios, o bien juicios previos, sobre cada elemento nuevo con el que nos encontramos; sí Esteban cree que las películas de un director son malas porque las ha visto todas y no le gustaron, es posible que cuando salga una nueva película de ese director considere que es mala a partir de un juicio previo que lo predispone a creer en tal cosa, o bien, si en mi contexto una persona tatuada es mal vista, es muy probable que sí me encuentro con alguna en la calle la trate con recelo. Los juicios previos no son necesariamente malos son juicios que evitan que nos exponamos a malas experiencias basados en experiencias previas. Así es como el contexto en el que crecemos va forjando la forma en que nos enfrentamos con el mundo, va forjando nuestras ideas y nuestras perspectivas. Esta perspectiva formada por nuestra historia personal es la que sale a relucir en el momento en que entramos en diálogo con otra persona. Cada sujeto implicado en el diálogo tiene su propia historia personal y por ello, su propia perspectiva; a esta perspectiva podemos llamarla *horizonte* en el sentido de que es el *horizonte* del sujeto desde el cual se ha desarrollado su vida. El horizonte es el contexto histórico de la persona y es lo que determina el ser individual y único del sujeto

pues no es posible encontrar dos personas con la misma historia, ni siquiera si esas dos personas comparten un mismo contexto al ser hermanos, por ejemplo. Si pensamos en un par de gemelos, podría presuponerse que al ser idénticos y al haber nacido prácticamente al mismo tiempo, estos desarrollarían una forma de ser semejante ya que serán educados en las mismas circunstancias, en la misma familia, con la misma escuela y probablemente, con los mismos amigos. Pero, enseguida cada gemelo busca su propia identidad y a pesar del contexto compartido con su hermano no se considera igual a éste; hay un elemento que se nos escapa y no estamos considerando hasta ahora: la perspectiva es distinta, la forma en que cada uno se enfrenta con la realidad y la interpreta es diferente a pesar de la semejanza de sus contextos compartidos. Y es que, a pesar de que han recibido, aparentemente, la misma educación la forma en que han aprendido lo que se les ha enseñado es distinta para cada uno; ya sea porque sus procesos fisiológicos y mentales sean mínimamente distintos, porque han visto programas de televisión diferentes o porque uno de los dos estuvo distraído en determinadas circunstancias que pudieron haber marcado su vida, cada individuo desarrolla una forma única de interpretar lo que le rodea.

## **1.2. El diálogo y la consideración del *otro***

La consideración del otro en el diálogo motiva el ejercicio empático, la necesidad de adoptar su enfoque para entenderlo; y la confrontación de ideas dispares para alcanzar la comprensión del otro se construye nuevas ideas que terminan por transformar a los sujetos del diálogo. Tras la interrupción del diálogo, los sujetos ya no son los mismos que eran antes de conversar, algo ha cambiado en su visión del mundo como fruto de la necesidad de comprender lo que el otro dice para acordar algo, aunque al final no importe el acuerdo mismo.



Pero no siempre se da el diálogo aunque lo parezca, y esto es porque no siempre se llega a la consideración del otro. En el momento que el otro se convierte en instrumento para la realización de los intereses propios o cuando el sujeto que conversa se cierra en sí mismo sin considerar las ideas del otro, no se establece el diálogo. La incapacidad para el diálogo ha motivado innumerables crímenes de intolerancia; el matar o morir por unos ideales que no pueden ser cuestionados es un acto de necedad, falta de empatía, y cerrazón ante las posibilidades que ofrece el trato con el otro. Al no haber diálogo no hay formación, y el sujeto queda bajo el dominio de sus emociones y sus creencias, permanece en un estado brutal, la menor provocación de ira lo llevaría a cometer actos irreflexivos y egoístas.

En tanto el diálogo implica, necesariamente, la consideración del otro, demuestra su carácter social. En la búsqueda de normas morales universales, pensadores como Habermas<sup>15</sup>, han visto en el diálogo la posibilidad de llegar a un consenso entre todos los afectados por una problemática específica. Esta postura presenta el inconveniente de la idealización de las normas morales y del diálogo mismo; la idealización del diálogo conlleva una imposibilidad para aplicarse en un caso concreto al establecerse la obligación de llegar un acuerdo; si bien la diferencia contextual en cada una de los sujetos dialogantes puede permitir el entendimiento mutuo, no se puede forzar el convencimiento, y es que, la obligación de consensuar algo puede llevar a la imposición de un punto de vista sobre otros y de establecer jerarquías de ideas que degeneren en una moral metafísica sin un referente real.

Por otro lado, la búsqueda de normas universales no es viable si se consideran las diferencias culturales no solo de un país a otro, incluso dentro de un país, de una región a

---

<sup>15</sup> Cfr. Adela Cortina, y Emilio Martínez. *Ética*. AKAL. Madrid 2008 (4ª edición), p 96 ss.

otra. Es cierto que la pluralidad de ideas no facilita el trabajo para un análisis ético y el establecimiento de normas morales convenientes para todos, pero es necesario considerar las divergencias si se quiere hacer el análisis ético de un caso concreto para buscar posibles soluciones; en una realidad compleja no se debería apelar a una simplificación maniquea que pudiera poner en peligro la libertad de los individuos, hacerlo es cerrarse a las posibilidades del diálogo.

Pero profundizar en el carácter social del diálogo y en la identificación con el otro o con una comunidad específica para establecer o seguir cierta moral podría llevarnos a la supresión de la autonomía del individuo a favor de una colectividad. En un contexto en que se deje absolutamente de lado el bienestar personal por el bien común de un grupo en concreto también se está efectuando un cierre al diálogo con otras comunidades o grupos diferentes al que se pertenece.

“La moralidad no puede limitarse a la solidaridad grupal a la que apuntan las éticas comunitaristas [...] es preciso remitirse a una moralidad de la comunidad universal, puesto que hay problemas morales que sólo pueden ser enfrentados si las personas son capaces de ponerse en el lugar de cualquier otro, incluyendo también a las generaciones futuras”<sup>16</sup>.

Esto es, si se limita el actuar personal a las maneras de una comunidad concreta al punto de perder el autonomía individual, y con ella la capacidad de elegir críticamente, se está cayendo en la misma situación de aquel que es privado de su capacidad de elección por sus sentimientos y sus creencias, y que no es capaz de entablar un diálogo.

Por otro lado tenemos el caso contrario, en el que la hiperindividualización de quienes no son capaces de velar más que por sus intereses, aun cuando ello implique coartar la libertad

---

<sup>16</sup> Adela Cortina, y Emilio Martínez. *Ética*. AKAL. Madrid 2008 (4ª edición), p 39.

o los intereses de su comunidad. Nuevamente, esta postura se muestra como una consecuencia de la imposibilidad de dialogar y, por tanto, de reconocer al otro como un semejante.

Así pues, en el diálogo se produce la confrontación de, al menos, dos contextos distintos: el de quién habla y el de quién escucha, intermitentemente. Si se intenta comprender al otro, se efectúa un reconocimiento que implica el respeto de sus ideas, un ejercicio empático y la capacidad de ser tolerante; de lo contrario no existe el diálogo. Sin embargo, el considerar la perspectiva del otro no implica que se adopte su postura o que se llegue a un acuerdo, lo valioso es que, a partir de la confrontación de ideas distintas se llega a una nueva que termina transformando al individuo y que, aun cuando no coincida del todo con su compañero en el diálogo, se genera una convivencia armónica cuya moralidad es contextualmente compatible con una pluralidad de individuos conscientes de sí mismos y de los otros. Esto es, el diálogo forma al individuo y reforma la convivencia social aun cuando difícilmente nos lleva a un consenso sobre los contenidos de las normas morales.

## Capítulo II

### Sobre lo diverso y lo idéntico: el enfoque social del diálogo

En un pasaje afortunado Borges nos narra como las lenguas del hemisferio boreal de Tlön basan su estructura en el adjetivo, por ello lo que nosotros entendemos por sustantivo ellos lo construyen con una acumulación de adjetivos; ejemplo de esto es que para decir luna un habitante de Tlön diría “aéreo-claro sobre oscuro-redondo” o bien “anaranjado tenue del cielo”<sup>17</sup>.

Por la forma en la que se ha constituido su lengua, la experiencia que tiene un habitante de Tlön al enfrentarse a un objeto cualquiera es radicalmente distinta a nuestra experiencia ante ese mismo objeto. La falta de sustantivos les permite ver de forma inmediata los accidentes del objeto, en tanto nuestros adjetivos nos orillan a observar en un primer momento la generalidad del objeto experimentado y solo después, si se quiere, podremos detenernos en sus particularidades.

De la misma forma, la concepción que tiene del mundo un francés es distinta a la que tiene un alemán, pero en este punto no bastará con explicar la diferencia solo con el lenguaje pues hay demasiados factores a tomar en cuenta para poder explicar por qué su experiencia del mundo es distinta. Estos factores pueden ser su historia personal, su contexto cultural, sus procesos epistémicos o su ideal de vida, entre otras cosas.

En el ámbito académico la diversidad de concepciones del mundo se ha estudiado bajo tópicos como complejidad, hermenéutica o pluralismo. Y a partir de distintos conceptos se ha estado hablando de la misma idea durante mucho tiempo sin embargo, por el bien del

---

<sup>17</sup> Cfr. Jorge Luis Borges. Ficciones. Planeta DeAgostini. Madrid 2010, pp. 15 y ss.

discurso, es preciso adoptar un concepto guía que nos permita ahondar en los supuestos e implicaciones de la diversidad de puntos de vista o bien, de perspectivas. Así pues hablemos de pluralismo.

## **2.1. El pluralismo en contexto.**

Sobre el pluralismo León Olivé y Luis Villoro han disertado maravillosamente y han abierto el diálogo sobre lo diverso en el contexto mexicano. En México es claro como el tema de la pluralidad adquiere necesariamente un caris político y práctico. La diversidad no se nos presenta como un ente metafísico sobre que eleva el pensamiento al *topus uranos*, sino todo lo contrario, se nos presenta como un problema real que es preciso cuestionar para la acción política y la convivencia social.

En un diálogo entre nuestra razón occidental y las comunidades indígenas no basta con presentar buenos deseos y un ideal de progreso si antes no se intenta comprender la perspectiva del indígena que se maneja bajo presupuestos distintos a los nuestros pero igual de verdaderos y correctos.

Dentro de la sociedad mexicana hay un sinnúmero de comunidades (sean indígenas o urbanas) con ideologías distintas y que, sin embargo, deben convivir entre sí sin perder su identidad y autenticidad; Luis Villoro nos recuerda que la forma de que esto suceda se da mediante un diálogo intercultural en el que se busca adoptar la perspectiva del interlocutor, no para estar de acuerdo con ella sino para comprenderla. Así en la comprensión del otro esta la base de una ética cultural o de una ética de la alteridad en pro del bienestar social.

Por otro lado, la diversidad de perspectivas supone también un problema epistémico. Dos sujetos pueden observar el mismo fenómeno y, a la vez, tener una interpretación distinta del mismo, entonces ¿cómo podría construirse la verdad? Olivé nos propone el constructivismo como una alternativa para la conformación del conocimiento científico o bien de la búsqueda de la verdad, dice que “el constructivista acepta que muchas de las diversas interpretaciones de la realidad pueden ser correctas, aunque sean diferentes o incluso incompatibles”<sup>18</sup>. Pero esta declaración no resuelve la incógnita de cómo se construye la verdad si incluso puntos de vista opuestos pueden ser correctos; lo que diría Olivé es: contexto.

“La tesis constructivista fundamental es que el contenido del conocimiento y de las teorías científicas está determinado por el marco conceptual o el paradigma que comparten los miembros de una comunidad”<sup>19</sup>. Por esta razón no deberíamos hablar de la construcción de la verdad sino de la construcción de distintas verdades que sirven para comprender y transformar la realidad de distintas comunidades. Así la verdad deja de ser un ente metafísico inamovible y pasa a ser el reflejo de una realidad que puede cambiar.

Si bien las ideas de Olivé y Villoro parten de supuestos cuestionables que bien podrían ser la creencia en una convivencia tolerante o la apertura a otras perspectivas, lo valioso de ellas son sus implicaciones pues si aceptamos que cada comunidad o sujeto construye sus verdades a partir de su contexto no es posible dar pie a la imposición irracional de un dogma o al sometimiento de un pueblo a creencias y costumbres que no son las suyas. Esto nos lleva a cuestionar el papel de los derechos humanos como un conjunto de normas, o buenas

---

<sup>18</sup> León Olivé. *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós Ibérica. Barcelona 1999, p. 121.

<sup>19</sup> *Ibid.*

intenciones, que de forma un tanto idealizada buscan una unificación multicultural y generar una identidad global.

## **2.2. Los derechos humanos como identidad global.**

Para hablar de los derechos humanos sería útil tratar primero el concepto de historia, pues es en la historia donde se realizan los actos del hombre y se desarrollan los conceptos necesarios para la *conformación* social.

La historia es para el hombre la conformación, y confirmación, del presente. La historia brinda una identidad a la persona y a la sociedad misma, pero la percepción que el hombre tiene de la historia es diversa; en la cultura clásica la historia no tiene un desarrollo teleológico, es decir, no parte de un principio hasta llegar a un fin, pero la historia si implica cambios aun cuando no sean progresivos ni supongan una mejora continua: pero con la cultura cristiana la historia ya tiene un sentido, hubo un principio y habrá un final, la historia es progreso y cada nuevo paso es la superación del anterior.

Aquí no tomaremos parte en si la historia va hacia un final o corre dando vueltas, pero si tomaremos en cuenta que la historia conlleva cambios y movimiento. Estos cambios no son necesariamente una mejora de lo anterior, y tampoco podría decirse que son peores pero sí que son distintos.

Un análisis amplio de los cambios en el devenir histórico nos revela un mundo altamente complejo que difícilmente podría encasillarse en dualismos reduccionistas como bueno y malo o progreso y retroceso. Tal vez por ello, dentro de la complejidad de lo real, se buscan constantemente normas o verdades universales para intentar comprender una realidad

que continuamente nos supera. Se intenta comprender al ser humano reduciéndolo a una esencia y surge la pregunta de ¿qué es lo esencialmente humano, qué es lo que hace que el hombre sea hombre? Y se presenten respuestas como la libertad, la dignidad, el habla; pero tal vez no hay conceptos esenciales y el hombre es un entramado de todas ellos.

En la historia nacen y desaparecen constantemente movimientos ideológicos que intentan responder a las preguntas fundamentales, y en torno a estas ideologías se forja la cultura, se desarrollan ciencias, religiones, formas de ver (y actuar en) el mundo; y se dejan de hacer esas preguntas fundamentales pues alguien ya tiene las respuestas, hasta que alguien cuestiona esas respuestas y ofrece otras que no son mejores ni peores, solo son diferentes. El punto es que constantemente surgen nuevos paradigmas y sistemas ideológicos a los que nos adherimos acríticamente, sin cuestionar; así, damos por hecho muchas cosas y dejamos de pensar en ellas, ponemos en pausa nuestro pensamiento histórico y nos aventuramos a creer que las cosas siempre han sido así. Todo el tiempo tenemos supuestos y actuamos según ellos, pero eso no es algo reprochable, solo es una forma en la que nos comportamos como sociedad.

La pregunta: ¿por qué damos por hecho los derechos humanos?, nos lleva a pensar en su necesidad y en sus fundamentos, es fácil decir que todos tienen derecho a la libertad de expresión pero no es tan simple decir el porqué; si decimos que es porqué la esencia del ser humano es expresarse libremente estamos recurriendo a un concepto metafísico que se queda en lo ambiguo, eso no nos dice nada.

Tal vez se dice que la persona tiene derecho a expresarse libremente porque alguien, en algún momento, decidió que era correcto y ahora podemos estar todos de acuerdo con ello sin ningún problema. De la misma forma, todos los derechos humanos que ahora



reconocemos por convención social parten de un momento en el que se dijo que eran buenos y que todos deberían tenerlos.

La *declaración de los derechos*<sup>20</sup>, al ser declarada por un grupo de personas, implica una concepción de ser humano, un ideal de sociedad y una forma de sistema político. Cada uno de los derechos declarados son atributos que un ser humano idealmente debería tener pero que en la concreción no necesariamente se tienen.

La *declaración de los derechos humanos*, en tanto ideal de ser humano, encuentra su analogía en *la utopía* de Tomas Moro que muestra un ideal de sociedad y que, así como la *declaración de los derechos humanos*, no alcanza a concretarse en lo real.

El que los derechos humanos no alcancen su plenitud en el mundo de lo real también se debe a que han sido caracterizados como universales. La idea de universalidad eleva a los humanos al mundo de las ideas dejándonos apenas una vil sombra de lo que son en nuestra realidad concreta. Esto se verá de forma más clara si contraponemos a al carácter universal de los derechos la pluralidad de culturas y de creencias que conforman nuestro mundo. Cómo ejemplo, el derecho a la educación (artículo 26) adquiere formas muy distintas si comparamos nuestra realidad mexicana con la de un pueblo musulmán en el que por ley divina la educación de las mujeres es muy distinta de la de los hombres pues han sido creados para propósitos distintos; a la vez tenemos el derecho a la libertad de cultos (artículo 18) que motiva la convivencia entre religiones sin contemplar los posibles problemas de expresar la religión personal en un ambiente laico.

---

<sup>20</sup> Cfr. Declaración Universal de los Derechos Humanos. (2008). *60 años de la declaración universal de los derechos humanos*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Los intereses políticos continuamente se muestran como impedimento para la realización de los derechos fundamentales. En México surgen iniciativas de ley para limitar o eliminar el derecho a las manifestaciones pacíficas (artículo 20) y la mala administración pública limita el acceso de muchos ciudadanos a un trabajo justo (artículo 23), además de los continuos atentados contra la libertad de expresión (artículo 19).

Es significativo que la ONU ante una problemática social en un país específico solo emita recomendaciones, esto lleva a pensar en la dificultad de legislar sobre los derechos humanos, su idealización lo impide. La recomendación no tiene rigor jurídico, puede atenderse pero no es necesario. Los países firmantes de la declaración se encuentran lejos de seguir lo consensuado en la declaración y nada los obliga a hacerlo.

En México millones de pobres no tienen acceso a la educación, ni a la seguridad, ni a un trabajo digno y no tienen forma de remediarlo, acudir a las instancias correspondientes para denunciar las injusticias solo sería una pérdida de tiempo. En este sentido podríamos decir que los derechos humanos son válidos solo para una elite social.

En la *declaración de los derechos humanos* queda manifiesta la idealización del sistema democrático como un modelo justo e igualitario en el que es posible realizar el ideal de hombre que implican los derechos humanos, pero no deja de ser cuestionable el papel de la democracia en nuestro mundo actual. Y Aristóteles en su *política* veía las dificultades de decir que la democracia lleva a un gobierno justo e igualitario. Sin recurrir a su argumento podemos estar de acuerdo con el sí consideramos la diversidad cultural y por lo mismo, la pluralidad de intereses que mueven a cada persona. ¿Qué tan fiel es la representación que hacen los legisladores de los intereses del pueblo?

Si tomamos a la democracia como una forma efectiva para el gobierno, las leyes y normas se presentan como propuestas legislativas que no acaban por definirse y están en un constante cambio acorde a las necesidades sociales. Dentro de una democracia tomar la ley como algo universal e inmutable sería una contradicción; de la misma forma sucede con los derechos humanos de una democracia, sería prudente renunciar a la universalidad de los derechos en favor de la diversidad cultural pues en un mundo en constante cambio aquello que se mantiene inmutable pierde prontamente su validez.

Con todo, a pesar de la idealización de los derechos humanos y de su carácter universal que pareciera excluye la diversidad en pro de una unificación social también idealizada; y a pesar de que los derechos humanos se encuentran más cerca de las buenas intenciones que de normas prácticas para la convivencia social, no podemos dejar de lado su valor para fomentar buenas relaciones sociales y la consideración y respeto por todo aquello que no es uno mismo. Muchas organizaciones armadas con la bandera de los derechos humanos han buscado la inclusión cultural y la lucha contra las injusticias sociales. Pero aquí se busca proponer una alternativa para una buena convivencia social y la formación moral de los sujetos para aproximarnos a una praxis de los derechos humano. El concepto principal de esa alternativa es el diálogo.

Así como los derechos humanos, Las leyes y normas universales solo funcionan como preceptos metafísicos que tienen un mínimo referente real puesto que no son aplicables en un contexto social diverso y en constante cambio. La permanencia y generalización de un dogma es ilusoria, provocando que la principal forma de dogmatizar las masas sea la violencia física y psíquica.

Cuando una forma de poder político o religioso busca la unión en busca de la paz social no oculta que dicha unión se debe hacer bajo sus propios preceptos y creencias; de este modo la paz social implica el sometimiento del sujeto a una ideología dominante, y se acerca más a lo que podríamos llamar control social.

De forma violenta la ideología al mando se establece como única posibilidad de expiación y como el único medio de ser parte de una sociedad homogeneice que le teme a la diferencia; se establecen nuevos miedos que facilitan el control de masas y se sacrifica, literal y simbólicamente, a quienes representan una forma alternativa de pensamiento.

Ya que se ha establecido la dictadura ideológica, lo consecuente es su búsqueda de permanencia. De esta forma se adiestra a las nuevas generaciones según el dogma vigente, heredan los miedos de sus padres y son disciplinados para vivir de la forma en que se debe vivir. Pero ningún instrumento de control es absoluto y la vigencia de cualquier dogma es efímera porque el individuo es más real que la masa; la heterogeneidad de los sujetos desborda la idea de una nación homogénea. Los grandes ideales de la modernidad se resquebrajan para dar paso a las verdades posmodernas. Ya no hay una verdad pero si hay diversos contextos que se traducen en diferentes verdades.

Desde esta perspectiva postmoderna, la democracia como ideal ha fracasado y solo es posible su existencia en las pequeñas comunidades que permiten un diálogo vivo entre sus componentes. La política se ha convertido en sinónimo de mentira y cada vez son menos aquellos que se forman con la propaganda oficial. Pero ha permanecido la indiferencia, que tal vez es fruto de la sobresaturación de posibilidades que nos ofrece un mundo globalizado y complejo.

Con todo, el cambio social es constante y se realiza a partir del disenso y la convivencia dialógica entre diferentes perspectivas; y cualquier cambio positivo o revolución social que se busqué, necesita de una confrontación democrática y respetuosa entre diversas formas de ver el mundo.

### **2.3. La conciencia social, el individuo y la democracia.**

La confrontación dialógica de dos puntos de vista puede generar conocimiento. En el diálogo se presentan dos o más perspectivas; cada perspectiva es fruto de una historia personal que conlleva una determinada forma de pensar y así, un interlocutor calla y escucha la idea del otro para sopesarla y hacerla coincidir con su propia idea. En el momento en que la idea sea completamente ajena a su forma de pensar, el interlocutor que escucha puede rechazarla completamente o bien puede adoptarla bajo sus propios criterios, este acto de adoptar la idea es la comprensión.

En nuestro entorno social intentamos continuamente comprendernos unos a otros, otra forma de decirlo es que intentamos conocernos. Pero esa comprensión solo puede darse a partir de ciertos juicios previos que han constituido nuestro carácter, toda comprensión la contextualizamos según nuestras experiencias particulares. Buscamos conocer cuando conversamos, pero ese conocimiento solo puede darse en tanto nuestra historia personal lo posibilita.

Comprender una idea puede hacer que el interlocutor que escucha abandone la suya para adoptar la nueva, en el campo de las revoluciones científicas esto sería lo equivalente al cambio de paradigmas, pero esa idea es afín al contexto del interlocutor pues solo así podrá

adoptarla sin que ello conlleve un cambio radical de su persona o bien, que deje de ser él mismo.

El diálogo cotidiano y la comprensión constante de lo que nos rodea y de quienes nos rodean no serían posibles, o al menos serían algo más inaccesibles, si no se compartiera un mismo contexto y un mismo idioma. Si bien cada uno puede ver un objeto de maneras distintas, ese objeto se encuentra en un lugar específico con unas normas morales y jurídicas específicas. De la misma forma, el que dos interlocutores piensen cosas distintas sobre un mismo problema es posible comprenderlo si lo hacen bajo el mismo idioma.

El diálogo no es la única posibilidad ni el único modo de adquirir conocimiento, pero sí es una alternativa dadas las circunstancias aquí expuestas.

La búsqueda de normas universales no es viable si se consideran las diferencias culturales no solo de un país a otro sino, incluso dentro de un país, de una región a otra. Es cierto que la pluralidad de ideas no facilita el trabajo para un análisis ético y el establecimiento de normas morales convenientes para todos, pero es necesario considerar las divergencias si se quiere hacer el análisis ético de un caso concreto para buscar posibles soluciones; en una realidad compleja no se debería apelar a una simplificación maniquea que pudiera poner en peligro la libertad de los individuos, hacerlo es cerrarse a las posibilidades del diálogo.

La persona se desarrolla socialmente. Según esta observe, sienta, razone o indague se va forjando su carácter; pero también se forja según se relacione con otras personas. Más que una fuente de conocimiento, el diálogo es formación moral. Detrás del diálogo se suponen ya ciertas normas de convivencia que lo permiten; dentro del diálogo se presentan distintas

formas de ver el mundo y, por lo mismo, distintas formas de actuar en el mundo. Si en la persona que dialoga se rompe un paradigma en favor de otro se está presentando una nueva perspectiva de mundo y una nueva forma de relacionarse con él.

Pero es difícil, si no imposible, acceder por medio del dialogo a una conciencia social idealizada por el discurso político de unidad e identidad: el individuo me pertenece, la masa es inaccesible. La individualidad dentro de un colectivo no se suprime a favor de una conciencia grupal, se mantiene. El individuo puede perfectamente estar consciente de su papel y sus objetivos dentro de un grupo, pero también puede formar parte de dicho grupo acríticamente, sin conciencia de la intencionalidad que mueve al colectivo. En este último caso, la conciencia del individuo no se suscribe a una conciencia grupal sino a la conciencia del individuo más próximo que da intencionalidad al movimiento colectivo. Es necesario hacer esta distinción del ‘individuo más próximo’ pues se entiende que la intención que un individuo puede tener a dicho grupo no es la misma que tiene un individuo diferente por más parecidas que sean, esto en base a lo considerado párrafos más arriba.

Por otro lado, Gadamer establece que los interlocutores se funden en la conversación, así como los jugadores en el juego, enajenándose a favor de un ente nuevo que es la conversación misma, o bien, el lenguaje en sí mismo. No obstante, esto no impide que dentro de la conversación permanezcan las individualidades. Es el individuo el que da sentido a todo lo dicho durante el diálogo, la interpretación se da individualmente. Ahora mismo, mientras lees esto, estas dotando a este conjunto de palabras de un significado un tanto distinto al que le da quién lo escribió, o al significado que otro lector pudiera darle. En este sentido, las posibilidades de significado de un conjunto de palabras son equiparables al número posible

de lectores, y se multiplican a la vez por las circunstancias en que los posibles lectores lo hayan leído; y lo mismo pasa con una conversación.

Es posible que en el diálogo se comprenda una forma de pensar distinta sin asumirla y sin reprimirla y es que la diferencia no es algo que debe ser superado, el diálogo es inclusivo. En el diálogo con otro se puede sentir repulsión a sus ideas y evitarlas en el pensamiento de uno mismo; se puede sentir empatía con una ideología distinta e intentar comportarse de acuerdo a ella; pero no se puede ceder a la intolerancia, hacerlo supone una forma de cerrarse en sí mismo sin posibilidad de conversar.

La diferencia es necesaria, y con ella el disenso, pues ello permite la inclusión; en la búsqueda continua de un acuerdo idealizado se da la exclusión inmediata de todo lo que no sea acordado. Para llegar a un acuerdo es necesario el sacrificio de distintos puntos de vista; pero llegar a un acuerdo no es malo, lo hacemos todo el tiempo, es solo que con la idealización del acuerdo se menosprecian las diferencias, se teme al disenso y se pervierte el diálogo. Dentro de la búsqueda de un acuerdo cabe la posibilidad de que se vea al otro como un obstáculo para alcanzar un fin deseado y al hablar se trata más de convencer que de considerar.

La democracia se alza como un sistema político y de toma de decisiones en el que el diálogo es fundamental para su realización, pero se busca la igualdad y se obvia la diferencia. La democracia se presenta como una panacea pero la idealización que hace de la igualdad y de la opinión popular indiferenciada la presentan más cercana a un modelo metafísico de dudoso valor práctico. Pero esto no debe ser necesariamente de esta forma, en pequeños grupos o comunidades puede darse una democracia más participativa, donde más que igualdad se busque la equidad y se permita un diálogo incluyente que considere las



diferencias sin juzgarlas ni someterlas. En un grupo pequeño como el de un salón de clases podría darse paso a un aprendizaje democrático e incluyente sin buscar una horizontalidad idealizada y repensando el papel de la autoridad sin suprimirlo, donde el diálogo se presente como una posibilidad para la adquisición de conocimiento pero, esencialmente, como un recurso necesario para la formación moral.

Así, partiendo de un diálogo que implique la consideración del otro como un semejante y replanteando la democracia según sus características fundamentales en grupos pequeños e inclusivos es posible acercarnos más a una sana convivencia social y, por lo mismo, al cumplimiento de los derechos humanos dentro de un mundo multicultural y diverso; un mundo en el que nos formamos dialógica y moralmente gracias a la pluralidad de perspectivas pero, llegados a este punto, ¿en qué consiste esta formación?

## Capítulo III

### La formación entendida como educación

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? En nuestro contexto social actual, la educación está directamente ligada a la institución educativa, de modo que ‘lo educativo’ apela a un conjunto de circunstancias que la escuela nos brinda para propiciar nuestro desarrollo como seres cultos, como individuos respetables; estas circunstancias pueden ser las clases, las tareas, los castigos disciplinarios, los exámenes, las lecturas, etc. Así, las instituciones educativas nos forman para convertirnos en seres que saben comportarse socialmente, que toman un papel social en el que se desenvuelven como amas de casa, profesores, ingenieros, abogados, y demás, sin salirse de su guion. La educación desde esta perspectiva supone una adaptación social positiva, moralmente buena y disciplinar; se forma para la utilidad, para la buena conducta. En cambio, cuando se habla de formación en nuestro contexto, el concepto puede parecer más amplio y adquirir connotaciones distintas a lo educativo, así podría pensarse que la formación no se da exclusivamente en las aulas de una escuela ni a través del maestro como prototipo de la enseñanza y del comportamiento aceptado; la formación se da en el vivir día a día en el mundo, en las experiencias adquiridas, y ello implicaría que no es una necesidad indispensable el acudir a una institución de enseñanza<sup>21</sup> para formarse.

La formación indica que la persona se forma a sí misma, se forma en el momento en que comparte experiencias con los otros, con el mundo, con la vida; en el momento en que

---

<sup>21</sup> Cualquiera que esta fuera, ya sea formal ( con contenidos que son aceptados de manera oficial y con una didáctica específica), o no formal (dentro de las cuales entraría el tipo de enseñanza como las artes, los oficios y otros)

vive una relación dialógica, jugando siempre con los significados. Dialogar significaría entonces aprender, entender, interpretar, y cada cual irá haciendo este ejercicio durante cada momento de la vida, se irá cultivando a sí mismo, tomando aquello que le parezca útil o no, ello dependerá únicamente de la propia actitud que se asuma ante la vida. Este aprender no significa que el aprendizaje sea deseable como comportamiento útil, ya que se aprende también de aquellas experiencias calificadas como negativas o rechazadas moralmente. La formación no está ligada necesariamente a los conocimientos académicos aceptados institucionalmente, la formación tiene también que ver con la relación que tenemos con el mundo.

La formación, entonces, supone la construcción del sujeto a partir de sus relaciones con el otro, con su entorno, o consigo mismo; esta relación se da de forma dialógica. La construcción del sujeto no precisa de una valoración moral, por ello la formación, en una primera instancia, se deslinda de los juicios morales, esto es, la formación se da independientemente de si es mala o buena, moralmente hablando. La relación dialógica que propicia la formación puede ser calificada por un juicio moral pero no por ello deja de ser una relación dialógica y, por tanto, formación. Pongamos por ejemplo el caso de una mujer a la que le pega su marido; el juego de golpear y ser golpeado es una relación dialógica por la transmisión, interpretación-comprensión, de significados que se desarrolla en él. Dentro del juego, la mujer comprende e interpreta un papel de sumisión ante lo que quiere dar a entender el hombre con sus argumentos físicos; a la vez, el marido descifra la actitud sumisa de la mujer como aquello que puede ser sometido. Cada uno entiende, a su manera, lo que el otro quiere decir con sus acciones y desarrolla un papel específico dentro del juego. En esta relación dialógica se construyen los sujetos que juegan, se forman: la esposa se constituye

como una mujer sumisa y el esposo como un macho dominante y, a la vez, algo cambia dentro de ellos, su percepción del mundo y del otro se transforman por el juego de significados (diálogo) en el que participaron. La formación es lo que permanece después de que el diálogo se interrumpe.

Con todo, aun cuando la palabra educación actualmente se suele relacionar con todo lo referente a la educación institucionalizada, podemos sustraer el concepto *educación* de su vertiente institucional y dotarla del mismo significado que el concepto *formación*, y de esta forma podemos decir que educar es formar. La educación como formación es un proceso natural, individual y recíproco que se da de forma dialógica. La educación, como dice Gadamer, “debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles”<sup>22</sup> según el diálogo con el otro y con uno mismo. El diálogo resulta esencial para la educación en su papel de confrontación de ideas. Con el diálogo educamos y nos educamos. Cada palabra dicha, cada pensamiento, frase, enunciado, o idea que expresamos y que establece una relación dialógica con un otro o con uno mismo, provoca la *transformación* del individuo que se halla inmerso en dicha relación. Esta metamorfosis no es otra cosa que el proceso formativo. Es un educarse a sí mismo; un formarse uno mismo. Así pues, procedamos a analizar con detalle el concepto de educación desde esta nueva perspectiva.

Como punto de partida se puede caer en la tentación de la simplificación, apelar al sentido etimológico de la palabra y decir que educación proviene de *educare* (criar, alimentar, cuidar, hacer crecer) o *educere* (llevar, conducir, dar a luz), pero, por más que la definición etimológica brinde una concepción clara de a lo que educación se refiere, estaríamos

---

<sup>22</sup> Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Paidós. Barcelona 2000., p 40.

obviando toda la compleja red de significados y supuestos que el concepto de educación ha encarnado en su desarrollo geo histórico. Por supuesto, en estas páginas es imposible agotar el tema, por lo que solo se señalara brevemente uno de los supuestos de la educación: la idea de formar seres humanos.

Es cierto que la palabra educación suele asociarse al instante con la figura de la escuela en tanto “edificio donde se educa”, pero al trabajar dicho concepto desde una perspectiva formativa necesariamente se extiende su significado más allá del ámbito institucional hacia horizontes más pequeños como la familia o uno mismo como individuo; u horizontes tan amplios como el Estado nacional o internacional, como una sociedad de carácter mundial gracias a nuestros actuales medios de comunicación. Por tanto bien podríamos hablar más que de una educación que enseña contenido a nivel institucional, de una formación que va de lo social a lo individual y viceversa, y que parte del encauzamiento de los individuos por medio de la disciplina.

El encauzamiento del individuo hacia lo correcto se da en un primer momento desde el entorno familiar. Este primer momento corresponde a la infancia previa a la educación escolar del individuo. La familia, que no deja de ser una pequeña institución, se convierte en el primer medio de opresión y adiestramiento. Por medio de un “eso está bien”, “eso está mal”, castigos, pequeños premios, y amenazas tales como: “si desobedeces te lleva el señor de la basura” o “si no te comes tus verduras no ves la tele”, se predispone al individuo “correctamente” por medio del miedo o la ambición. El miedo de recibir un castigo, y la ambición de conseguir un premio. El actuar humano pronto obedece solamente a ciertos intereses que, viciosamente, son generados por la misma conformación social que se autodisciplina al intentar crear los intereses correctos para una sociedad bien disciplinada.

Me explico con un ejemplo: el niño tiene el interés de ver la tele porque lo han acostumbrado a gustar del televisor como entretenimiento principal de su día, luego lo que debe hacer para poder ver el televisor es comerse sus verduras y portarse bien sobre la mesa. Lo correcto entonces es comer verduras, no jugar con la comida y ver la televisión. Lo incorrecto termina siendo no comer verduras, jugar con la comida y no ver televisión. Socialmente se ha generado como algo “bueno”, bien visto, que se vea la televisión; pero el interés detrás de éste interés generado (por el gobierno, industrias y demás) es encarnar en la tv un medio de disciplina de amplio alcance que a su vez permite generar nuevos intereses y necesidades en los televidentes que enseguida busquen un trabajo legal para cubrirlos. La sociedad (como el conjunto de individuos que es) crea necesidades que ella misma busca cubrir de acuerdo a la forma en que ella misma se disciplinó.

Ha habido ciertas rupturas en lo que se refiere a la educación desde el entorno familiar. En las ciudades-Estado griegas cuya profesión era la guerra se desarrolló un culto por la fuerza física y la independencia del niño, que pronto se convierte en un culto por el conocimiento de las tierras o de los cuerpos celestes ante el cambio de actividad social durante los grandes periodos de paz. El encauzamiento hacia lo correcto en la temprana edad del individuo depende de los usos y costumbres del momento. Las circunstancias y creencias culturales son las condiciones de posibilidad para toda ruptura referente al modo educativo familiar y a lo que se considera que es o no correcto. Pero pronto se pasa de una institución (la familia) a otra (la escuela) donde la educación se supedita a nuevos disciplinarios: los profesores, las paredes del edificio escolar y los exámenes.

La educación convencional de las instituciones académicas se basa en un sistema de enseñanza fundado en la repetición irracional de sentencias cuyo contenido se vuelve

irrelevante ante el dominio de la palabra y su sonido; esto es, la educación convencional se rige por la narración, el discurso dado por el educador al educando. Dentro de esta forma de educación se encuentran muchos supuestos. De inicio se supone que el educador sabe y el educando no, creando así la ilusión de la transmisión de conocimientos por medio del discurso del profesor; se pretende que el alumno es como una caja que el profesor debe llenar para preservar en los más jóvenes el dominio de la cultura y del conocimiento. El profesor se muestra con un conocimiento que pareciera inalcanzable para el alumno y en tanto pasa esto el estudiante depende totalmente del “maestro”. Sin embargo lo que hay de fondo en este sistema, a parte del juego de poder y opresión, fruto de la sobrevaloración del profesor y minimización del alumno, es la formación en serie de autómatas listos para humillarse ante cualquier símbolo de poder, incapaces, en cierta medida, de tomar decisiones más allá de lo que su encausamiento lo permite. El estudiante aprende a someterse, a no problematizar y a decir lo que el profesor quiere oír. El discurso de fondo aquí es el de la obediencia que se refleja en la disciplina del cuerpo. Desde la formación antes de entrar, la marcha durante los eventos cívicos, hasta el cerrar la boca mientras habla el profesor y quedarse lo más quieto posible mientras se imparte la clase se aprende que lo correcto es hacer lo que se manda; se obedece para evitar el castigo, “una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y pequeñas humillaciones”<sup>23</sup>. El sistema de penalidades, sin embargo, no sería realmente eficiente sin un sistema de premiación y reconocimientos a los alumnos destacados. De esta forma, si un alumno va mal intentara normalizarse para evitar el castigo, y si va bien intentara mantenerse para no dejar de ser reconocido, no hay fallas. El examen escolar es la máxima figura de una buena educación disciplinaria. En el

---

<sup>23</sup> M. Foucault. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Distrito Federal 2013. P. 208.

examen, más que mostrar lo que sabe, el alumno busca ocultar su ignorancia; se convierte en el objeto que hay que inspeccionar y termina por definírsele en una nota numérica. Ya son clásicas las declaraciones de los profesores a ciertos estudiantes: “eres un alumno de diez”, “eres de puros siete”, “tú siempre pasas de panzazo”; el estudiante termina por convertirse en notas.

A pesar de la cosificación que puede sufrir el estudiante en una educación institucionalizada; al hablar de educación, en cualquiera de sus sentidos, se presupone un sujeto. Si decimos que la educación es conducir, estamos hablando de conducir a “alguien”; si la educación es enseñar o criar, se habla de enseñar o criar a “alguien”, así ese alguien sea otro o uno mismo. Cuando se habla de educar en un contexto concreto, ese “alguien” refiere a un sujeto concreto, un individuo en concreto que tiene una historia personal, tiene ciertas creencias, ideales y normas que ha desarrollado en el contexto en que ha vivido a lo largo de su vida, esto genera una pluralidad de sujetos que muchas veces no es considerada en el plano educativo más que como un obstáculo para la homogeneización de los individuos en un ser humano ideal.

Por otro lado, cuando se trata la educación como teoría, el “alguien” refiere a un sujeto metafísico, a una concepción de ser humano ideal. Así, a una concepción de educación le corresponde una concepción de ser humano, pero ésta no es necesariamente un *telos* porque en un proceso educativo también se puede partir de una concepción de ser humano o se puede desarrollar esta concepción a la vez que se desarrolla el proceso educativo. Para clarificar esto a continuación se referirán algunos ejemplos teóricos en los que se menciona la relación educación-concepto de ser humano.



### **3.1. La visión educativa de Kant**

La educación puede ser vista desde enfoques tan diversos como contradictorios, ha sido vista como control de masas y también como generadora de cultura; es lo que humaniza y libera a la persona, pero también se ha dicho que es capaz de crear autómatas para un sistema económico. Lo cierto es que una noción de educación siempre ha acompañado a la humanidad desde que esta existe y tal vez es por eso que es un tema filosófico recurrente aun cuando muchas veces se considera un tema inferior dentro de la filosofía.

Sin embargo, es posible decir que todos los filósofos que han trascendido a la frontera del olvido, o al menos la mayoría de ellos, han dedicado por lo menos unas cuantas líneas, o a veces tratados enteros, al problema de la educación buscando responder a preguntas como, ¿qué es la educación, para qué sirve, cuál es la educación ideal para el bienestar de los hombres, o que implicaciones hay en el proyecto educativo en turno? Uno de esos filósofos que han intentado responder a las cuestiones educativas, y que además fue un reconocido profesor, es Kant.

Kant responde y propone algunas características que la educación debería tener para favorecer el desarrollo moral e intelectual social y particular; y sus propuestas siguen siendo válidas y aplicables hoy en día.

Con un gran dominio del tema, y a partir del pensamiento que desarrolló en sus obras críticas, Kant propone una pedagogía centrada en el diálogo y la experimentación que dignifica y libera al hombre. El tiempo le ha dado la razón y la cada vez mayor cantidad de modelos educativos experimentales han logrado materializar las ideas de Kant respecto a la educación.

En esta reflexión sobre el pensamiento de Kant en relación con la pedagogía, el diálogo toma el papel principal en tanto ha demostrado ser un fundamento necesario para la formación moral e intelectual del ser humano.

Para abordar el pensamiento pedagógico de Kant es menester considerar la importancia del concepto de razón en su obra. Para Kant la razón es crítica en tanto permite el desarrollo de la voluntad y la libertad del hombre y, por lo mismo es aquello que separa al ser humano del ser animal. “La razón en una criatura significa aquella facultad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas mucho más allá del instinto natural, no conoce límites a sus proyectos”<sup>24</sup> y en este sentido la razón es la superación de lo instintivo que hay en el hombre y es lo que le permite desarrollar plenamente todas aquellas facultades que le son propias, en otras palabras, la razón en Kant es el fundamento de toda pedagogía.

No es desconocida la conjura que Kant identifica con la ilustración: *sapere aude* es el grito de guerra contra los meros instintos; ese grito es una proclama al valor para usar la razón, puesto que la razón ya le pertenece a todo ser humano es necesario ejercitarla. Pero el valor necesario para usar la razón es también el valor necesario para atreverse a ser libres; sobre la relación entre la razón y la libertad Kant comenta: “afirmo que a todo ser racional que tiene un voluntad también debemos atribuirle necesariamente la idea de libertad, ante la cual actúa”<sup>25</sup>. Por ello la razón toma un carácter inmensamente práctico pues proporciona la forma de actuar en el mundo y, en el mismo sentido, supone una pedagogía práctica.

---

<sup>24</sup> I. Kant. *Filosofía de la historia* (trad. Eugenio Ímaz) Distrito Federal 1918. FCE, p. 42

<sup>25</sup> I. Kant. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (trad. Guadalupe Velázquez) Distrito Federal 2010. Tomo, p. 93

El *sapere aude*, al traducirse como ¡atrévete a pensar por ti mismo!, supone también la autonomía. Para Kant la autonomía es “el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional”<sup>26</sup>. Si el uso de la razón proporciona autonomía y dignidad a la persona, hace de ella un ser moral capaz de tomar decisiones críticas por su cuenta y asumir las consecuencias de sus actos. Y si hablamos de una pedagogía kantiana en la que el concepto central es la razón, podemos decir que con Kant la educación del sujeto no se puede deslindar de su dimensión ética; es en este sentido que una persona carente de educación o que no hace uso de la razón difícilmente se aleja del estado animal, no es capaz de asumir las consecuencias de sus actos y no puede tomar decisiones críticamente.

Contrario al uso de la razón que define la ilustración está la incapacidad. Para Kant “la incapacidad significa la imposibilidad [del hombre] de servirse de su inteligencia sin la guía del otro”<sup>27</sup>. Si bien esto tiene que ver con la educación de los niños y su subsiguiente independencia intelectual, también refiere a rendirse ante el uso de ideologías para justificar el actuar en el mundo y no valerse del pensamiento propio para ello. En otras palabras, para Kant el niño depende intelectualmente de un maestro hasta alcanzar la edad necesaria para valerse por sí mismo, no obstante es posible que para evitar responsabilizarse de su propio uso de razón el sujeto se esconda detrás de ideologías o dogmas para no tener necesidad de ejercer el pensamiento propio, por ello atreverse a usar la razón es un acto de valor y en contraparte “la pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo”<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> *Idem*, p. 76.

<sup>27</sup> I. Kant. *Filosofía de la historia* (trad. Eugenio Ímaz) Distrito Federal 1918. FCE, p. 25

<sup>28</sup> *Idem*, p. 25.

Con todo, aun cuando la razón tiene por sí misma un carácter pedagógico y posibilita la formación moral “necesita tanteos, ejercicio y aprendizaje, para poder progresar lenta de un peldaño a otro del conocimiento”<sup>29</sup>. Por ello es que desde la infancia el ser humano necesita de la pedagogía para llegar a ejercer la libertad que la razón le brinda.

La noción que tiene Kant de la pedagogía parte, en un primer momento, de la necesidad que tiene el hombre de ser educado para desarrollar su razón, por esto comenta: “el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás”<sup>30</sup>. Como se ha visto, la educación ofrece la construcción de la conducta del hombre, primero a partir de otros y después a partir de uno mismo, pero también supone la construcción de conocimiento; y por esta dualidad de construcciones Kant establece dos modos en que opera la educación: uno es la disciplina y el otro la instrucción.

“La disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación”<sup>31</sup>. La instrucción es positiva pues por ella se adquieren nuevos conocimientos y se aprende a darle uso a la razón, pero para Kant lo que debe predominar en la edad temprana es la disciplina pues “se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan

---

<sup>29</sup> *Idem*, p. 43.

<sup>30</sup> I. Kant. *Sobre pedagogía*. 2000. Última consulta el 23 de noviembre de 2016 en <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/filoeducetp/1391726620.Kant%20-%20Sobre%20Pedagog%C3%ADa.pdf> p. 4.

<sup>31</sup> *Idem*, p. 5.

algo sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”<sup>32</sup>.

El que Kant busque en su pensamiento pedagógico que en un primer momento se discipline a los niños, no implica que se estanque en la idea de automatización humana o que considere que es más importante construir sujetos obedientes en lugar de sujetos pensantes entrando en contradicción con la mayor parte de su pensamiento, sino que la disciplina es necesaria para hacer que el hombre se aleje de su estado salvaje, ya luego vendría la instrucción que es la que dignifica a la persona; Kant lo expresa así: “El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca”<sup>33</sup>. No obstante, una vez el sujeto ha sido correctamente disciplinado, la disciplina queda atrás la insistencia de la disciplina en las escuelas queda relegada pues ya se ha superado el estado salvaje, y la palabra educación se hace equivalente a la de instrucción.

Hablando sobre la instrucción ya entendida como educación Kant menciona que “no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes”<sup>34</sup>. Así la educación más que un proceso de formación personal es visto ahora como un proceso de transmisión social en lo referente a la construcción de generaciones de sujetos cada vez más capaces de almacenar más información. Con Kant, la noción de un progreso histórico en materia educativa es válida, pero solo desde la dimensión referente a la obtención de conocimiento y no necesariamente

---

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Idem*, p. 8.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 12.

en lo referente a la formación moral; esto es, no se trata de que cada nueva generación es moralmente mejor que la anterior, pero sí podría afirmarse que cada nueva generación diversifica aún más el conocimiento que tiene de las cosas.

Sobre la obtención de conocimiento Kant dice que se éste se da en la relación experimental entre el sujeto y el objeto por medio de las intuiciones: “La única forma de conocer un objeto consiste en determinar una intuición dada en relación con la unidad de la conciencia, que es donde radica todo pensamiento”<sup>35</sup>. Pero en otro texto en el que habla sobre la necesidad moral de decir la verdad no se limita a esta forma de conocer y toma nuevamente la idea de que el conocimiento se da también por transmisión:

Cuando alguien inventa falsas noticias, no juega con ello una mala pasada a nadie en particular, sino a la humanidad en su conjunto, puesto que de universalizarse su comportamiento se frustraría el deseo de saber que es común a todos los hombres, ya que solo existen dos formas de aumentar el caudal de mis conocimientos aparte de la especulación: la experiencia y lo que los demás me refieren, y dado que uno es incapaz de experimentarlo todo por sí mismo, no podría satisfacer su afán de saber en el caso de que los relatos ajenos pudieran resultar falsos<sup>36</sup>.

De esta forma, en tanto adquirimos conocimientos también mediante la experiencia ajena, la educación requiere un acto de fe en la confianza de que aquello que me dice el otro es verdad. Pero siempre se corre el riesgo de que algún conocimiento transmitido durante varias generaciones sea falso o haya surgido de interpretaciones poco honestas y que, aun así, se mantenga como una verdad y se siga transmitiendo como algo verídico; esta es, probablemente, la situación de muchas tradiciones o ideas que ahora damos por hecho sin apenas cuestionarlas, y que, al no ser cuestionadas, se establecen como dogmas.

---

<sup>35</sup> I. Kant. *Crítica de la razón pura* (trad. Pedro Ribas). Distrito Federal 2013. Taurus, p. 366

<sup>36</sup> I. Kant. *Lecciones de ética* (trad. Roberto Rodríguez y Concha Roldán). Barcelona 1988. Crítica, p. 274.

“El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo”<sup>37</sup>. Los padres son una de las primeras fuentes de transmisión de conocimientos y, ciertamente, durante toda su infancia los niños dependen de ellos intelectual; las primeras dudas infantiles suelen ser expuestas a los padres y estos se encargan de responder conforme a lo que esperan que su hijo sea y a sus creencias personales. Esta imagen del padre moldeando a su hijo encuentra su analogía en el artista que crea su obra, y así lo cree Kant al referirse a la pedagogía como un arte. Y así es que la pedagogía, como todo arte, tiene una finalidad y un ideal de aquello que busca crear; ya está supuesto en toda educación un ideal de persona que busca realizarse, y así lo sugiere Kant:

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino<sup>38</sup>.

Esto señala que la educación no debería abordarse pensando en la particularidad del presente; no ha de buscarse con la educación el beneficio propio ni la perspectiva de un buen empleo sino la el bienestar y progreso sociales; no pensar en cómo le gustaría vivir a uno en particular, sino en que sociedad ideal podría generarse para las nuevas generaciones.

Para lograr una educación que ha de forjar el futuro de las naciones Kant propone que “hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar

---

<sup>37</sup> I. Kant. *Sobre pedagogía*. 2000. Última consulta el 23 de noviembre de 2016 en <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/filoeducetp/1391726620.Kant%20-%20Sobre%20Pedagog%C3%ADa.pdf> p. 14.

<sup>38</sup> *Ibid.*

sobre principios”<sup>39</sup>. Y esta es la base de un modelo educativo distinto al establecido que en muchas ocasiones solo se queda en el aspecto disciplinar. La educación, como se vio anteriormente, no puede reducirse a la elaboración de seres obedientes en masa, aun cuando esto sea necesario, pues lo que busca finalmente es el desarrollo de una razón crítica que libere al hombre y esto solo podría lograrse con la experimentación; la forma en que el hombre se relaciona con el mundo y sus semejantes es experimental y dialógica en el sentido en que es activo en la experiencia de mundo y no se queda como un ser pasivo a recibir contenidos y conductas acríticamente, y por ello no es posible reducir la educación a un modelo catequético, y así lo dice Kant: “En la cultura de la razón se ha de proceder socráticamente. En los diálogos que Platón, de algún modo, ha conservado, da Sócrates el ejemplo de cómo las gentes de edad pueden sacar mucho por sí mismas de sus espíritus”<sup>40</sup>. Así Kant introduce el carácter dialógico de la educación por sobre el monológico, porque no es como si el estudiante fuese una hoja en blanco que hubiera que llenar, no se trata de “meterles los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos. El método socrático debería dar la regla al catequístico”<sup>41</sup>.

De esta forma, en las escuelas experimentales propuestas por Kant predominaría el diálogo, y en cambio en las escuelas oficiales predomina aún el modelo expositivo o catequístico; pero Kant no desestima tajantemente este último modelo, dice que “se recomienda especialmente el método mecánico-catequístico para lo que se tiene que enseñar

---

<sup>39</sup> Ibid, p. 21.

<sup>40</sup> Ibid, p. 67.

<sup>41</sup> Idem.



históricamente”<sup>42</sup>, pues lo histórico no se podría aprender con la experiencia y en el diálogo pues solo son datos que han de ser expuestos.

Así, con la postura de Kant sobre la pedagogía en mente podremos reflexionar un poco sobre la educación en México y en relación con otros paradigmas educativos en el mundo y con las ideas kantianas.

### **3.2. Descartes, Comenio, Rousseau y la educación**

Descartes, que ha sido llamado el padre de los modernos, desarrolló un método epistemológico cuyo eje central es la duda metódica que consiste en considerar falso todo aquello que no se muestra claro y distinto hasta encontrar algo verdadero. Eso verdadero que funge como punto de partida para el conocimiento de lo real es el sujeto que se piensa a sí mismo o bien, la conciencia de la propia existencia. El método de Descartes es educativo en tanto funciona como una guía para el hombre en su relación con el mundo. Así, la concepción del ser humano como sujeto cognoscible y que se presenta como una dualidad alma-cuerpo para relacionarse con lo real no es el *telos* de su propuesta educativa, es el punto de partida; la finalidad de la educación en Descartes es la obtención de un conocimiento que le permita al ser humano el dominio del mundo para satisfacer sus necesidades. El “cómo” del proceso educativo en Descartes es, como ya se ha mencionado, el método que se da en una primera instancia como la relación dialógica entre el sujeto y su pensamiento y, consecuentemente, en la relación del sujeto con lo que está fuera de sí mismo por medio de la experimentación.

---

<sup>42</sup> *Idem*, p. 68.

Comenio parte de la concepción del ser humano como un microcosmos y por ello tiene en potencia el conocimiento del universo cognoscible. A diferencia de Descartes, para Comenio la única forma de acceder a ese conocimiento es por la experiencia. Los problemas sociales surgen por una mala educación o la falta de ella, y por ello busca la educación para todos. Su propuesta educativa radica en la diversidad de los discípulos en edad y estatuto social; los alumnos más aventajados ayudarían a los menos capaces de forma que solo se necesitaría un profesor para atender a un número grande de personas; esta forma de proceder denota la importancia de las relaciones sociales para la educación en Comenio, misma que junto a la experimentación demarca la necesidad de incidir en el mundo por motivos pedagógicos. Podría decirse que la educación para Comenio es la relación dialógica del sujeto con su entorno. Sin embargo aquí la finalidad de la educación no es el conocimiento para dominar la naturaleza sino la preparación para una vida después de la corporal. La gracia divina se hace presente con la instrucción en el mundo extensivo pero se alcanza de forma plena en un mundo metafísico.

Rousseau es un caso opuesto a Comenio, para él es necesario evitar la relación social en la educación del niño, aun cuando se eduque para convivir en ella, pues podría corromperse la naturaleza bondadosa del sujeto. De esta forma Rousseau parte de una concepción del ser humano que es naturalmente bueno y abierto a las experiencias, pero la meta de su educación es una concepción de ser humano social que se desenvuelva con naturalidad en una sociedad contractual. El modo para hacerlo es limitando la socialización del niño al mero trato con su profesor quién se encarga de proporcionarle las experiencias necesarias para su desarrollo, pero estas experiencias son solo en relación con su medio natural. Esto es polémico pues no se descarta la relación con otras personas que enseñen

oficios al “buen salvaje”, además de relaciones inevitables en la ambición de un control total sobre su educación, de forma que la relación social termina siendo, casi sin querer, un elemento más en el desarrollo educativo que propone Rousseau. Es notable que Rousseau, como Comenio, consideran a la mujer como un ser tan hábil, o más, que el hombre pues esto no era una concepción naturalmente aceptada en las sociedades de su tiempo por más que en la Francia de Rousseau eran conocidas las tertulias de damas nobles en las que se tocaban temas humanísticos. Esto nos permite extender la concepción del ser humano de éstos dos pensadores a los dos sexos por igual, adquiriendo un carácter casi universal si se consideran las posibles exclusiones de los individuos por diversidad de raza y clase social.

Se parte de una concepción de ser humano y la educación no necesariamente es la búsqueda de una concepción radicalmente distinta a la del punto de partida, el sentido puede ser la constitución plena del ser humano que se presupone. Se da gran importancia a la experimentación, por lo que es necesario en el desarrollo educativo actuar en el mundo, no basta la especulación para la formación. Y se entiende la necesidad de la sociedad para la educación del sujeto; el concepto ser humano, en cualquier sentido, solo puede ser entendido en su relación social, incluso el “buen salvaje” necesitó de un grupo de personas durante su educación temprana. En resumen, para la educación, desde tres enfoques distintos, se parte de una concepción de ser humano, se requiere de una relación experimental con el entorno y es necesaria la inmersión social.

### **3.3. El enfoque pedagógico de Foucault**

Desde un enfoque radicalmente distinto, Foucault considera que la educación entendida como búsqueda de la verdad o bien, de los dominios del saber, se da solo en relación con las prácticas sociales y por ello parte de la pregunta “¿cómo se formaron los dominios a partir de las prácticas sociales?”. Sobre esta relación existe una perspectiva del marxismo académico que presupone al sujeto de conocimiento y las formas de conocimiento, de modo que todo el bagaje de las prácticas sociales solo se hace presente para introducirse en un sujeto de conocimiento previamente formado y totalmente constituido. No obstante, Foucault afirma lo contrario, no es que haya un sujeto constituido y total previo a la práctica social, sino que las prácticas sociales logran generar, aparte de nuevos conocimientos y dominios de saber, formas totalmente nuevas de sujetos de conocimiento.

Así la historia se construye entrelazando el desarrollo de los dominios de saber con el de las prácticas sociales, sin embargo para Foucault hay un tipo de práctica social que sobre todas permite la formación de nuevos sujetos y dominios de saber, esta es la práctica judicial o jurídica. Con esta práctica se asocia el análisis que hace Foucault del discurso no ya como relativo al lenguaje sino como un juego que involucra estrategia, lucha, dominación, retracción, pregunta-respuesta; a la vez se hace hincapié en una concepción del sujeto no en la forma tradicional que dice que la verdad y la historia surgen de él, sino como un sujeto o sujetos inmersos en la historia y formados a partir de esta con todas la practicas y circunstancias sociales que esto implica.

Por otro lado la educación institucionalizada debe, dada su naturaleza disciplinaria, producir y reproducir los mismos discursos. Esta reproducción contribuye a la reproducción misma de las relaciones sociales y cualquier sistema social vigente. Sin embargo para esto la

educación institucionalizada hace uso de la acción pedagógica, misma que permite la comprensión de las condiciones sociales, situaciones históricas, o incluso las condiciones de posibilidad para la aparición de un sistema de enseñanza determinado. El sistema educativo reproduce la ideología, convenciones y normas sociales, tal como lo exigen las autoridades; de ésta forma produce autoridades pedagógicas dentro del mismo juego para seguir reproduciendo la sociedad tal como es. Por eso no hay nada novedoso dentro del juego de producción y reproducción, y para este fin está diseñado el trabajo escolar a base de repeticiones incansables de lo mismo. El profesor imparte sus clases según recuerda como sus profesores lo hacían; estamos condenados a repetirnos, a auto reproducirnos, al menos hasta una nueva ruptura. Esto es, en palabras de Foucault, que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”<sup>43</sup>. Pero, ¿de qué forma se refleja esto en nuestra actualidad? Nuestro sistema educativo, aún con las modificaciones que supuestamente se han hecho en las últimas décadas, aboga por el conocimiento práctico y utilitario por medio de estrategias didácticas homogéneas. Se necesita aprender a trabajar, no se necesita cuestionar el trabajo. ¿Cómo afecta esto a la filosofía? Se transforman las materias filosóficas en una versión pervertida y reducida de sí mismas. Casos obvios como la enseñanza de “cívica y ética” en lugar de “ética” nos permiten ver la intención detrás de cada adaptación; se busca enseñar ciertos dogmas morales en lugar de cuestionarlos; se prefiere enseñar efemérides de la historia de la filosofía en lugar de preguntarse por la filosofía; es más conveniente justificar el sistema político y legitimar el Estado que cuestionar los fundamentos del mismo.

---

<sup>43</sup> M. Foucault. “El orden del discurso”. Fábula en Tusquets Editores. Distrito Federal 2013. P. 45.

Gracias a la relación de la escuela como institución con el ámbito político del Estado se le da continuidad a la educación disciplinaria del individuo. Tras su paso por la escuela el sujeto se haya empapado de la verdad conformada por las prácticas sociales. La disciplina solo sirvió como medio para acceder a esas verdades que Foucault llama dominios del saber, por tanto la educación escolar (disciplinaria) finalmente logra constituirnos como sujetos de conocimiento en tanto hemos accedido a la verdad en turno. En este punto se vuelve necesario desarrollar un poco esta cuestión que nos lleva a la relación entre la verdad y el aspecto social de la formación. En su el principio de su libro de conferencias “La verdad y las formas jurídicas” Foucault plantea su perspectiva de la posible relación entre la verdad, traducida en dominios de saber, y las prácticas sociales. Así, surge en primera instancia la pregunta que caracteriza esta relación, ¿cómo se formaron los dominios de saber a partir de las prácticas sociales? Sobre esta relación existe una perspectiva del marxismo académico que presupone al sujeto de conocimiento y las formas de conocimiento, de modo que todo el bagaje de las prácticas sociales solo se hace presente para introducirse en un sujeto de conocimiento previamente formado y totalmente constituido. Esto es, se considera que el sujeto disciplinado se desarrolla en un entorno totalmente ajeno a las prácticas sociales; una escuela en éste sentido proporcionaría una formación sin considerar a la sociedad en la que, supuestamente el individuo accederá como un sujeto de conocimiento totalmente formado al margen de la misma. No obstante, Foucault afirma lo contrario, no es que haya un sujeto constituido y total previo a la práctica social, sino que las prácticas sociales logran generar, aparte de nuevos conocimientos y dominios de saber, formas totalmente nuevas de sujetos de conocimiento. “Esto es, en mi opinión, lo que debe llevarse a cabo: la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de

estrategias que forman parte de las prácticas sociales”<sup>44</sup>. Así la historia se construye entrelazando el desarrollo de los dominios de saber con el de las prácticas sociales. Sin embargo para Foucault hay un tipo de práctica social que sobre todas permite la formación de nuevos sujetos y dominios de saber, ésta es la práctica judicial o jurídica. Con esta práctica se asocia el análisis que hace Foucault del discurso no ya como relativo al lenguaje sino como un juego que involucra estrategia, lucha, dominación, retracción, pregunta-respuesta; a la vez se hace hincapié en una concepción del sujeto no en la forma tradicional que dice que la verdad y la historia surgen de él, sino como un sujeto o sujetos inmersos en la historia y formados a partir de ésta con todas las prácticas y circunstancias sociales que ello implica.

Con todos estos elementos se vislumbra lo que busca Foucault: la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales. Y esto es lo que busca argumentar tomando las ideas de Nietzsche sobre la naturaleza conflictiva del conocimiento.

Para Nietzsche el conocimiento no se originó, se inventó. Por tanto no es algo que esté naturalmente en el sujeto, surge a partir de la lucha de los instintos sin ser de la misma naturaleza. Igual de conflictiva es la relación entre el conocimiento y las cosas por conocer, se desprecia la cosa por conocer y así ya no es necesario Dios para conciliar ésta relación como si lo fue para Descartes o Kant.

Pero se puede apelar a un contexto más cercano a nuestro presente y ver cuál es una de las concepciones de educación dominantes para una sociedad neoliberal como la nuestra.

---

<sup>44</sup> M. Foucault. *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. Barcelona 1988. P. 16.

### 3.4. La educación en nuestro contexto

Con el capitalismo se ha marcado aún más la idea de una educación fuera de las aulas y el seno familiar, y se ha vinculado más a la acción política y comercial. Ahora no se parte de un concepto de hombre, lo que se requiere es llegar a una concepción de hombre conveniente a una sociedad neoliberal inmersa en un mundo de sobreconsumo y de exaltación de los intereses individuales y políticos aun cuando esto afecte la libertad económica de una mayoría. “Y el capitalismo quiere entonces que todo sea como él quiere, o sea según su modo, y lo que es diferente pues no le gusta, y lo persigue, y lo ataca, o lo aparta en un rincón y hace como que no existe”<sup>45</sup>. Así, la escuela como instituto se convierte en una especie de CERESO (Centro de Reintegración Social) para generar “buenos ciudadanos” que continúan su formación en casa con los programas y comerciales de televisión que presentan los canales populares. En esta sociedad que con la educación busca homogeneizar al individuo convirtiéndolo en un “ciudadano promedio”, un sujeto capaz de obedecer y consumir lo que las transnacionales le ofrecen, aquel que no se ajusta a los estándares requeridos es aislado en centros de control social (psiquiátricos, cárceles, escuelas especiales, monasterios, ejército) o sacrificado socialmente con los estigmas de vago, inmoral, bueno para nada o rojillo.

En nuestro estado capitalista predomina la educación comercial. Cada nuevo producto anunciado nos ofrece una nueva forma de ser, nos ofrece un ideal que quisiéramos alcanzar haciendo que el producto se constituya en una necesidad. Algunos ofrecen la mujer ideal, otros la forma de vida ideal, la casa ideal, el carro ideal o el gobierno ideal; esto permite que

---

<sup>45</sup> EZLN. *Sexta declaración de la selva Lacandona*. Apartado 3: *De cómo vemos el mundo*. Edición en PDF.



se establezcan nuevos paradigmas de lo bello, lo bueno, lo que es mejor y que nuestro actuar en el mundo sea acorde a esos nuevos paradigmas.

Pero, pese al control educativo que ejercen determinadas figuras de poder dentro del contexto capitalista hay otros modos de educación que parten de una concepción de ser humano más ecléctica en tanto se intentan considerar las diferencias de los individuos y no solo sus concordancias. En estas formas educativas se restablece el papel del diálogo en el disenso y la consideración del otro como ser humano y no como objeto. Pero estas nuevas formas no solo se dan en un ámbito institucional contra la tradicional educación bancaria en la que los estudiantes son meros contenedores que hay que llenar de información. También se da, como menciona Pablo Fernández, en los espacios públicos y privados que se constituyen como lugares de reunión.

Los lugares terminan educándonos de una forma u otra. Sus estructuras nos invitan a la convivencia o al aislamiento. En un café se puede realizar cómodamente el intercambio de ideas que luego devienen en una revolución popular o personal; o bien, podemos encontrarnos en el espacio público de un mitin político que promueve la ideología y con ella la pérdida del pensamiento propio. Pero lo importante del espacio público o privado es que posibilita el intercambio de ideas con otro o con uno mismo, y la misma pluralidad de las ideas va forjando una pluralidad de sujetos determinados. Se pierde la concepción metafísica del ser humano a favor del nacimiento de un sujeto específico que se forma continuamente en un contexto específico.

El caso de la educación en México es paradigmático en tanto aún se maneja por el viejo paradigma de la verticalidad en la relación profesor-alumno. La enseñanza institucionalizada en México, a pesar de que existen numerosas alternativas a los modelos

pedagógicos convencionales, parece estancada en numerosos supuestos que no posibilitan necesariamente una educación liberadora.

La mayor parte de nuestra infancia y adolescencia somos partícipes de la mal lograda educación institucional en la cual el estudiante va a aprender un conjunto de conocimientos teóricos que presuntamente son parte de la formación integral del alumno y que le servirán para su vida futura pero, ¿de verdad es así? Tales conocimientos se olvidan fácilmente y se vuelven irrelevantes, de modo que lo que se mantiene de esa formación integral es la capacidad de obedecer. Este es el juego de poder y dependencia que se da en las escuelas; el profesor se muestra con un conocimiento que pareciera inalcanzable para el alumno y en tanto pasa esto el estudiante depende totalmente del maestro. El alumno aprende también a someterse, a no problematizar y a decir lo que el profesor quiere oír, de este modo durante los exámenes más que mostrar lo que sabe el alumno busca ocultar su ignorancia. El mismo fenómeno se puede aplicar al profesor, ¿Qué hay más allá de la simple exposición de conocimientos, misma que busca establecer distancias infranqueables entre él y sus alumnos? Puede haber miedo ciertamente; miedo a que se sepa su ignorancia y la oculta detrás del poder que no puede ejercer más allá del salón de clases. Esta situación ya está muy arraigada en nuestra cultura. Es difícil lograr un cambio que nos permita ir más allá de la escuela que disciplina pero no forma.

Así, lo que podemos llamar “educación tradicional” se fundamenta en ciertos supuestos: el profesor sabe más que el alumno; es posible transmitir conocimientos puros más allá de toda interpretación; el profesor es lo suficientemente objetivo como para establecer los criterios de la evaluación; y no se puede confiar en el alumno. Tal vez este de más decir que estos supuestos no están razonablemente fundados y que se siguen como parte

de una tradición pedagógica enfocada más en la representación de sí misma que en la promoción del criterio y el pensamiento propio; en consecuencia la “educación tradicional” no se centra en el alumno e incluso lo perjudica.

Una enseñanza centrada en el alumno implica una verdadera transformación respecto la enseñanza tradicional suprimiendo todos los supuestos de ésta. En la enseñanza centrada en el alumno el profesor debe tomar en cuenta, y promover, el planteamiento de sentimientos, propósitos, ideas, reflexiones y motivaciones del estudiante, así como fomentar el ambiente propicio para ello. En el proceso de la creación de dicho ambiente debe tomarse en cuenta el aspecto físico de la sesión; es mejor trabajar en una disposición circular que permita poner al profesor al mismo nivel del alumno, todos pueden opinar sin obstáculos de poder. Por otro lado el profesor debe ser flexible a las situaciones y decisiones grupales, pero nunca debe fingir esta flexibilidad o la aceptación de ideas plurales, pues fingirlo puede obstaculizar el proceso; debe ser un dialogo honesto.

Pero, ¿qué pasa con el alumno que por primera vez se adentra en una enseñanza de este tipo? Después de una larga exposición a la estructura tradicional de la enseñanza es posible que no se adapte necesariamente, que exija que el profesor le de cátedra y que se niega a cualquier participación o confrontación distinta a lo que siempre ha hecho; se sigue de esto que la sesión vaya lento, con largos silencios incómodos y hostilidad ambiental, pero esto no es un inconveniente, es tan solo el inicio de un nuevo proceso; no es necesario de rehuir de los silencios prolongados, ni tomar el control de la palabra, y ni siquiera es recomendable concluir cada sesión, pues todo esto permite que se desarrolle un conocimiento significativo en el alumno, sin presión externa, por él mismo

### **3.5. El caso Finlandia y los jesuitas en Cataluña**

Es un lugar común hablar del modelo educativo finlandés como una posible panacea pedagógica pero, ciertamente tiene sus méritos, a pesar de su exigencia característica, esta no es excesiva al grado de generar estrés en los estudiantes, sino todo lo contrario, en lo general, los alumnos no deben estar más de cinco horas en la escuela y no llevan tarea a sus casas; los salones no tienen la estructura clásica de bancas mirando al frente, el espacio se presta para la flexibilidad y para experimentar diversas estructuras físicas para el trabajo de los estudiantes; el currículo se basa principalmente en la experiencia, son grupos reducidos y se busca que cada alumno indague sobre sus intereses a partir de proyectos que conjuntan varias materias y que se pueden realizar fuera de la escuela en las comunidades locales. El trabajo en equipo siempre es necesario y se promueve constantemente el diálogo; más que disciplina es una verdadera instrucción en el sentido Kantiano.

El éxito del modelo fines ha sido tal que pedagogos de todo el mundo han asistido a sus principios para intentar exportar modelos semejantes a sus países. Un ejemplo de ello es el proyecto educativo implementado por los jesuitas desde 2014 en Cataluña.

El nuevo modelo educativo jesuita ha sido llamado Horitzó 2020 y aunque una de sus fuentes de inspiración es el modelo finés cuenta con identidad propia. Para implantar ese modelo se tuvieron que remodelar completamente los espacios físicos de las escuelas llenándolos de colores y de muebles confortables y centros de entretenimiento, algo semejante a las famosas instalaciones de Google, donde los niños de la educación básica pueden dialogar y desarrollar sus proyectos. Los estudiantes se dividen en grupos amplios bajo el consejo de tres profesores (uno experto en ciencias, otro en lingüística y otro en humanidades) para aconsejar a los estudiantes en sus proyectos. Estos proyectos son

multidisciplinares y experimentales, los profesores no dan las respuestas aunque hagan las preguntas, los alumnos se encargan de resolver sus propias dudas y un solo proyecto puede proporcionar aprendizaje sobre matemáticas, ciencias naturales y música, por ejemplo.

Estos modelos se acercan mucho a lo que propone Kant cuando habla de escuelas experimentales en las que domine el método socrático por sobre el catequístico, y además consideran al alumno como un ser pensante que progresivamente desarrolla su razón y que puede dar frutos tempranos. El alumno deja de ser un objeto al que se debe educar para un mayor control social y pasa a ser un sujeto que es un fin en sí mismo, tal como comenta Kant, y pronto nos damos cuenta que en la propuesta de una educación dialógica que busca una formación para el futuro, el diálogo y la consideración del otro como un fin en sí mismo se complementan y establecen las bases de una educación más humana y moral.

La educación supone la concepción de un sujeto como meta, desarrollo o punto de partida. El sujeto puede ser ideal si el discurso educativo se queda en lo teórico o concreto si se habla de una educación viva, práctica. De cualquier forma, la educación es la formación y transformación del sujeto en un entorno social y experimental según se den las relaciones dialógicas con el mundo social y el entorno natural. Así mismo no existe “el método” que permita la mejor educación en cualquier circunstancia, si acaso podríamos hablar de estrategias didácticas que se adapten a las necesidades del contexto en el que se realiza la práctica pedagógica y dialógica.

Pero en este punto es necesario proponer y no solo enunciar; si la educación a lo largo de los años y a través de distintos autores ha buscado formar al individuo según distintas concepciones de lo que necesita un ser humano, aquí surge la pregunta: la estrategia didáctica que intenta proponer este trabajo de investigación, ¿a qué concepción de persona atiende? Y

esta es la propuesta: dadas las perspectivas ya establecidas aquí de lo que es el diálogo y la formación, o educación; y considerando que el diálogo puede ayudarnos a que se logre una correcta formación intelectual y moral; aquello que una persona necesita para formarse socialmente y resolver los problemas que se presenten en su vida diaria, aquello que brinda las herramientas al individuo para su desarrollo personal es: el pensamiento crítico. Pero éste es un concepto bastante confuso que fácilmente se presta a la idealización, por ello es necesario concretarlo.

## **Capítulo IV**

### **Propuesta didáctica: el pensamiento crítico**

Que el pensamiento crítico es importante no suele ponerse en duda. En lo cotidiano de la vida académica ir contra esa afirmación es como demostrar lo ignorante que uno es y, por lo mismo, defender el pensamiento crítico a todas voces parece denotar que uno es un pensador crítico. Así, poco a poco, el pensamiento crítico se ha constituido como la panacea de la educación.

Por desgracia, el no poner en duda la importancia de tan ‘maravilloso’ concepto ha provocado una ignorancia general sobre su significado. ¿Qué es el pensamiento crítico, para qué sirve? Son preguntas difíciles de responder. Como académicos, alabamos el pensamiento crítico pero desconocemos su naturaleza; se nos presenta como un dios desconocido en el que depositamos toda nuestra fe sin apenas conocer sus virtudes. Todo esto es contraproducente, aceptar su importancia sin cuestionarlo nos aleja del pensamiento crítico en vez de acercarnos, por eso es importante abordarlo y problematizarlo.

Es común encontrar en el discurso político y pedagógico la referencia a lo importante que es formar personas críticas, lo raro es que no dicen qué hace que una persona sea crítica. La respuesta simple y redundante es que, para que una persona sea crítica debe pensar críticamente. Pero, insistimos, ¿qué es pensar críticamente?

#### **4.1. Definiciones de pensamiento crítico**

Definir el pensamiento crítico es una tarea a la vez simplista y compleja. Es simplista porque suponemos que basta con definirlo para delimitar su campo de acción y de

significado. Es compleja porque para definirlo es necesario considerar todas y cada una de sus implicaciones. Esto ha hecho del pensamiento crítico un concepto impreciso que difícilmente tendrá un significado homogéneo. No obstante, la pluralidad de sus definiciones nos permite un diálogo en torno al tema que deviene en nuevas concepciones de lo que el pensamiento crítico es. Por eso es necesario exponer brevemente algunas delimitaciones que hay sobre el pensamiento crítico.

Hervás y Miralles citan algunas definiciones de pensamiento crítico en su texto *la importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia*<sup>46</sup>:

- E. Glaser dice que el pensamiento crítico está relacionado con la necesidad de reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia.
- Para R. Paul, el pensamiento crítico puede ser concebido en dos niveles. Por lo que se refiere al primer nivel o superficial, el pensamiento crítico comprende una serie de habilidades extrínsecas al carácter de la persona que pueden aprenderse; en el segundo nivel o profundo se encuentra un conjunto integrado de habilidades intrínsecas al carácter de la persona y a la autorreflexión del propio proceso cognitivo y afectivo.
- R. Ennis considera que el pensamiento crítico es pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre qué creer y qué hacer. Las ciencias sociales y el lenguaje serían las áreas más receptivas para favorecer este tipo de pensamiento, que supone una serie de habilidades, disposiciones y estrategias.
- B. Presseisen define el pensamiento crítico como un pensamiento racional centrado en el análisis y la evaluación para facilitar la comprensión de significados e interpretaciones.<sup>47</sup>

Para Glaser el razonamiento lógico está implícito y permite la flexibilidad del pensamiento en tanto se puede cambiar de idea a partir de un proceso analítico; en este sentido, no se aleja mucho de la definición de Ennis que tiene presente la necesidad de un

---

<sup>46</sup> Hervás, Rosa Ma. y Pedro Miralles, *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia*, Murcia, educarm, 2000, [http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear\\_a\\_pensar.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear_a_pensar.pdf)

<sup>47</sup> *Idem.*, p. 3.



pensamiento razonable para la toma de decisiones, la posibilidad de decidir de acuerdo a lo razonado denota la flexibilidad del pensamiento. Algo distinto es Pressesien que concibe el pensamiento crítico como una herramienta para comprender, mientras que Paul lo define como un conjunto de habilidades intrínsecas y extrínsecas; no obstante estas habilidades extrínsecas (como el análisis lógico o el conocimiento de lo externo) terminan siendo parte de lo intrínseco (la reflexión, creencias, sentimientos) en tanto son aprendidas.

Estas cuatro concepciones, aún con la disparidad de sus elementos, comparten una característica esencial: dejan el pensamiento crítico en el ámbito meramente cognitivo. Aún con la toma de decisiones o el cambio de creencias que presentan Glaser y Ennis, el pensamiento crítico se concibe como un proceso interno que no alcanza a incidir plenamente en nuestra realidad contextual. De forma simplista podemos decir que estas posturas se quedan en lo contemplativo sin dar paso a la acción.

En contraste, Frida Díaz Barriga refiere los enfoques de dos autores: Mc Millan y Horn. Para McMillan

el pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente pero, por otra parte, también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> F. Díaz, *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*, México, redalyc, 2001, p. 4, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

Si bien McMillan enfoca su definición en elementos lógicos como la evaluación de argumentos, menciona la importancia de reconocer los supuestos y rescata la necesidad de una actitud para el pensamiento crítico. El asumir una actitud será la característica que permita concebir el pensamiento crítico como una práctica más que como una herramienta cognitiva.

Horn libera al pensamiento crítico de sus ataduras mentales y dice de él que “no puede reducirse a fomentar habilidades del pensamiento por sí solas”<sup>49</sup>, no basta decir que el fundamento del pensamiento crítico es el razonamiento lógico como si no tuviese también un contexto específico como fundamento. Horn “sostiene que es tarea del profesor desarrollar un nivel de pensamiento crítico tal que los alumnos puedan cuestionar los motivos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se les oriente hacia una sociedad más justa y democrática”<sup>50</sup> y

considera que lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad.<sup>51</sup>

Además de dar el paso a la acción como un elemento constitutivo del pensamiento crítico, Horn introduce elementos pertinentes para el desarrollo de una *praxis* crítica como la capacidad de situarse históricamente. Para Horn lo crítico debe hacer más hincapié en el contexto que en las habilidades mentales, no obstante aún se necesita de estas para hacer frente a la realidad social. De esta postura se puede encontrar una síntesis en la definición que Vargas hace del pensamiento crítico: “podríamos decir que ‘pensamiento

---

<sup>49</sup> *Idem.*, p. 5.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Idem.*, p. 6.

crítico' es toda reflexión que implique la búsqueda de un nuevo conocimiento de la realidad; que aliente una nueva conducta ética o política o proponga un nuevo tipo de sociedad.”<sup>52</sup>

Las definiciones expuestas hasta aquí son obra de teóricos e intelectuales de la educación. En ellas se puede apreciar concepciones diversas del pensamiento crítico; se le ha considerado desde un simple instrumento lógico para identificar argumentos hasta una actitud y visión práctica que nos permite interferir en nuestra realidad social. Pero no es posible valorar ninguna de estas definiciones como buena o mala; incorrecta o correcta. Lo que corresponde es tomar de cada una de las características que parecen pertinentes para la elaboración una definición en relación una formación filosófica. Sin embargo, antes de proceder a presentar una definición propia de pensamiento crítico, sería injusto dejar de lado la opinión de profesores y estudiantes sobre lo que para ellos es el pensamiento crítico desde su quehacer cotidiano porque, si bien es cierto que hay una ignorancia generalizada sobre lo que es o no es el pensamiento crítico, también es cierto que se han forjado concepciones populares sobre lo que pudiera ser esta dimensión del pensamiento.

Frecuentemente se entiende de parte de los alumnos (y aun de los docentes) que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien quien acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a los otros.<sup>53</sup>

También pueden creer los profesores que para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes basta con motivarlos a expresar sus opiniones<sup>54</sup> sin importar la calidad

---

<sup>52</sup> G. Vargas, *Perspectiva del pensamiento crítico, hoy*, Puebla, BUAP, p. 1, [http://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/01/38\\_perspectivas\\_pc.pdf](http://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/01/38_perspectivas_pc.pdf)

<sup>53</sup> F. Díaz, Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato, México, redalyc, 1998, p. 22, <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>

<sup>54</sup> Cf. *Ibid.*

de sus argumentos. Esto, por supuesto, son obstáculos en el desarrollo de una postura crítica.

## 4.2. Una propuesta conceptual

Pues bien, rescatando elementos teóricos y empíricos se ha elaborado una caracterización del pensamiento crítico, representado con el siguiente esquema:

Disposición para escuchar al otro con respeto y atención. La o el estudiante es consciente de las diferencias entre el pensamiento de su(s) compañero(s) y el propio por eso muestra apertura a las diferentes perspectivas.	Característica	Descripción	I) Sensibilidad al contexto (“Tener los pies en la tierra”). La o el estudiante sitúa su participación dentro de un contexto particular y general.
	h) Comprensión de la cuestión que se discute (“Para criticar algo hay que conocerlo”).	La o el estudiante muestra un interés por aclarar y delimitar aquello por lo que se discute antes de emitir una opinión.	
	a) Argumentación lógica.	El o la estudiante <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifica falacias.</li> <li>• se atiene a la cuestión,</li> <li>• ofrece razones relevantes, suficientes y aceptables.</li> </ul>	
	b) Identifica situaciones problemáticas de forma reflexiva.	El estudiante explica el problema y por qué es un problema, con sus propias palabras y de forma clara.	
	c) Toma de decisiones.	El estudiante es capaz de plantear respuestas al problema.	
	d) Toma de postura.	El estudiante defiende su planteamiento de resolución al problema con argumentos sólidos.	

	g) Pensamiento creativo. (Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio).	El o la estudiante muestra la capacidad de concebir alternativas viables de resolución ante situaciones problemáticas.	
	k) Autocontrol de las emociones propias.	El o la estudiante sabe tomar distancia de las emociones que pueden influir de manera negativa en el ejercicio de intercambio de opiniones con su(s) compañero(s). (Ver lenguaje corporal).	
	e) Habilidad de cuestionar.  METACOGNITIVO	El o la estudiante “piensa su propio pensamiento”, es decir, sabe escucharse a sí mismo y se da cuenta del proceso de pensamiento propio, ya sea a solas o junto a otros, y en base a ello formula preguntas sobre su propia postura y la de sus compañeros (pone en duda lo evidente o lo que se da por hecho).	
	m) Auto y co-corrección.  METACOGNITIVO	El estudiante procura modificar o corregir algunos elementos que le inducían a algún error en su proceso de pensamiento o en el proceso de pensamiento de su(s) compañero(s).	

Como se podría suponer, el pensamiento crítico puede adquirir un carácter universal en tanto se puede dar desde cualquier disciplina del conocimiento

(principalmente desde las humanidades y las ciencias sociales), pero también tiene sus particularidades acordes a la disciplina en la que se ubique.

#### **4. 3. Pensamiento crítico y filosófico.**

No hay *un* pensamiento crítico en la filosofía. Al menos no como tal. El pensamiento crítico como concepto filosófico es algo relativamente nuevo en la historia de la filosofía. Si tardó tanto en trabajarse acaso sea porque es algo intrínseco a lo que a filosofía se refiere.

Pensar en una filosofía desligada de lo que ahora entendemos como pensamiento crítico resulta inconcebible. ¿Qué tanto podemos desligar el pensamiento crítico del pensamiento filosófico? Ni un milímetro quizá. Baste decir que son uno y el mismo. Sin embargo, las conceptualizaciones que se han hecho del pensamiento crítico a partir de otras disciplinas nos permiten ahora marcar fronteras en las cercanías de lo que a pensamiento filosófico se refiere.

Una corriente de pensadores analíticos ha emparentado el pensamiento lógico con el pensamiento crítico. Si bien el pensamiento lógico es parte de la filosofía entiéndase que es un subconjunto del pensamiento filosófico que se limita al ordenamiento estructurado del pensamiento, esto es, identificación de falacias, de argumentos, de premisas, etc. Por tanto decir que el pensamiento crítico es lo mismo que el lógico es una suerte de reduccionismo. La lógica es parte del pensamiento crítico, así como se entiende que lo es del pensamiento filosófico, pero no alcanza a agotarlo.

En lo que se refiere a otras conceptualizaciones del pensamiento crítico en contraste con lo filosófico, Cerletti nos dice: “el manejo por excelencia de ciertas habilidades metodológicas o argumentativas... no son exclusivas de la filosofía; son propias de cualquier disciplina que se asuma como ‘pensamiento crítico’”<sup>55</sup>. Para que el pensamiento crítico logre emparentarse completamente con el filosófico debe asumir una característica específica que es: cuestionar los supuestos. “‘Lo filosófico’ radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado.”<sup>56</sup> Así, desde la filosofía, la esencia del ser crítico es que problematiza todo aquello que normalmente se da por hecho; que es radical en su preguntar.

El pensamiento crítico como ahora lo concebimos se ha dado por hecho en la filosofía desde su origen. Por tal motivo no es que nunca se haya trabajado como concepto filosófico, simplemente se ha desarrollado a partir de otros conceptos. Pero antes que nada, procedamos a desmenuzar conceptualmente pensamiento crítico, esto es, analicemos por separado lo que es en la filosofía ‘pensamiento’ y ‘crítica’.

#### **4. 4. El concepto de pensamiento**

Ferrater Mora nos dice en su afamado diccionario que el pensamiento se entiende, principalmente, desde dos vertientes: la lógica y la psicológica<sup>57</sup>. Por un lado, el pensamiento es el objeto de estudio de la lógica, se da a conocer a partir de su estructura

---

<sup>55</sup> A. Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del zorzal, 2008, p. 44.

<sup>56</sup> *Idem.*, p. 46.

<sup>57</sup> Cf. J. Ferrater, *Diccionario abreviado de filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana, 1983, p. 324.

y su orden pero no a través de su contenido. En la psicología, el pensamiento se entiende como el acto de pensar, y esta actividad es la que se convierte ahora en objeto de estudio; se conoce el pensamiento a partir de sus procesos cognitivos pero no se suele tomar en cuenta la calidad de lo que se conoce.

Esta exposición de Ferrater Mora parece reduccionista e inacabada. Reduce el pensamiento a consideraciones técnicas que, al convertirlo en objeto de estudio lo alejan de nosotros, como si el pensar fuese algo ajeno a la persona. Al estudiar el pensamiento como objeto no se toma en cuenta que se hace a partir del pensamiento mismo; ¿quién se encargará de estudiar el pensamiento que estudia al pensamiento, y así hasta lo infinito? Con todo, no se quiere decir que sea imposible comprender el pensamiento a partir de su estudio; solo que objetivarlo no permite un verdadero acercamiento, es necesario comprenderlo tal y como es: como parte esencial de la persona. En otras palabras, dar cuenta de mi pensamiento es dar cuenta de mi mismo.

Otra, es la postura de Jaspers. “Pensar es comenzar a ser hombre”<sup>58</sup>, nos dice en uno de sus tratados sobre filosofía. El pensamiento se convierte así en lo que nos constituye como humanos. Aquí, el pensamiento deja de ser objeto para convertirse en nuestro fundamento. ¿Se puede hacer algo sin siquiera pensarlo? El pensamiento es reflexión, es interno. La palabra hablada que no es más que la expresión de nuestro pensamiento sigue un movimiento de adentro hacia afuera. Y es ahí dentro, en la reflexión, donde la filosofía alcanza su origen; en la independencia del pensamiento está el filosofar<sup>59</sup>. Esto pareciera un simple juego de conceptos, pero no es tanto así: se

---

<sup>58</sup> K. Jaspers, *La filosofía*, Distrito Federal, FCE, 2006, p. 126.

<sup>59</sup> Cf. *Idem.*, 110.



entiende que nadie puede gobernar sobre lo que piensas, tu pensamiento es, pues, independiente; si lo que te conforma como persona es el hecho de que piensas, se sigue que eres independiente por el solo hecho de pensar; la filosofía nace a partir de tu capacidad reflexiva que no es sino tu capacidad de pensar, por lo que asumir tu vida filosóficamente es, a la vez, asumir tu independencia y, en último término, tu libertad.

#### 4. 5. El concepto de crítica

Al hablar de crítica corremos el riesgo de tergiversar su significado entendiéndolo como un simple ‘no estar de acuerdo’. Pero la crítica no es llevar la contraria, ni ser ‘criticones’. Con Kant surgió un movimiento filosófico que ahora conocemos como criticismo. La crítica en este contexto designa “una indagación respecto a nuestro conocimiento y a nuestras facultades de conocer”<sup>60</sup>. Vemos como en esta concepción la crítica no se aleja mucho de lo que es la reflexión, y pasa a ser un proceso de metacognición, misma que consideramos parte elemental del pensamiento crítico.

Desde otra concepción, Nietzsche expone un modo crítico de considerar el pasado. Sobre este modo dice que “es menester que el hombre, para poder vivir, tenga la fuerza de destruir y liberarse del pasado”<sup>61</sup>. Desde este enfoque la crítica sería esa fuerza que nos permite actuar. Rescatemos de esta concepción el hecho de que la crítica se concibe como un medio para la vida y para la libertad, esto último de forma parecida a la concepción de pensamiento que tiene Jaspers.

---

<sup>60</sup> Y. Belaval, *La filosofía alemana de Leibniz a Hegel*, México, siglo xxi editores, 1977, p. 183.

<sup>61</sup> F. Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, p. 65.

Con estas definiciones de lo que es la crítica se puede vislumbrar el aspecto filosófico del pensamiento crítico que se ha mencionado previamente: la problematización de los supuestos. Con Kant, indagamos en nuestro pensamiento, conocemos la forma en que normalmente pensamos, y al mismo tiempo, damos cuenta de los supuestos con los que pensamos. Nietzsche es más radical, la crítica es la fuerza que nos permite destruir. La destrucción es una figura frecuente en la obra de Nietzsche, pero siempre que se presenta lo hace en relación con los valores establecidos. ¿Qué debemos destruir? Lo que todos dan por hecho. ¿Para qué? Para construir sobre los escombros. Por esto la crítica aplicada a la historia en Nietzsche es, necesariamente, una fuerza destructora; es menester destruir lo que ha pasado para poder seguir caminando, la nostalgia por lo que fue impide el ‘así es y así quiero que sea’. Entiéndase que el concepto principal en la filosofía nietzscheana es la vida, y por eso llama a la destrucción de todo lo que impide vivir; entre eso que no deja vivir están las tradiciones y los supuestos, lo que se asume y se hace sin siquiera preguntar.

De acuerdo a las consideraciones anteriores podríamos definir el pensamiento crítico como aquella reflexión que cuestiona su propio pensamiento, sus procesos cognitivos y los supuestos establecidos, en busca de la reafirmación de la libertad y de la vida. No obstante, recordemos que la reflexión sobre el pensamiento crítico o filosófico se ha dado desde otros conceptos.

#### **4. 6. Conceptos análogos a *pensamiento crítico* en la filosofía**

Si nos remontamos a Aristóteles podemos encontrar el concepto *fronesis* o prudencia. Para Aristóteles la prudencia es una de las virtudes éticas que representa la verdadera sabiduría práctica, “ella nos permite deliberar correctamente, mostrándonos lo más conveniente en cada momento para nuestra vida... nos facilita el discernimiento en la toma de decisiones, guiándonos hacia el logro de un equilibrio entre el exceso y el defecto”<sup>62</sup>. La toma de decisiones, el discernimiento y la deliberación correcta pueden ser los componentes esenciales de una definición de pensamiento crítico, sin embargo, en esta delimitación se echa en falta la crítica de los supuestos.

Otro ejemplo de la analogía conceptual se encuentra en Schopenhauer, él dice que: “Para filosofar hacen falta dos condiciones: primera, tener el valor de no suprimir ninguna pregunta y segunda, comprender como problema todo aquello que se comprende por sí mismo, teniendo conciencia de ello”<sup>63</sup>. Las condiciones que enumera se reconocen como válidas tanto para el pensamiento crítico como para la filosofía, vemos en ellas las características de saber cuestionar y la metacognición que comparte con nuestra definición.

#### **4. 7. Pensamiento crítico y educación**

Eventualmente, el pensamiento crítico o filosófico se ha inmiscuido en la reflexión filosófica sobre la educación, pero ya no de manera intrínseca sino

---

<sup>62</sup> A. Cortina y Emilio Martínez, *Ética*, Madrid, AKAL, 2008, p. 60.

<sup>63</sup> A. Schopenhauer, *La sabiduría de la vida. En torno a la filosofía. El amor, las mujeres, la muerte y otros temas*, Distrito Federal, Porrúa, 2009, p. 170.

extrínsecamente. La forma en que lo ha hecho es a través de la crítica de los modelos tradicionales de la enseñanza que ahora se dan por hecho y difícilmente se problematizan. Un ejemplo de esto podría ser Whitehead. Él establece el concepto de ideas inertes; éstas son “ideas que la mente se limita a recibir, pero que no utiliza, verifica o transforma en nuevas combinaciones de datos”<sup>64</sup>. Es la clásica reproducción irreflexiva de esquemas e ideologías que se da en la educación tradicional de la academia. Algo parecido decía Einstein: “para que exista una educación válida es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias”<sup>65</sup>. Las estructuras del sistema tradicional de enseñanza ofuscan la creatividad y el criterio de los estudiantes, como dice Einstein, el exceso de materias impide el acercamiento a un conocimiento más profundo; la rapidez por abordar los temas establecidos por el programa instituido impide la reflexión sobre un tema específico que requiere tiempo, la cátedra sin posibilidad de diálogo nos priva de aprendizajes significativos.

Otra postura crítica al sistema educativo es la de Schopenhauer, y sin embargo, vemos que es esencialmente lo mismo que critican Whitehead y Einstein: “la educación artificial, los relatos, las enseñanzas y las lecturas atiborran de nociones al cerebro”, de forma que nuestro cerebro termina lleno de “nociones que nos esforzamos por aplicar, pero que aplicamos casi siempre mal”<sup>66</sup> debido a que no logramos aprehender realmente aquellas nociones. Que las críticas coincidan tanto en una misma situación es algo que debiera ejercer presión para una reestructuración total de las formas de enseñanza, sin

---

<sup>64</sup> A. N. Whitehead, *Los fines de la educación y otros ensayos*, Buenos Aires, Paidós, 1965, pp. 15-16.

<sup>65</sup> A. Einstein, *Mi visión del mundo*, Barcelona, Tusquets, 1985, p. 31.

<sup>66</sup> A. Schopenhauer, *op. cit.*, p. 278.

embargo continuamos cayendo en los errores de siempre. El poder darnos cuenta críticamente de situaciones así puede y debe motivarnos a pasar a la acción; y es precisamente esto, la acción, la última característica que debiera completar cualquier definición de pensamiento crítico.

#### **4. 8. Pensamiento crítico en el ámbito universitario**

Formar ciudadanos con una visión crítica es uno de los objetivos comunes de la educación superior, pero qué se entienda por “visión crítica” no es con frecuencia clarificado.

Seguramente todos suscribimos la idea de que la universidad debe formar personas con espíritu crítico, capaces de innovar y crear nuevas soluciones, en resumen, capaces de pensar y actuar a partir de sus conocimientos y de las reflexiones sobre ellos. No obstante, el acuerdo es mucho menor si tratamos de definir cuáles son las habilidades que subyacen a ese pensamiento crítico, y aún es mucho menor si se debate sobre cómo la universidad puede potenciar estas habilidades.<sup>67</sup>

De acuerdo a Pérez y Bautista, las habilidades de pensamiento varían en función del contexto en el que se ubique el pensador, del contenido que en ese momento se esté considerando y de lo que se quiera lograr al realizar la actividad reflexiva. Arguyen que las habilidades que ejecutamos al pensar en una situación cotidiana, como decidir qué fruta llevar a casa o cuál sea la ruta de transporte más corta para llegar a un destino, no son las mismas que estarían presentes en una situación de la vida académica, como en una discusión sobre la legalidad o legitimidad del aborto, pues en una situación y en otra el contenido que se tiene en mente así como el objetivo que se busca son diferentes. Pero ¿qué habilidades de pensamiento están detrás del pensamiento crítico? Al inicio y al término de su exposición los

---

<sup>67</sup> María del Puy Pérez y Alfredo Bautista, "Aprender a pensar y a argumentar", en Pozo, Ignacio y María del Puy Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata, 2009. p. 149.

autores referidos enuncian el término de pensamiento crítico, pero no lo definen. Lo que sí encontramos es una distinción entre lo que denominan “pensamiento novato” y “pensamiento experto”. En una situación de la vida cotidiana surgen, generalmente, las características propias del pensamiento novato mientras que en una situación del ámbito académico, específicamente en el momento de enseñanza-aprendizaje, es el pensamiento experto lo que suele manifestarse, con una importante salvedad: el joven estudiante continúa utilizando las habilidades de pensamiento que utilizaría en un contexto común y corriente.

El pensamiento no experto piensa sobre los objetos y sus propiedades a partir de los factores directamente perceptibles, mientras que en el caso del pensamiento experto o del científico se incluyen los siguientes factores entre otros posibles. Ser capaz de pensar sobre posibilidades permite establecer tanto las hipótesis como las condiciones en que los métodos deductivos permiten comprobar la adecuación de estas hipótesis. Del mismo modo, permiten analizar o construir un argumento atendiendo a distintas perspectivas y teniendo en cuenta un mayor número de consecuencias. Por otro lado, los expertos muestran un mayor metaconocimiento y, por tanto, muestran mucha mayor habilidad para solventar todos los pasos de la solución de problemas.<sup>68</sup>

Si comparamos la caracterización del pensamiento formal de la sección anterior con los elementos del pensamiento experto, encontraremos coincidencias entre las operaciones formales que, teóricamente, pueden llevarse a cabo desde la adolescencia y las que realiza un experto. Sin embargo, el joven que cursa estudios universitarios no efectúa tales habilidades de pensamiento formal ¿Por qué? Pérez y Bautista sostienen que tales factores del pensamiento experto son consecuencia del conocimiento específico, de la experiencia en un campo determinado y de una formación enfocada en el desarrollo de estas habilidades, al menos durante diez años. Y que justamente uno de los objetivos de la universidad es acortar la distancia que hay entre el pensamiento novato y el pensamiento experto.

El reto desde la universidad es reducir la brecha entre las habilidades de pensamiento y argumentación de los estudiantes y las habilidades de los expertos sin que sean necesarios tantos años de experiencia directa, teniendo en cuenta que la formación

---

<sup>68</sup> *Idem.*, p. 157.

universitaria no puede replicar ni sustituir las experiencias formativas de otros contextos. En definitiva, se trata de potenciar el desarrollo de las habilidades de reflexión y argumentación que permitan a los estudiantes aprender de manera comprensiva los diferentes conceptos y teorías que deberán utilizar más adelante y que, al mismo tiempo, constituyan herramientas que les faciliten tanto la solución de problemas como el desarrollo posterior de la pericia en otros contextos y situaciones.<sup>69</sup>

Aquellas habilidades de pensamiento con las que usualmente un experto lleva a cabo su trabajo, traen consigo dificultades para los estudiantes. Pues, siguiendo la caracterización de Pérez y Bautista sobre el pensamiento de los estudiantes universitarios<sup>70</sup> se observa que, los estudiantes universitarios apoyan sus argumentos en casos concretos y particulares, mas no en la estructura de los casos a exponer; además, no toman en cuenta perspectivas diferentes a la propia ni casos en los que el argumento proporcionado no se sostiene; y, cuando logran identificar los argumentos determinantes en una cuestión no los organizan en base a un objetivo, por lo que tienden a la dispersión o confusión. Por eso es importante atender el contexto de enseñanza-aprendizaje. Una enseñanza basada en la clase magistral o en la exposición organizada de un tema por parte del profesor, no sólo reduce la posibilidad de que los estudiantes mejoren algunos elementos del pensamiento, sino que ahoga el interés del estudiante por aprender, pues es posible que lo que el maestro considera un problema, el estudiante no lo estime como tal<sup>71</sup>. O, para decirlo con Dewey:

Un alumno tiene un problema; pero es el problema de satisfacer las exigencias peculiares puestas por el maestro. Su problema llega a ser el de descubrir lo que el maestro quiere, lo que satisfaga al maestro en la repetición y el examen o en las tareas extraescolares. El alumno estudia; pero, inconscientemente, los objetos de su estudio son las convenciones y normas del sistema y de la autoridad escolares, no los ‘estudios’ nominales. El pensamiento así evocado es unilateral en el mejor caso.<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> *Idem.*, p. 159.

<sup>70</sup> *Cf. Idem.*, p. 161.

<sup>71</sup> *Cf. E. Sánchez, Psicología educativa*, México, Editorial Universitaria Puerto Rico, 1967, p. 526.

<sup>72</sup> J. Dewey, *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata, 2002, p. 138

La situación general del ámbito escolar descrita en la cita anterior, en conjunción con la sentencia de la importancia de formar individuos con pensamiento crítico, trae consigo la cuestión de cómo lograr que los estudiantes efectúen un pensamiento de ese tipo. Si se parte de la premisa que las habilidades de pensamiento pueden enseñarse ¿qué métodos o técnicas son adecuadas para enriquecer las habilidades de pensamiento de un estudiante? Y ya que las habilidades de pensamiento cambian de acuerdo a un contenido, a un conocimiento y a una formación particular, como lo visto con el pensamiento experto ¿hay habilidades globales de pensamiento, que no se circunscriban a un dominio específico, y que puedan enseñarse?

No hay una fórmula fácil e infalible que tan sólo con implementarla en el aula de clases los estudiantes aprendan a pensar. Las investigaciones hechas para sopesar los alcances de los métodos de enseñanza de habilidades de pensamiento crítico permiten afirmar que, pese a que se tienen delimitadas qué habilidades de pensamiento se busca fomentar y aunque se asegura que tales habilidades deberían poder enseñarse, las técnicas o métodos que se han trabajado con jóvenes estudiantes tienen un alcance limitado. Pues no sólo exigen tiempo y atención tanto del instructor como de los participantes, sino que los efectos que pueden tener lugar son constatables a largo plazo y casi siempre en condiciones con variables poco controlables. De aquellas técnicas que han sido efectuadas y que han tenido éxito, aún falta sistematizar las razones que permiten aseverar que hay un logro. Otra interrogante que busca aclararse es si las habilidades de pensamiento deberían enseñarse con contenidos de un área específica de conocimiento o si deberían enseñarse habilidades de pensamiento en general, y es que si hay habilidades que contribuyen a mejorar el pensamiento en un ámbito particular es deseable que también se extendieran a un nivel más amplio.

Aunque no ha surgido ningún método o programa único como *la* manera de enseñar a pensar, hay muchos que parecen ser efectivos. En particular, pueden producirse amplias



y duraderas ganancias con poblaciones de habilidad inicial baja. Sin embargo, incluso cuando podemos estar razonablemente seguros de que las habilidades de pensamiento pueden enseñarse, se precisa más investigación para determinar el método o métodos más efectivos y la manera como deberían plantearse para los objetivos o las poblaciones específicas.<sup>73</sup>

Por bien que haya profesores que usualmente digan que favorecen el pensamiento crítico de los estudiantes cabría examinar en qué medida y qué elementos, ya sea implícitos o explícitos, apoyarían o debilitarían su aserción. Por lo pronto, podemos diagnosticar que el estado del asunto en cuanto a pensamiento crítico es problemático. Por un lado, suponemos que las condiciones del pensamiento formal de los adolescentes hacen posible el desarrollo de pensamiento crítico, pero, por otro lado, se han encontrado dificultades relevantes en el pensamiento de los jóvenes cuando argumentan en un contexto universitario, en donde la situación de enseñanza-aprendizaje no parece favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento al priorizarse clases en las que el profesor es el protagonista del conocimiento y los estudiantes tan sólo se preocupan por adaptarse a ello.

---

<sup>73</sup> *Idem.*, p. 307.

## Conclusiones

Este apartado teórico precede al trabajo práctico que se realizó en el marco de esta investigación, pero también, en algunos apartados, es posterior al trabajo práctico realizado. Con la nueva perspectiva que nos brinda la práctica, el confrontar las ideas con una realidad concreta, el desarrollo teórico de este ejercicio de investigación y aplicación tuvo continuas transformaciones y reiteraciones. Las ideas pueden transformar el contexto, pero también el entorno puede transformar el pensamiento.

Conforme avanzaba la investigación se hacía cada vez más evidente la importancia del análisis contextual en el tema del diálogo y la educación; el contexto lo es todo. Un desarrollo teórico descontextualizado se vuelve mera palabrería. Es en la relación dialógica con lo otro, don la persona construye su propio significado y, a la vez, genera nuevos significados que relaciona y atribuye a lo que le rodea. Tal vez por eso el diálogo es formativo; si coincidimos con la idea de que en el ámbito social se desarrolla un juego de significados en el cual éstos se transforman continuamente, en el cada vez que surge un nuevo paradigma el sentido de las cosas que anunciaba el paradigma anterior cambia radicalmente, estamos afirmando que la sociedad se desarrolla dialógicamente. Recordemos que es en el diálogo donde perspectivas diversas se enfrentan, luchan, coinciden y disienten hasta formar nuevas perspectivas.

Lo mismo que ocurre en el ámbito social sucede en el individual. Cuando una persona se encuentra con situaciones anteriormente desconocidas para ella, tiene que confrontar sus perspectivas previas con las nuevas, y de esa confrontación surge una nueva forma de abordar lo que antes era desconocido: esta es la formación y, también, es diálogo.

Entonces, si consideramos al diálogo como un agente necesario para una formación moral o, bien, social, suponemos una cierta concepción de lo que un ser humano debe ser o tener. La confrontación dialógica supone que la persona que la practique desarrolla tolerancia, respeto de lo diverso, apertura a nuevas ideas, sentido de la democracia, empatía y, en suma, pensamiento crítico; el resultado de una formación basada en el diálogo es un ser humano con pensamiento crítico.

Lo que el pensamiento crítico implica es diverso, como ya se ha visto, pero es válido decir que permite un desarrollo social satisfactorio. Pero la pertinencia del pensamiento crítico no se delimita solo en el ámbito moral y social, en el ámbito académico también puede apreciarse su utilidad. Puesto que el pensamiento crítico propicia el desarrollo de un pensamiento complejo y brinda al sujeto las herramientas necesarias para el análisis dentro de cualquier ámbito del conocimiento.

Así es que, al llegar a la consideración del pensamiento crítico como fruto de una formación basada en el diálogo, el sentido aplicativo de la presente investigación se transforma. En las prácticas caí en la cuenta de que no basta solo hablar por hablar esperando a ver que surgía de eso. En un sentido pedagógico la conversación debía ser guiada, sin llegar a convertirse en un monólogo, buscando reforzar y propiciar en el estudiante los elementos que conforman el pensamiento crítico. Si tenía la idea de elaborar una estrategia didáctica a partir del diálogo, ésta ahora ya tenía un sentido; ya no se trataba de hacer hablar al estudiante para propiciar una reflexión superficial, ahora el pensamiento crítico era la finalidad del recurso didáctico. Para lograrlo solo había que probar.

## **Aplicación**

La intención inicial del proyecto consistía en que la parte aplicada fuera un taller orientado a jóvenes de bachillerato a partir de una estrategia didáctica basada en el diálogo. De esta forma la idea era desarrollar el apartado teórico y a partir de ahí elaborar el recurso didáctico. Ésta era una idea errónea, y tal vez bastante infantil, sobre la forma en que se debe desarrollar una investigación orientada a la aplicación. Pronto se hizo patente la idea de que para poder elaborar el apartado teórico era necesario tener nociones básicas de la práctica, de otra forma el resultado de una investigación meramente teórica, desligada de un contexto específico, no podría reflejarse en las necesidades y especificidades que conlleva una realidad concreta. Es así como el apartado práctico de mi trabajo cambió radicalmente.

Dejé de considerar que el producto final debía ser un taller basado solamente en algunas consideraciones teóricas elaboradas por mí y me planteé la idea de que las prácticas ya no fueran el resultado del trabajo, sino que fueran el precedente necesario para la elaboración del recurso didáctico que quería hacer, con la posibilidad de que en un futuro, de forma ajena a la investigación, pudiera aplicarse en el ámbito educativo institucional de una preparatoria pública o privada. Así, si las prácticas ahora eran aquello que me llevarían a la conformación final de un recurso didáctico con una propuesta concreta, una buena opción era acercarme a un grupo no institucionalizado para observar su dinámica interna, sus relaciones dialógicas y partir de eso para elaborar la estrategia didáctica.

## **Dónde y cuándo se realizó la aplicación**

Por esta razón, la aplicación de mi investigación se llevó a cabo en un proyecto de educación alternativa, conocido como *la escuela móvil*, que en Querétaro está bajo el amparo de *Alvida I.A. P.*, que es un banco de alimentos.

La escuela móvil consiste en que, de lunes a sábado, un grupo de voluntarios sale a la distintas zonas públicas de Querétaro con un pizarrón, con ruedas para facilitar su transporte, a enseñar a leer, escribir, hacer operaciones (entre otras actividades) a niños, jóvenes y adultos en situación de calle.

Este proyecto concordaba perfectamente con mis intenciones aplicativas puesto que mi finalidad era generar una estrategia didáctica basada en el diálogo, suponiendo que éste es lo que propiciaba la formación moral en un pequeño grupo social, como lo son las personas en situación de calle que buscan protegerse unas a otras para su permanencia cotidiana. Así, la escuela móvil, se me ofrecía como un lugar idóneo para estudiar el desarrollo moral de las personas a partir de sus relaciones sociales.

Conocedor de que en ese tipo de población me encontraría casos de drogas, discriminación, violación o represión, decidí no ignorar esos problemas pero si enfocarme en el aspecto meramente social, en sus relaciones sociales, sus formas de convivencia, su interés académico y sus fortalezas cognitivas y prácticas

Comencé mis prácticas en enero del 2016 y las terminé formalmente en junio del 2016. Asistí, en promedio, dos días a la semana durante esos seis meses y mi trabajo consistía principalmente en enseñar a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas o bien simplemente a escuchar a quien lo requiriera. Los lunes, martes, miércoles y viernes las

actividades se realizaban a un costado de la alameda centro donde ya había un grupo específico de personas en situación de calle que se cuidaban entre sí; las actividades de los jueves y los sábados se realizaban en los mercados del tepe y de abastas, respectivamente, donde acudían principalmente los hijos de los comerciantes del lugar. Y así inicié trabajando con las prácticas propias de la escuela móvil, tomando nota de aquellos aspectos que me permitieran elaborar un recurso didáctico basado en el diálogo

### **Qué metodología se usó**

Cuando tuve que modificar la orientación de mi aplicación, fue necesario encontrar el método adecuado para ella. Así fue que, conociendo previamente la etnografía, tome algunos de sus usos para recabar datos y recopilar experiencias, que me permitieran desarrollar el recurso didáctico, por medio de anotaciones puntuales, la narración de alguna experiencia específica y pequeñas entrevistas sobre la motivación de algunos asistentes de la escuela móvil. A partir de la interpretación de los datos recabados intenté precisar una estrategia didáctica que, inspirada en el desenvolvimiento social de un grupo no institucionalizado, funcionara en el contexto institucional de una preparatoria pública o privada.

En el proceso de elaboración de la estrategia intenté modificar algunas prácticas dentro del proyecto de escuela móvil, y así, en lugar de enseñar matemáticas o de enseñar a leer a partir de la mera exposición de las letras y los números buscaba provocar en el estudiante un diálogo reflexivo, al inicio bastaba con poner ejemplos contextualizados; si se trataba de enseñar matemáticas buscaba poner casos posibles en la vida del estudiante de

calle, situaciones tales dar el cambio después de vender golosinas y cigarros o, simplemente, contar las ganancias del día. En el ámbito de la lectura y la redacción intentaba darle prioridad a la enseñanza de aquellas palabras que fueran útiles para la vida cotidiana del estudiante. Aunque enseñarle a escribir su nombre era lo más importante, también buscaba que aprendiera a leer los nombres de las calles o los anuncios en los escaparates. Con estos ejemplos el estudiante se sentía identificada pero solo generaban un diálogo superficial que no propiciaba una reflexión significativa.

A parte de las matemáticas y la redacción, intenté mostrar en grupos pequeños algo de la historia de México pensando en la necesidad de la conciencia histórica para la generación de identidad. Esto llamó la atención de los más jóvenes ya que, de alguna forma conseguían empatizar con algunos personajes históricos. A pesar de todo, estas nuevas formas no garantizaban que hubiera un verdadero cambio en la acción social del participante. Observé que algunos tenían una habilidad especial para ciertas operaciones matemáticas y tenían un conocimiento práctico que no cualquiera desarrollaba, posibilitado tal vez por su situación en calle. Algunas de estas habilidades eran la toma decisiones, la identificación de situaciones problemáticas, el pensamiento creativo, el control de las emociones emociones y la habilidad de cuestionar. Estas habilidades coincidían con distintas definiciones de algunos teóricos sobre lo que es el pensamiento práctico (como ya se vio en el capítulo 4). De este modo centré mi atención en ese concepto

## Resultados obtenidos

Sin dejar de asistir a la escuela móvil me avoqué a la elaboración de una definición de pensamiento crítico. Esta definición me daría la estructura para la elaboración de una estrategia didáctica basada en el diálogo. A continuación se muestra una tabla con las que podrían considerarse como las principales características del pensamiento crítico:

	g) Disposición para escuchar al otro
a) Razonamiento lógico	h) Capacidad de proponer alternativas de solución ante situaciones problemáticas (creatividad al pensar)
b) Identificar situaciones problemáticas	i) Actitud de respeto y atención frente al otro
c) Capacidad de solucionar problemas a partir de la reflexión	j) Comprensión "Para criticar algo hay que conocer ese algo"
d) Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio	k) Habilidad de equilibrar las emociones propias
e) Tomar decisiones y postura	l) Sensibilidad al contexto (tener los pies en la tierra)
f) Habilidad de cuestionar	m) Autocorrectivo

Para clarificar a que se refieren estas características se elaboró el siguiente cuadro descriptivo:

Característica	Descripción
a) Razonamiento lógico.	El estudiante consigue abstraer el problema identificando sus premisas y posibles conclusiones; identifica falacias y sortea errores lógicos que dificultan la solución del problema.
b) Identificar situaciones problemáticas.	El estudiante es capaz de repetir el problema en cuestión con sus propias palabras de una forma clara y sencilla.



c) Capacidad de solucionar problemas a partir de la reflexión.	El estudiante establece un diálogo consigo mismo que se refleja en el alcance de sus soluciones en tanto no se quedan en un ámbito meramente superficial; de lo cual se sigue que consiguió profundizar en las posibilidades que le presenta el problema en turno.
d) Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio.	El estudiante obvia las soluciones triviales e improbables concentrándose en las que le parecen más prácticas y reales.
e) Tomar decisiones y postura.	El estudiante es capaz de proponer una solución y argumentarla o defenderla.
f) Habilidad de cuestionar.	El estudiante es capaz de problematizar lo ya de por sí problemático. Esto es un nivel meta cognitivo en el que el estudiante pone en duda incluso su propio pensamiento. Se pregunta por la validez del problema y de la reflexión que el mismo le propició. Esto se refleja en las consideraciones personales. que acompañan la redacción de su solución.
g) Disposición para escuchar al otro.	El o la estudiante sabe reconocer que sus compañeros tienen derecho a expresar lo que piensan. Muestra apertura a las diferentes opiniones.
h) Capacidad de proponer alternativas de solución ante situaciones problemáticas (creatividad al pensar).	El o la estudiante establece diversas formas de confrontar una situación.
i) Actitud de respeto y atención frente al otro.	La o el estudiante, a pesar de que haya diferencias entre el pensamiento de su(s) compañero(s) y el propio, sabe situarse en una discusión.
j) Comprensión de la cuestión que se discute ("Para criticar algo hay que conocerlo").	La o el estudiante muestra un interés por aclarar y delimitar aquello por lo que se discute antes de emitir una opinión.
k) Habilidad de equilibrar las emociones propias.	El o la estudiante sabe tomar distancia de las emociones propias dado que opta por el ejercicio de intercambio de opiniones con su(s) compañero(s).
l) Sensibilidad al contexto ("Tener los pies en la tierra").	La o el estudiante ubica su participación dentro de condiciones generales ya sea sociales, políticas, económicas y/o culturales.
m) Autocorrectivo.	Se refiere a la habilidad con la que el o la estudiante "piensa su propio pensamiento",

	es decir, sabe escucharse a sí mismo y se da cuenta del proceso de pensamiento propio, ya sea a solas o junto a otros; procura modificar o corregir algunos elementos que le inducían a algún error en su proceso de pensamiento.
--	---

Y para esquematizar una definición de pensamiento crítico que contuviera y diera un orden a las características previamente enlistadas, se elaboró el siguiente cuadro (que ya fue mostrado en el capítulo 4):

Disposición para escuchar al otro con respeto y atención. La o el estudiante es consciente de las diferencias entre el pensamiento de su(s) compañero(s) y el propio por eso muestra apertura a las diferentes perspectivas.	Característica	Descripción	I) Sensibilidad al contexto (“Tener los pies en la tierra”). La o el estudiante sitúa su participación dentro de un contexto particular y general.
	h) Comprensión de la cuestión que se discute (“Para criticar algo hay que conocerlo”).	La o el estudiante muestra un interés por aclarar y delimitar aquello por lo que se discute antes de emitir una opinión.	
	a) Argumentación lógica.	El o la estudiante <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifica falacias.</li> <li>• se atiene a la cuestión,</li> <li>• ofrece razones relevantes, suficientes y aceptables.</li> </ul>	
	b) Identifica situaciones problemáticas de forma reflexiva.	El estudiante explica el problema y por qué es un problema, con sus propias palabras y de forma clara.	
	c) Toma de decisiones.	El estudiante es capaz de plantear respuestas al problema.	
	d) Toma de postura.	El estudiante defiende su planteamiento de	

		resolución al problema con argumentos sólidos.	
	g) Pensamiento creativo. (Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio).	El o la estudiante muestra la capacidad de concebir alternativas viables de resolución ante situaciones problemáticas.	
	k) Autocontrol de las emociones propias.	El o la estudiante sabe tomar distancia de las emociones que pueden influir de manera negativa en el ejercicio de intercambio de opiniones con su(s) compañero(s). (Ver lenguaje corporal).	
	e) Habilidad de cuestionar.  METACOGNITIVO	El o la estudiante “piensa su propio pensamiento”, es decir, sabe escucharse a sí mismo y se da cuenta del proceso de pensamiento propio, ya sea a solas o junto a otros, y en base a ello formula preguntas sobre su propia postura y la de sus compañeros (pone en duda lo evidente o lo que se da por hecho).	
	m) Auto y co-corrección.  METACOGNITIVO	El estudiante procura modificar o corregir algunos elementos que le inducían a algún error en su proceso de pensamiento o en el proceso de pensamiento de su(s) compañero(s).	

Por su forma esquemática, esta definición de pensamiento crítico funciona también como la

estructura necesaria para elaborar, a partir de ella, una estrategia didáctica específica para una institución educativa. Véase el siguiente ejemplo:

### **Ejemplo de estrategia didáctica**

Contexto: clase de ética en la que se aborda el tema de los dilemas. Se proyecta la película indicada en la descripción de la actividad.

Actividad: debate, a partir de los dilemas éticos escenificados en la película "Los educadores" (Título original: The Edukators (Die fetten jahre sind vorbei), Año: 2004, Duración: 127 min., País: Alemania, Director: Hans Weingartner, Guión: Katharina Held, Hans Weingartner).

Objetivo: identificar en las participaciones de las y los alumnos qué componentes del pensamiento crítico se presentan con frecuencia, cuáles podrían ser reforzados y cuáles están ausentes, acorde a nuestra conceptualización elaborada para tal fin.

Estrategia didáctica: discusión guiada.

Al inicio de la sesión, explicar brevemente qué es un dilema y proporcionar un ejemplo de ello. Posteriormente, pedir a los participantes que identifiquen algunos dilemas en la película, solicitándoles que complementen su participación con elementos como a) la escena a la que hace referencia su dilema y b) por qué lo considera un dilema.

#### **Síntesis de explicación.-**

I. Un dilema es un argumento disyuntivo en el que las dos opciones alternativas conducen al mismo resultado.

II. Existen dos variedades:

i) dilema simple, en el que las conclusiones son idénticas.

Ha de ser A o B

Si A, entonces C

Si B, entonces C

Por lo tanto, sea A o sea B, resulta C

ii) dilema complejo, en el que las conclusiones son diferentes pero de la misma calidad a efectos prácticos (generalmente indeseables).

A o B

Si A, entonces C (que no me gusta)

Si B, entonces D (que no me gusta)

Por lo tanto, C o D

III. Un dilema se puede resolver:

- a. Si es falaz, porque sus términos no son ciertos, exhaustivos o excluyentes
- b. Si cabe escoger un mal menor.
- c. Si es posible retorcer el argumento.

Fuente: Ricardo García Damboronea, "El dilema",  
URL: <http://www.usoderazon.com/conten/argum/dilema/dilem.htm#Tipos>, Consultado el  
13 de diciembre de 2016.

Al término de la película, preguntar si les gustó la película (a fin de establecer un ambiente que propicie el intercambio de opiniones). Luego, preguntar si alguien identificó un dilema, aquel que quiera participar habrá de: a) describir la escena a la que hace referencia su dilema y b) decir por qué considera que es un dilema. Escribir sus respuestas a la vista de los demás.

Continuar preguntando por otros dilemas identificados y escribirlos al frente. Luego de una lista más o menos amplia, escoger tres dilemas (a partir del interés mostrado por el grupo).

Después, preguntar por posibles soluciones a cada dilema, aquel que participe con una posible solución dirá por qué la considera así. Frente a un mismo dilema, preguntar si alguien propone otra solución. Luego de tener dos o tres propuestas de solución al dilema uno, preguntar a la asamblea: a) quién estaría de acuerdo con la primer propuesta y b) por qué, quién con la segunda propuesta de solución y por qué y así con la tercer propuesta de solución (en caso de haberla). Proceder de igual manera con el dilema dos y tres.

Una vez que se tengan cada uno de los tres dilemas con sus tres (aprox.) soluciones argumentadas, proceder al cierre de la discusión. Preguntar si alguien quiere compartir su conclusión sobre la solución de dilemas (en general), con cuestionamientos-guía tales como:

- ¿Es necesario que lleguemos a una solución común cuando estamos frente a una situación que presenta diferentes posibilidades de solución? Sí o no ¿por qué?
- ¿Es válido cambiar de postura frente a una situación que puede ser comprendida como un dilema? ¿Bajo qué términos?
- ¿Qué caminos posibilitan un común acuerdo?

A modo de cierre de la sesión, invitar a reflexionar sobre la actividad realizada, preguntándoles, entre otras cosas, por las dificultades y limitaciones detectadas en el ejercicio.

#### Características del pensamiento crítico que deben tomarse en cuenta en la estrategia propuesta.

Dado que se trata de un debate, es preciso poner atención a las participaciones de los estudiantes bajo los siguientes aspectos:

	g) Disposición para escuchar al otro
a) Razonamiento lógico	h) Capacidad de proponer alternativas de solución ante situaciones problemáticas (creatividad al pensar)
b) Identificar situaciones problemáticas	i) Actitud de respeto y atención frente al otro

c) Capacidad de solucionar problemas a partir de la reflexión	j) Comprensión de la cuestión que se discute ("Para criticar algo hay que conocerlo").
d) Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio	k) Habilidad de equilibrar las emociones propias
e) Tomar decisiones y postura	l) Sensibilidad al contexto (tener los pies en la tierra)
f) Habilidad de cuestionar	m) Autocorrectivo

La escala para ponderar cada uno de los aspectos es: suficiente e insuficiente. Será suficiente cuando la respuesta del estudiante coincida con la descripción de cada aspecto, en caso contrario será insuficiente.

Tabla para registrar las observaciones o evaluar el desenvolvimiento de los participantes.

Comprensión de la cuestión que se discute ("Para criticar algo hay que conocerlo").	
Argumentación lógica.	
Identifica situaciones problemáticas de forma reflexiva.	

Toma de decisiones.	
Toma de postura.	
Pensamiento creativo. (Capacidad para discriminar ideas en base al criterio propio).	
Autocontrol de las emociones propias.	
Habilidad de cuestionar.	



Auto y co-corrección.	
-----------------------	--

## Consideraciones finales

Resta decir que el esquema de pensamiento crítico que aquí se presenta como propuesta conceptual para el diseño de recursos didácticos de estrategias didácticas no tiene la categoría de panacea en el sentido de que pueda aplicarse universalmente a cualquier situación educativa. Toda aplicación didáctica debe contextualizarse y desarrollarse a partir de las situaciones específicas que presenta un salón de clases determinado, con un grupo de estudiantes determinado.

En el ámbito académico, muchas veces se ha optado por seguir una suerte de “sistema pedagógico universal” que el profesor, lleno de experiencia, construye a lo largo de los años con la idea de que lo que funcionó una vez debe funcionar siempre. Sin embargo, ante la búsqueda de estrategias didácticas que pudieran convertirse en dogma se alza un mundo de dificultades y variables a la hora de vivir la experiencia de la enseñanza; de modo que distintas circunstancias como la lengua, el nivel económico, el género, el lugar, las creencias, y demás variables piden y requieren un método didáctico específico, lo que implica un trabajo constante por parte del profesor para poder ofrecer un método conveniente a sus circunstancias y materia en turno.

## Bibliografía

- Abbagnano, N., A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. FCE. Distrito Federal 1964.
- Agustín de Hipona, *Tratados*, México D. F., SEP, 1986.
- Arellano, José Salvador. *Teoría ética para una ética aplicada*. Editorial Universitaria UAQ. Querétaro 2013.
- Aristóteles, *Política*, Madrid, Gredos (trad. Manuela García Valdés), 1982.
- \_\_\_\_\_. *Tratados de lógica*, Madrid, Gredos (trad. Miguel Candel Sanmartín), 1982.
- Avanzini, Guy. *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. FCE. México 1997.
- Belaval, Y., *La filosofía alemana de Leibniz a Hegel*, México, siglo xxi editores, 1977.
- Beuchot, Mauricio.. *Filosofía y derechos humanos*. Distrito Federal: Siglo XXI. 2008
- Borges, J. L. *Ficciones*. Planeta DeAgostini. Madrid 2010.
- Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal. Buenos Aires 2008.
- Comenio, J. *Didáctica magna*. Porrúa. Distrito Federal 1998.
- Cortina, Adela., Emilio Martínez. *Ética*. AKAL. Madrid 2008.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. *60 años de la declaración universal de los derechos humanos*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 2008.
- Delval, J., *Crecer y pensar: la constitución del conocimiento en la escuela*, México, Paidós, 1998.
- Descartes, R. *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Espasa Calpe. Madrid 2007.
- Dewey, John. *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Naturaleza humana y conducta*, México D.F., FCE, 2ª edición, 2014.

Díaz, F. *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*, México, redalyc, 1998, <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>

\_\_\_\_\_ *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato*, México, redalyc, 2001, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

Einstein, A., *Mi visión del mundo*, Barcelona, Tusquets, 1985.

EZLN. *Sexta declaración de la selva Lacandona*. Edición en PDF.

Fernandez Christlieb, P. *El espíritu de la calle*. Anthropos. Barcelona 2004.

Ferrater, J., *Diccionario abreviado de filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana, 1983.

Foucault, M. *El orden del discurso*. Fábula en Tusquets Editores. D. F. 2013.

\_\_\_\_\_ *La arqueología del saber*. D. F.: Siglo XXI 2010.

\_\_\_\_\_ *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. Barcelona 2011.

\_\_\_\_\_ *Vigilar y castigar*, México D. F., Siglo XXI, 2ª edición, 2009.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación?*, México D.F., Siglo XXI, 1973.

\_\_\_\_\_ *Pedagogía de la autonomía*, México D.F., Siglo XXI, 2ª edición, 2012.

Gadamer, Hans-Georg, *Antología*, Salamanca, Sígueme, 2001.

\_\_\_\_\_ *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2000.

\_\_\_\_\_ *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 13ª edición, 2012.

\_\_\_\_\_ *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 6ª edición, 2004.

Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI. México 2002.

Gasparotti, Romano, *Sócrates y Platón*, Madrid, Akal, 1996.

Gosálvez, Patricia. (2015). Los jesuitas revolucionan el aula. Obtenido el 20 de enero de 2016 de [http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093\\_128987.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html)

- Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*, México D. F., FCE, 1966.
- Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*, México D. F., FCE, 2ª edición, 1971.
- Hervás, Rosa Ma. y P. Miralles, *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia*, Murcia, educarm, 2000, [http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear\\_a\\_pensar.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/2/secciones/263/contenidos/5537/ensear_a_pensar.pdf)
- Jaspers, K., *La filosofía*, Distrito Federal, FCE, 2006.
- Kant, I. *Crítica de la razón pura* (trad. Pedro Ribas). Taurus. D.F. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Filosofía de la historia* (trad. Eugenio Ímaz). FCE. D.F. 1918.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (trad. Guadalupe Velázquez). Tomo. D. F. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Lecciones de ética* (trad. Roberto Rodríguez y Concha Roldán). Crítica. Barcelona 1998.
- \_\_\_\_\_. *Sobre pedagogía*. 2000. Última consulta el 23 de noviembre de 2016 en <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/filoeducetp/1391726620.Kant%20-%20Sobre%20Pedagog%C3%ADa.pdf>
- Labinowicz, E., *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982.
- Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 4ª edición, 2012.
- McLuhan, Marshall y B. R. Powers, *La aldea global*, Barcelona, Gedisa, 3ª edición, 1995.
- Mead, George H. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós, 1973
- Moro, Tomas. *Utopía*. Distrito Federal: Porrúa 2004.

Nietzsche, F., *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.

Oakhill, Jane y Alan Garnham, *Manual de psicología del pensamiento*, Barcelona, Paidós, 1994.

O'Connor, D.J. *Introducción a la filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires 1957.

Olivé, León. *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós Ibérica. Barcelona 1999.

Peralbo, M. y A. Dosil, "El pensamiento formal", en V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo Cognitivo*, Madrid, Síntesis Psicología, 2003.

Pérez, María del Puy y Alfredo Bautista, "Aprender a pensar y a argumentar", en Pozo, Ignacio y María del Puy Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata, 2009.

Pimentel Álvarez, J. *Diccionario Latín-Español, Español-Latín*. Porrúa. Distrito Federal 2009.

Sánchez, E., *Psicología educativa*, México, Editorial Universitaria Puerto Rico, 1967.

Schopenhauer, A., *La sabiduría de la vida. En torno a la filosofía. El amor, las mujeres, la muerte y otros temas*, D. F., Porrúa, 2009.

Solbes, J., y N. Torres, "Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones socio-científicas: un estudio en el ámbito universitario", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. N.º 26. 2012, <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1928>

Steiner, George. *Lecciones de los maestros*, México D. F., FCE, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sobre la dificultad y otros ensayos*, México D.F., FCE, 2001.

Vargas, G., *Perspectiva del pensamiento crítico, hoy*, Puebla, BUAP, [http://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/01/38\\_perspectivas\\_pc.pdf](http://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/01/38_perspectivas_pc.pdf)

Vattimo, Gianni, *Las aventuras de la diferencia*, Barcelona, Península, 3ª edición, 1998.

Whitehead, A. N., *Los fines de la educación y otros ensayos*, Buenos Aires, Paidós, 1965.

Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, México D. F., Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, 1988.

## **ANEXOS**

## **Informe para el Comentario General sobre Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle, CDN**

- Agrupación: Escuela Móvil Querétaro, Banco de Alimentos AlVida, IAP .
- Fecha de trabajo y tiempo empleado: lunes 28 de marzo al 9 de abril de 2016, cuatro sesiones de aproximadamente de 30 minutos cada una.

### **Comentario de los niños, niñas y adolescentes**

#### *Descripción de la población por sector:*

- Sector I:
  - Número de personas: 9, de 4 a 17 años
  - Edades y situación<sup>74</sup>:
    - A. En la calle, 4 años
    - B. En la calle, 8 años
    - C. En la calle, 9 años
    - D. En la calle, 9 años
    - E. En la calle, 12 años
    - F. En la calle, 12 años
    - G. De la calle, consume drogas, 14 años
    - H. De la calle, consume drogas, 15 años
    - I. De la calle, consume drogas, 17 años
- Sector II:
  - Número de personas: 8, de 3 a 9 años
  - Edades y situación:
    - A. En la calle, 3 años
    - B. En la calle, 4 años
    - C. En la calle, 4 años
    - D. En la calle, 4 años
    - E. En la calle, 4 años
    - F. En la calle, 4 años
    - G. En la calle, 8 años
    - H. En la calle, 9 años

---

<sup>74</sup> La terminología empleada para hablar de su situación es tomada de El Primer Seminario Regional Latinoamericano sobre Alternativas Comunitarias para Niños de la Calle (UNICEF): “los *niños de la calle* han roto los vínculos familiares y han hecho de la calle su hogar; los *niños de la calle* que realizan actividades generadoras de ingresos en cruceros y espacios públicos cerrados; por último, los *niños en riesgo*, aquellos que viven en condiciones de pobreza y que, debido a esta, pudieran llegar a establecerse en calle” (Makowski, 2010, pág. 15). Se ha escogido esta terminología para facilitar el manejo de la información. Cuando se lea *trabaja informalmente*, se trata de alguien que no vive ni trabaja en espacios públicos, pero que sí labora en lugares establecidos junto con su familia de manera informal pues se trata de un menor de edad.



- Sector III:
  - Número de personas: 6, de 6 a 11 años
  - Edades y situación:
    - A. Trabaja informalmente, 6 años
    - B. Trabaja informalmente, 9 años
    - C. Trabaja informalmente, 9 años
    - D. Trabaja informalmente, 9 años
    - E. Trabaja informalmente, 10 años
    - F. Trabaja informalmente, 11 años

*Descripción de la actividad:*

Para facilitar la participación, la se realizó de la siguiente manera: luego de participar en voz alta, los participantes hicieron un dibujo de su propuesta en lugar de escribirla.

Se trabajó el derecho a la protección y asistencia especial para niños privados de su medio familiar (artículo 20): ¿cómo puede el Estado garantizar el derecho de los niños y niñas a la protección y asistencia especiales ofreciéndoles mejores opciones para que no dependan de vínculos en la calle para sobrevivir y desarrollarse? Y ¿qué podría hacer el gobierno por ese niño o niña para que tenga un buen nivel de bienestar de vida?

*Respuestas de los niños, niñas y adolescentes<sup>75</sup>:*

- a) Sonrisas, juego, amor y buenas amistades:
  - Dar mascotas
  - Más Escuelas Móvil
  - Dar libros para la lectura
  - Música (clases e instrumentos)
  - Dar amor
- b) Educación:
  - Quitarle dinero a los ricos para la educación de los niños y niñas
  - Materiales escolares y escuelas gratuitas, no privadas
  - Que regalen buenos libros
  - Que no trabaje siendo menor de edad, sino que estudie
  - Música (clases e instrumentos)
  - Motivarlos para que no dejen la escuela

---

<sup>75</sup> No se reproducen aquí sus palabras exactas sino una síntesis de sus comentarios, esto para darle mayor claridad y facilitar el manejo y brevedad de la información.

- c) Una casa y una familia que apoye y no maltrate, para que no deje su hogar
  - Darle una casa a sus papás
  - Facilitar adopción para que tenga una buena familia
  - Apoyo a las familias
  - Casas hogares
  - Mejorar el servicio en el SNDIF o DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia), pues maltratan a los niños y niñas, cuando deberían protegerlos y ayudarlos a encontrar una buena familia adoptiva.
  - Prestar atención a la violencia infantil dentro de instituciones de asistencia (como el DIF) y dentro de los hogares.
- d) Ropa y comida, pues algunas veces el dinero no alcanza
  - Que den ropa y comida a quienes lo necesiten
  - Casas de *entrada por salida*. Lugares en donde uno pueda pasar la noche, asearse y comer, pero sin tener que quedarse encerrado en ese lugar
  - Comedor gratuito
  - Espacios para trabajar
- e) Servicios de salud e higiene
  - Proporcionar un seguro médico
- f) Respeto:
  - Que ni las autoridades ni cualquier persona en general los juzgue como ladrones solo porque vive en calle
  - Que no se les impidan el acceso a lugares públicos
- g) Seguridad:
  - Que cuiden y respeten la libertad
  - Que encierren a los malos
  - Que haya mejor vigilancia
- De las necesidades y soluciones propuestas, ¿cuáles son las más importantes?
  - a) Educación: que haya más escuelas móviles y centros recreativos, libros, y educación gratuita y de mejor calidad
  - b) Seguridad: que encierren a los malos, y que se cuide y respete la libertad
  - c) La familia y amigos: facilitar adopción y apoyo a las familias. También mejorar el servicio que brindan instituciones públicas como el DIF.
  - d) Respeto: que no se impida el acceso a lugares públicos y que no se les llame ladrones solo por vivir en calle
  - e) Comida e insumos materiales esenciales: que se de comida y ropa a quien lo necesite, y que el gobierno no robe y cumpla sus promesas

## **Comentario de los educadores de calle:**

Consideramos que tres son las necesidades básicas que necesitan las niñas y niños en situación de calle:

- Cubrir sus necesidades básicas: esto incluye salud, alimentación, educación y seguridad.
- Afecto por parte de las familias y de la sociedad en general: hay una gran indiferencia por parte de las instituciones públicas, de las autoridades y de la sociedad en general hacia una problemática que nos concierne a todos. Esto refleja un problema más profunda que llega hasta la principal institución social: la familia.
- La generación de vínculos positivos: la población en calle cuenta con relaciones, pero estas no siempre son las adecuadas. Es importante que cuenten con vínculos que los motiven y ayuden en su desarrollo personal de una manera sana y digna. Esto incluye no solo relaciones de amistad, o de familia, sino además con las instituciones, autoridades, educadores y la sociedad en general que tienen la responsabilidad humana de ver por ellos.

Para ello, pensamos que el gobierno podría realizar tres acciones:

- Generar una política inclusiva: ya que se trata de una minoría, muchas políticas van encaminadas a mejorar el desarrollo económico sin que eso impacte en los estratos económicamente más bajos de la sociedad. Esto les afecta no solo en términos monetarios sino también en salud, alimento, educación, seguridad, y demás servicios y derechos básicos. Además, es importante dejar de buscar el beneficio propio a través de un sucio ejercicio de la política.
- Mejorar el servicio de las instituciones públicas dedicadas a ayudar a esta población: debe haber un compromiso real por parte de las instituciones y sus miembros, sin que busquen únicamente el beneficio personal. Además, deben modificarse las evaluaciones pues estas se centran en aspectos cuantitativos y no cualitativos, lo cual convierte a la persona de carne y hueso en un mero número estadístico que luce bien en las gráficas sin rostro; es necesario evaluar la calidad del servicio que se está brindando.
- Invertir adecuadamente los recursos públicos: los recursos públicos deben invertirse en algo que ofrezca una solución real y no en soluciones expeditivas que aparenten resolver los problemas disfrazándolos momentáneamente. Deben invertirse muchos esfuerzos y recursos en una educación inclusiva, que no implica únicamente matemáticas y español como prioridad para que los estudiantes puedan integrarse fácilmente al campo

laboral, sino también (y quizás ahora más que antes) las áreas de humanidades, historia, sociología, psicología y artes, para que la sociedad abandone esa actitud y lenguaje egoístas y hedonistas, y pueda así encontrar formas más humanas de relacionarse con el medio ambiente, los otros, y consigo mismo.