

Educación, pensamiento y práctica... camino para el desarrollo

Angélica Alegría Formoso¹
aalegriaf@hotmail.com

Resumen

La intención del presente artículo es proporcionar un panorama sobre la necesidad de ofrecer una educación eficiente, aportando elementos clave para lograrlo. Es por eso que se hace un recorrido por varios autores que abordan el tema de la educación, señalando factores que promueven su mejora; algunos cuya vigencia es innegable, otros que comparten alguna novedad, y otros más que son parteaguas en este rubro.

-
1. Recepción del artículo: 30 de mayo de 2014. Aceptación: 28 de agosto de 2014. Maestra en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad de Guadalajara (2008). Licenciada en Psicología por la Universidad Marista de Mérida Yuc. (2994) y licenciada en Administración de Instituciones por la Escuela Superior de Administración de Instituciones, México, D.F. (1990). Tiene experiencia laboral, docente y como conferencista, entre otras, en Fomento Mexicano de Servicios Educativos, A.C. como Coordinadora Nacional de Pastoral. Ponente y conferencista a nivel internacional con temas relacionados a la solidaridad y el desarrollo. Coordinadora de equipos internacionales a nivel continental para la publicación del libro: "Caminos de Solidaridad Marista en las Américas: niñas, niños y jóvenes con derechos". Participante en el Área de Solidaridad. Desarrollo de programas y proyectos para nivel primaria, secundaria y bachillerato en temas de valores, ciudadanía y defensa de derechos de los niños. Docente en la Universidad Marista de Guadalajara, en la carrera de Psicología. Coordinadora en Ciencia Social Alternativa, A.C., de relaciones institucionales y participación en el desarrollo de diversos proyectos de apoyo y difusión a otras organizaciones del Estado de Yucatán en temas relacionados con DDHH.

Se exploran y conjugan elementos clave dentro de la educación como el pensamiento crítico y los programas experienciales. De esta forma se pretende dar a conocer diferentes posturas, para que el lector pueda hacer suyas algunas ideas y conceptos, y así los enriquezca aportando sus propios elementos. El objetivo central de este texto es contribuir a la mejora de la práctica educativa y el aprendizaje de los alumnos.

De manera más precisa, este artículo da a conocer el enfoque teórico *Aprender Sirviendo*, como promotor del desarrollo social basado en experiencias de reflexión y acción, que llevan a lograr aprendizajes significativos que benefician tanto a jóvenes, como a la comunidad en donde éstos llevan a cabo sus prácticas o trabajo.

Palabras clave: Educación, pensamiento crítico, programa *Aprender Sirviendo*.

Abstract

This paper offers a view on effective education as a must, bringing key elements to reach it. Therefore, a select group of authors dealing with the factors which contribute to the education improvement is reviewed. In educational matters some of them are unavoidable; others authors have introduced something which really became an innovation, and a remarkable few are a milestone.

The article focuses and associates important models, such as critical thinking or experiential programs. The reader will be able to appropriate these concepts, approaches and opinions from the experts' voices. The main purpose of this research is contributing to raise up educational practice, students learning and social development.

Finally, the article introduces the *Service Learning* theoretical approach that emphasizes social development, based on action-experience-reflection specifically intended to achieve substantial learning for young people and their community.

Keywords: Education, critical thinking, *Service Learning* program.

Introducción

El ideal de educación inclusiva es una educación justa y de calidad para todos, pero exige una sociedad constituida por individuos que comparten un proyecto y que conciben a esa misma sociedad como un actor que puede favorecer significativamente el logro de ese proyecto (Navarro, 2006). Definir y asegurar no sólo oportunidades, sino trayectorias educativas de calidad es uno de los principales retos que debe considerar una nación que pretende lograr el desarrollo.

El desarrollo social es un rubro muy amplio dentro de la organización de un país. Se sabe que la educación es un medio para lograr la equidad en una nación. En México, en las últimas décadas, se ha observado una mayor demanda de educación a nivel medio superior, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia que este tipo de educación reviste para el futuro desarrollo profesional, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar bien preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Los estudios deben responder a una gama de aspectos que conformen una educación integral, la cual reconozca las necesidades y demandas actuales, y que deberían comprender aspectos tanto teóricos como prácticos.

Para algunas personas, la garantía de que se reciba una enseñanza de calidad, estriba en que los profesores y los programas tengan características estereotipadas o “ideales”; es decir, que se apeguen al modelo propuesto por el organismo regulador del sistema nacional de educación y/o que se haya sido reconocido como programa con reconocimiento de validez oficial al haber cumplido los requisitos para su obtención de una manera sistemática y programada. Para ser “ideales”, las instituciones deberían poseer, además, una filosofía, contenidos y proyectos que las distinguan del resto de instituciones y que deberán formar parte del ideario introyectado tanto en docentes como en los alumnos, y entonces se asumirán que sí posee una ventaja competitiva entre las instituciones educativas porque posee capacidades distintivas.

Este es un modelo excesivamente simplificador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es el que ha imperado durante muchos años y, aunque existen modelos alternos, se mantiene una imagen similar acerca del papel de los estudiantes...

Tanto una visión *ingenua* de la enseñanza basada en la personalidad del profesor ideal, como aquellas otras visiones más científicas que la describen como la actividad del *profesor eficaz* o como el resultado de sus procesos cognitivos, olvidan las variables más relacionadas con el pensamiento y la acción de los estudiantes (Porlán, 1993: 89).

Como también menciona Porlán (1993), en el curriculum tradicional se acentúa la obsesión por los contenidos, pero en la actualidad las instituciones educativas enfatizan el proporcionar información más allá de los contenidos y lograr una formación integral de los alumnos.

La experiencia ha demostrado que la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y comportamientos de los estudiantes no se consigue sólo por el traspaso o intercambio de ideas, algunos requieren de la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

López (2000: 15), afirma que es importante:

Acompañar a los alumnos en su proceso de crecimiento para generar en ellos actitudes, conocimientos y capacidades que posibiliten su maduración integral como personas, la definición de un proyecto de vida y su conversión en agentes transformadores de la sociedad.

Una idea rectora es convertir en propósito fundamental de la educación la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis sólo en el aprendizaje de contenidos. Que los estudiantes no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es necesario en la vida y lo apliquen todos los días en la solución de problemas reales (Jairo, 2008).

Con base en la idea universal sobre la importancia de la socialización del ser humano, se dice que “la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás” (Savater, 1997: 25).

Así, el destino de cada ser humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto a Institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes: “el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten” (*Ídem*).

No es lo mismo procesar información que comprender significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos. La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también aprender a pensar sobre lo que se piensa; es este momento reflexivo, que exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Es así que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes, lo cual implica considerarlos como sujetos y no meros objetos protagonistas de su vida y no comparsas de la nuestra.

Entonces, la tarea actual de la escuela resulta doblemente compleja. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia moral y social que antes era responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo, tiene que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que les son tradicionalmente propios. Todo esto debe conseguirlo con métodos actualizados de la escuela, más distanciados y menos afectivos que los del ámbito familiar que no pretenden sugestionar con identificaciones totales sino con acercamiento más crítico e intelectual. Precisamente una de las cuestiones metodológicas primordiales de la enseñanza ilustrada es despertar un cierto escepticismo científico y una relativa desacralización de los contenidos transmitidos, como método antidogmático de llegar al máximo de conocimiento con el mínimo de prejuicios. Y, sin embargo, esta situación educativa, aunque multiplique las dificultades de los maestros, también abre posibilidades prometedoras para la formación moral y social de la conciencia de los futuros ciudadanos.

John Dewey (en Savater, 1997: 87) afirma que no hay que confundir el aprendizaje directo o indirecto de nociones morales con el que enseña nociones acerca de la moral y de

los argumentos que la sustentan. “Los maestros deben siempre recordar, aunque lo olviden los demás, que las escuelas sirven para formar gente sensata, no santos. No vaya a ser que por querer hacer a los jóvenes demasiado buenos no los enseñemos a serlo lo suficiente...”.

Los planes de enseñanza, en general, tienden a reforzar los conocimientos científicos o técnicos a los que se supone una utilidad práctica inmediata; es decir, una directa aplicación laboral. La innovación permanente, lo recién descubierto o lo que da paso a la tecnología del futuro, gozan del mayor prestigio, mientras que la rememoración del pasado o las grandes teorías especulativas suenan a pérdida de tiempo.

En el terreno de las humanidades se va perdiendo la concepción de qué materias son las que se deben incluir en el currículum. Se da una separación entre cultura científica y cultura literaria, el cual se inicia a finales del siglo antepasado y continúa a lo largo del pasado, abarcando saberes cada vez más técnicos y complejos que desafían las capacidades de cualquier individuo imponiendo la especialización. Las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber, etc. “Cada año se incorporan nuevas disciplinas a la oferta académica, que crece y se diversifica hasta lo agobiante” (Savater, 1997: 117).

Según este autor, tanta oferta educativa tropieza con dos obstáculos fundamentales: por un lado los límites de la capacidad asimiladora de los alumnos y el número de horas escolares que pueden padecer al día sin sufrir trastornos mentales; por otro, la disponibilidad docente de los profesores. Así que en la práctica la oferta de asignaturas se reduce bastante, porque ni hay tiempo para darlas todas ni personal que pueda hacerse cargo de su enseñanza con verdadera competencia.

Entonces, ¿cómo hacer comprender que el objetivo al que se apunta es general y no especializado, y que lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo? La virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora. No es cuestión de qué, sino del cómo. Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo.

Se puede decir que actualmente todavía se vive en una dimensión conservadora de la tarea educativa. El grupo impone el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad; pero se debería estar pensando que el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática. Para enseñar en forma efectiva, los maestros no sólo deben de conocer el contenido de lo que enseñan, sino que también deben tener acceso a las técnicas pedagógicas más efectivas. Se requiere un enfoque de aprendizaje que permita la acumulación de experiencias y la extracción de enseñanzas de política bien fundadas de las experiencias actuales. Por lo tanto es básico reformar los sistemas educativos para que promuevan aptitudes cognoscitivas de alto nivel, estimulen investigaciones y modos de operación basados en proyectos, y respalden estilos de trabajo que suponen una mayor colaboración (BID, 1998). Ya Comenius, en el siglo XVII, afirmaba en la *Didáctica Magna*:

Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes... Si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla (Tapia, 2004: 28).

La corriente constructivista es, hoy en día en México, la corriente educativa con mayor presencia en el terreno de los programas educativos y la instrucción. En ella se expone la coincidencia de que el aprender y el hacer son acciones inseparables. Desde una perspectiva sistémica y constructivista, Arnold (2006) destaca el desplazamiento de las actitudes solidarias ante la generalización de prácticas colaborativas que empalman mejor con una sociedad que se funda en promover valores individualistas y en los méritos personales, pero que a la vez no puede renunciar a los vínculos asociativos y comunitarios.

La educación es, ante todo, un proceso mediado por diversos agentes, mediante el cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en culturas de prácticas sociales. Lo anterior permite afirmar que el conocimiento es un fenómeno social, no una cosa. Los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades o imponen restricciones al desarrollo de los jóvenes.

Así, llegamos a dos elementos clave que deberían ser tomados en cuenta cuando se habla de una educación justa y de calidad para todos: *pensamiento* y *práctica*.

Educación y pensamiento

Sin instituciones educativas e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas calificadas y cultas, no se podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible (UNESCO, 1998).

Se afirma que mientras nuestros conocimientos son cada vez más especializados y fragmentados, los problemas a los que debemos enfrentarnos son cada vez más complejos y globales. Hoy se hace necesario pensar la educación en términos de durabilidad; es decir, en una educación que pueda hacer pensar, o soñar, en un futuro sostenible. Hacer énfasis en que el problema de la comprensión se ha vuelto crucial para los seres humanos, y es por esta razón que debe ser una de las finalidades de la educación (Morín, 1999).

Dentro del ámbito de la educación se habla de dos formas de comprensión: la comprensión humana bien descrita por Morín y la comprensión de las disciplinas que aborda De Vega. La *comprensión humana* expresa que educar para comprender cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; “ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morín, 1999: 51). El autor concluye que el comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, y generosidad: “La comprensión humana sobrepasa la explicación” (*Ibidem*: 52). Entonces lo que debiera favorecer la comprensión es el –bien pensar–, el cual considera Morín, (1999) como el modo de pensar que permite aprehender en conjunto, el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional; en resumen lo complejo; es decir, las condiciones del comportamiento humano.

Se sabe que los obstáculos a la comprensión son múltiples y multiformes; la conjunción de las incomprensiones, la intelectual y la humana, la individual y la colectiva, constituyen obstáculos mayores para el mejoramiento de las relaciones entre los individuos, grupos, pueblos y naciones. No son solamente las vías económicas, jurídicas, sociales, y culturales las

que facilitarán las vías de la comprensión, también son necesarias vías intelectuales y éticas, las cuales podrán desarrollar la doble comprensión intelectual y humana. “La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana” (*Ibidem*: 55).

La segunda forma de comprensión se refiere a la *comprensión de las disciplinas* (De Vega, 1986), la cual puede considerarse como un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere de la intervención de la atención y la memoria, de la codificación y la percepción, y que está basada en conocimientos previos y el contexto. Se puede considerar que la comprensión opera en un nivel abstracto, en donde interviene el análisis de las relaciones causa-efecto, la predicción de acontecimientos, las inferencias contextuales, etc.

El tema de la comprensión no se puede delimitar fácilmente en relación con otros temas, ya que no depende de un mecanismo o proceso cognitivo elemental que sea fácilmente descrito. “La comprensión es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sistema cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos” (*Ibidem*: 370). Sobre esto mismo, por su parte, Gimeno (2000), asienta que:

Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil. La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos no se consigue sólo por la transmisión o intercambio de ideas, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas. Se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el

trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y tecnología de vanguardia.

Esta reestructuración de los planes de estudio debería de tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo deberían ser reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio. Es importante que los nuevos métodos se asocien a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad (UNESCO, 1998).

En cuanto a los procesos de pensamiento, diversos autores como Bourne, Ekstrand y Dominowsky (1975) han planteado los procesos específicos que los definen, entre los que destacan: a) la solución de problemas, en donde descubrir la solución puede implicar seleccionarla de un grupo de alternativas que se han proporcionado al sujeto, o se le puede pedir a éste que genere soluciones potenciales a partir de la información que se le proporciona; b) el aprendizaje verbal, en donde se manejan conceptos básicos como la transferencia del entrenamiento y la mediación, íntimamente ligados con el pensamiento, ya que éste implica la utilización de conocimiento adquirido anteriormente, y debe también depender de la capacidad para transferir dicho conocimiento a situaciones nuevas; c) la formación de conceptos, los cuales se suelen agrupar jerárquicamente, ya que la conducta conceptual es una frase aplicable al aprendizaje y al empleo de los conceptos o de sus partes según atributos o reglas; y d) el lenguaje, en donde se destaca su diversidad, y su influencia en la conducta no verbal, ya que se considera que la mayor parte de las diferencias en el lenguaje probablemente reflejen diferencias en el conocimiento común que poseen las personas que hablan estos lenguajes y no alguna diferencia en la forma en que estas piensan acerca del mundo, reconociendo así su característica más importante la cual representa un sistema para codificar la experiencia en conceptos existentes representados por palabras.

De Vega (1986) presenta un estudio más detallado de los procesos de pensamiento, como las estructuras y procesos de base, tales como el procesamiento de la información, estructuras y procesos de la memoria, la atención, representaciones mentales y proposicionales, y

procesos cognitivos complejos, entre los que destacan precisamente la comprensión, y el pensamiento. Bartlett (1958, en Nickerson, 1994), hace referencia al pensamiento y a la memoria en una época en la que la mayoría de los psicólogos evitaban la mención de algunos términos mentalistas. La importancia de su aportación radica en que según él, había que considerar el pensamiento como una forma de habilidad compleja y de alto nivel. Puso mucho énfasis en “una característica dominante del pensamiento, concretamente en la tendencia de ir más allá de las pruebas visibles, a dedicarse –según sus propias palabras– a “llenar huecos” (Nickerson, 1994: 66). Según Bartlett, pensar es completar la parte de la información que está incompleta.

Numerosos autores que han escrito sobre el pensamiento distinguen dos tipos de procesos intelectuales: 1) La distinción entre un razonamiento lógico riguroso, y 2) Uno experimental exploratorio en busca de intuiciones. Los dos tipos de pensamientos son cualitativamente diferentes. “Uno de ellos se describe como analítico, deductivo, riguroso, constreñido, convergente, formal y crítico; el otro tipo de pensamiento, como sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, informal, difuso y creativo” (*Ibidem*: 70). Y continúa diciendo que aunque esta división del pensamiento en dos tipos implique cierta simplificación, se considera útil para su entendimiento y una oportunidad de comprensión a las diversas situaciones de la vida. Rogoff (1993) considera el pensamiento como el intento funcional de resolver problemas, es activo, y tiene sus raíces en la acción orientada a una meta. La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente, aunque no necesariamente de manera consciente o racional, y por la cual se resalta la naturaleza activa del pensamiento. “La gente más que limitarse a adquirir recuerdos, percepciones y habilidades, explora, resuelve problemas y recuerda” (Rogoff, 1993: 32), por lo que el objetivo del proceso cognitivo no debería de ser el solo producir pensamientos, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica.

En la misma fuente, Rogoff (1993: 282) citando a Vygotsky (1987) afirma que:

El pensamiento... no nace de otros pensamientos. El pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivacional de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, y nuestro afecto y

emoción. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa detrás del pensamiento. Sólo aquí encontramos la respuesta al –por qué– final en el análisis del pensamiento.

Pensamiento crítico

Halpern (1996) menciona que el pensamiento y conocimiento tienen relación entre sí. Es el pensamiento el que nos permite utilizar los conocimientos previos para crear nuevos conocimientos. Respecto a la evidencia empírica de que el conocimiento se puede mejorar, menciona también que las habilidades del pensamiento crítico se pueden aprender en centros educativos y posteriormente pueden ser usados en una variedad de contextos. Y define pensamiento crítico como el resultado del uso de habilidades cognoscitivas o estrategias que incrementan la posibilidad de un resultado deseable.

Se usa para describir el pensamiento que es intencionalmente razonado y orientado a un objetivo, la clase de pensamiento que se involucra en resolver problemas, formular interfases, calculando similitudes y tomando decisiones cuando el pensante utiliza habilidades que han sido razonadas y efectivas para un contexto particular, y una clase de tarea de pensamiento. La parte crítica de la evaluación denota una evaluación de sus componentes. El pensamiento crítico también involucra la evaluación del proceso de pensamiento (Halpern, 1996).

El pensamiento crítico es una de las habilidades que las instituciones educativas deberían estar comprometidas a promover. Esto se basa en el principio de que el pensamiento crítico es una habilidad básica para los estudiantes y profesionales, que entre otras cosas les permitirá contender mejor con situaciones problemáticas. Las instituciones educativas deberían estar involucradas en promover el pensamiento crítico en el sentido más amplio, esto es, no sólo en alguna clase de crítica que trae el problema o entendimiento de la situación, sino que también permite crear las soluciones que se pueden cristalizar en cambios e innovaciones. El pensamiento crítico tiene un propósito específico: la reconstrucción social, porque la práctica social es percibida como una opción ética completa (Gimeno, 2000).

Para Paul (1994), el pensamiento crítico se debe de entender como un camino de mantener un punto de vista, un camino para entrar a un marco de referencia, un camino para participar en un punto de vista global, un camino que, en el sentido más amplio, libera a uno mismo de la dominación de sus puntos de vista; lograr un marco de referencia, una visión del mundo en la que uno se convierte en crítico. Este tipo de pensamiento se logra a través de un proceso de aprendizaje sobre un tema y de la postura que se logre frente a éste, en función del conocimiento que se alcanza, y la manera en que se logran sostener esos puntos de vista.

Es común encontrar una distinción entre lo que las personas hacen y realmente podrían hacer, a lo que se le llama la distinción entre actuación y competencia. No es de valor aprender una variedad de habilidades del pensamiento crítico si nunca se usan. Desarrollar una actitud del pensamiento crítico es tan importante como desarrollar las habilidades del pensamiento. Muchos errores se dan no porque la persona no pueda pensar en forma crítica, sino porque realmente no lo hacen. Una de las mayores diferencias entre un buen pensador y uno que no lo es, y entre un buen o mal estudiante es la actitud.

Un pensador crítico exhibe las siguientes disposiciones o atributos: a) disposición a planear; b) flexibilidad: disposición a considerar nuevas opciones, probar nuevos caminos y reconsiderar viejos problemas; c) persistencia; d) capacidad de autocorrección; e) ser consciente (llegando a la metacognición); f) búsqueda consciente: convertir pensamientos en acciones. Se dice que los buenos pensadores son motivados y dispuestos a ejercer un esfuerzo consciente necesario para trabajar de una manera natural, para revisar la exactitud de obtener información, y persistir cuando la solución no es obvia o requiere de varios pasos (Halpern, 1996).

Walters (1994) menciona que autores como Glasser, también hacen referencia a la importancia de la actitud en el desarrollo del pensamiento crítico, afirmando que éste se compone de tres características funcionales: a) una actitud de estar dispuesto a considerar de manera reflexiva los problemas y temas que vienen dentro del rango de la experiencia de la persona; b) el conocimiento de los métodos de las preguntas lógicas y razonadas, y c) algunas habilidades al aplicar estos métodos.

En cuanto a si el pensamiento crítico se da con independencia o no del contenido sobre el cual se trabaja, McPeck (1994) menciona que una persona puede pensar críticamente en un área, pero no necesariamente lo puede realizar en otras. Él sugiere que esto se da porque el conocimiento y las habilidades requeridas para una actividad pueden ser diferentes de los

requeridos en otras áreas. Se cuestiona si el pensamiento crítico es una habilidad general, como podría ser la habilidad verbal o inclusive la inteligencia, o una habilidad específica, que podría ser directamente pensada, y que la persona puede realizarla, o no, dependiendo de si ha sido instruido.

Según Paul (1994), existen dos grandes corrientes que explican el pensamiento crítico. La primera, o el modelo logístico, implica una injustificable y a veces peligrosa veneración de lo racional y las normas estándares metodológicas de la universalidad, de la objetividad y la abstracción. La segunda corriente, contrasta con el modelo logístico, el cual abarca la investigación de las habilidades del pensamiento y su pedagogía. En ésta, investigadores y pedagogos defienden y argumentan que el pensamiento crítico no es reductible al entrenamiento convencional en un análisis lógico, sino que se trata de una habilidad que la persona puede desarrollar, utilizando la imaginación y la intuición, logrando que el buen pensador sepa cuándo utilizarlas. Esto no significa que este segundo movimiento deseche la importancia funcional del análisis lógico del buen pensamiento.

Para determinar si se es un pensador crítico, no se pregunta qué es lo que se piensa, sino de qué manera se piensa. Paul (1994) distingue entre el pensamiento crítico en sentido débil y fuerte. El primero, se enfoca primordialmente en el análisis lógico, el cual orienta a los estudiantes hacia argumentos aislados y discretos, o poco profundos; esto provoca que los estudiantes no logren su propia visión del mundo, sino que dirijan sus habilidades críticas a los argumentos y creencias de otros. El segundo anima a los estudiantes a concentrarse en sus propias creencias y tendencias, así como tomar en cuenta los argumentos de otros, y alentarlos a ver que el pensamiento racional es una emancipación así como una herramienta crítica; y deberán de ser expuestos a esto en un lapso extendido de tiempo (en años, no en meses). El empoderamiento crítico no es una materia que se alcance de un día para otro o en un curso.

Para pensar críticamente en un sentido fuerte, hay que convertirse en cierto tipo de persona, se tienen que desarrollar ciertos valores particulares y rasgos en la mente adicionales a ciertas habilidades particulares. Es por eso que el pensamiento crítico, al menos como lo concibe Paul (1994), en su sentido fuerte, está conectado con el descubrimiento de que uno piensa a través de un sistema de suposiciones y que necesita continuamente mantenerse o trascender en cualquier sistema en el que se está pensando. Y que es importante dejar de lado los argumentos de los demás y ver que el pensamiento racional es una emancipación,

así como una herramienta crítica. Lo que lleva a pensar que hay una diferencia entre usar una idea y estar dominado por ella, que hay una diferencia entre el usar un sistema de ideas y pensar que no hay otro sistema que uno puede usar, o que el sistema que cada quien usa es descriptivo en algunos caminos unívocos de la realidad en sí misma.

Los pensadores críticos no deben ser definidos por su punto de vista, sino por el camino que siguen, por su conciencia radical y por el descubrimiento de ellos, que como cualquiera, pueden llegar a equivocarse, así como pensar irracionalmente, de manera cerrada, sin claridad, sin precisión, de manera superficial, sin relevancia e incluso, de manera inconsistente. Sin embargo, comparten un compromiso real para monitorear su pensamiento y minimizar esas patologías del pensamiento (Paul, 1994).

Es importante mencionar la relevancia de incluir en el ámbito de la educación programas enfocados a la aptitud intelectual. El tema de enseñar a pensar ocupa numerosos apartados de libros que tienen como fin el de promover diversas habilidades en los docentes, para que logren desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Hay quien considera el desempeño intelectual como una compleja habilidad o conjunto de habilidades; si se parte de esta opinión “es natural considerar el pensamiento como algo que se puede hacer bien o deplorablemente, con o sin eficacia, y suponer que la manera de hacerlo mejor es algo que se puede aprender” (Nickerson, 1994: 64).

El desempeño intelectual puede mejorarse, en parte, mediante el cultivo de la concentración mental habitual y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y por otra parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas. Si se quiere ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico se necesita de la disposición con este poder humano de la mente, el poder de crear conceptos a través de los cuales maestros y alumnos puedan ver y experimentar el mundo. Para volverse un experto pensador crítico, se tienen que convertir en unos maestros de sus propias conceptualizaciones; se necesita desarrollar la habilidad para remover mentalmente uno u otro concepto, y tratar ideas alternativas y nombres alternativos para ellos (Elder y Paul, 2001).

Un punto al que se le debería prestar atención es la reflexión, dado que es uno de los componentes esenciales en el aprendizaje. Dewey (1963) plantea acerca de ésta, que cuando una situación surge conteniendo una dificultad, la persona que se encuentra en ella puede

tomar uno de varios caminos. Se puede esquivar, o hacer a un lado la actividad y girar hacia otro lado; puede complacerse imaginándose como poderoso; puede buscar la posesión de los medios con los que podría lidiar con la dificultad; o bien, otro camino finalmente, es que puede enfrentar la situación, en este caso es cuando se empieza a reflexionar.

En este mismo sentido, otro elemento que debe considerarse en el aprendizaje en la práctica es la reflexión en la acción, la cual se logra “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 1992: 36). La filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, estos tendrán un mayor desarrollo y llegarán a ser mejores ciudadanos.

Educación y práctica

Una de las propuestas educativas que hacen realidad la vinculación de institución educativa-sociedad son los programas experienciales. En los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos programas están presentes elementos experienciales que llevan a profesor y alumno a salir de clase en la búsqueda de contextos reales de aprendizaje. La *National Society for Internships and Experiential Education [NSIEE]* (Kendall, 1990), menciona que la combinación del servicio y el aprendizaje es muy poderosa. Crea beneficios potenciales más allá de los que puede ofrecer el servicio o el aprendizaje en forma separada. Los resultados frecuentes de la integración efectiva del servicio y el aprendizaje son que los participantes (Kendall, 1990):

- a) Desarrollan el hábito de reflexión crítica en su experiencia, posibilitándolos a aprender más a través de la vida.
- b) Presentan mayor curiosidad y se muestran más motivados para aprender.
- c) Desarrollan mayor capacidad para otorgar un mejor servicio.
- d) Desarrollan y profundizan la ética sobre su responsabilidad social y cívica.
- e) Se sienten más comprometidos a dirigirse a problemas relacionados con asuntos sociales.
- f) Entienden problemas más complejos y pueden imaginar soluciones alternativas.

- g) Demuestran más sensibilidad a cómo son tomadas las decisiones y cómo las decisiones institucionales afectan la vida de las personas.
- h) Respecto a otras culturas, se muestran más aptos para aprender y encontrar las diferencias culturales.
- i) Aprenden a trabajar mejor en equipo, colaborando con otras personas en problemas reales.
- j) Están conscientes de que sus vidas pueden hacer la diferencia.

Es crucial que el servicio en la búsqueda del bien común sea combinado con el aprendizaje reflexivo para asegurar que los programas de servicio de alta calidad puedan ser creados y sostenidos a través del tiempo, y puedan ayudar a individuos a apreciar cómo el servicio puede ser significativo y una parte de la vida. Servicio, combinado con aprendizaje, añade valor a cada uno y transforma a los dos. Aquellos que sirven y aquellos que son servidos son capaces de desarrollar un juicio crítico e informativo, imaginación y habilidades que los llevan a incrementar sus capacidades para contribuir al bien común (Kendall, 1990).

Como enfatiza el mismo autor acerca de estos programas, se proponen lograr las tareas que requieren las necesidades humanas, en combinación con el crecimiento educativo consciente. Se esperaría que en la escuela se diese el aprendizaje relevante y la reconstrucción del pensamiento, bajo una orientación, apoyo y guía sistemáticos; sin embargo, esto no es así. Se pretende que los conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo en la estructura semántica académica que utiliza el alumno para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura semántica experiencial. El aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

Los programas experienciales, vinculan el conocimiento con la acción, y es como se logra un conocimiento significativo, es por eso que la escuela debe o debería promover experiencias fuera del salón de clase, en donde el joven pueda poner en práctica ideas y temas aprendidos en el aula, además de conocer una realidad inmediata sobre su comunidad (Kendall, 1990).

También es importante hacer énfasis en el aprender haciendo. Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer aquello en lo que buscan convertirse, y se les ayuda a hacerlo por medio de otros que ya tienen más experiencia, ya que está convencido de que “no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele” (Schön, 1992: 29).

Programa Aprender Sirviendo

La combinación de Servicio y Aprendizaje surge en la década de los 80's, en Estados Unidos, en donde se experimentaron retos sobre programas de calidad. La NSIEE inició una amplia base de procesos para articular los principios aprendidos por expertos participantes (Kendall, 1990). Un ejemplo concreto de estos programas experienciales es el Programa Aprender Sirviendo [PAS].

Waterman (1997) citado en Pacheco (2004: 2-3), define los programas aprender sirviendo como un método que: a) promueve el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de la participación activa en experiencias organizadas de servicio que atienden necesidades reales de la comunidad y que implican la colaboración entre la universidad y la comunidad; b) está integrado en la carga académica curricular de los estudiantes y provee un espacio y tiempo para que los estudiantes hablen, discutan o describan acerca de lo que hicieron y vieron durante la actividad del servicio; c) brinda oportunidades a los estudiantes para desarrollar y emplear nuevas habilidades y conocimiento en situaciones de la vida real en sus propias comunidades, y d) realza lo que se enseña al expandir el aprendizaje de los alumnos más allá del salón de clases; es decir, en la comunidad, y de ayuda al desarrollar un sentido de solidaridad y búsqueda de calidad de vida para todos.

Jacoby (1996) define el Programa Aprender Sirviendo como: a) una educación basada en experiencias, que se suma al aprendizaje desde contenidos teóricos; b) que responde a las necesidades humanas y de la comunidad; c) a través de una serie de oportunidades estructuradas intencionalmente para promover aprendizaje y desarrollo, y d) basados en la reflexión, reciprocidad, diversidad y colaboración.

Existen cuatro principios básicos de los Programas Aprender Sirviendo según Jacoby, Sigmon, y Stanton; y que Pacheco (2003) los resume de la siguiente manera: a) genera una relación circular entre la práctica, los principios aprendidos y nuevamente la práctica,

b) aquellos que reciben la acción del servicio están en control del servicio que se provee (autodiagnóstico y autogestión), c) aquellos que reciben la acción del servicio aprenden a servir a otros y formarse la capacidad de auto-ayuda, d) aquellos que sirven también son aprendices y tienen un control significativo sobre lo que desean aprender.

La NSIEE plantea los siguientes principios como componentes esenciales de la buena práctica en la combinación del aprender sirviendo (es básico usarlos según el contexto y con objetivos claros de acción) (Kendall, 1990):

- a) Involucrar a las personas en acciones responsables y que impliquen un reto en la búsqueda del bien común.
- b) Proveer oportunidades estructuradas para una reflexión crítica sobre experiencias de servicio.
- c) Determinar objetivos de servicio y aprendizaje claros para todos los involucrados.
- d) Propiciar que la comunidad receptora del servicio defina sus necesidades.
- e) Clarificar las responsabilidades de cada persona y organización involucradas.
- f) Mantener en perspectiva los servicios provistos y servicios requeridos a través de un proceso que reconozca circunstancias en constante cambio.
- g) Promover un genuino y activo compromiso organizacional que sea sostenible, de parte de todos los involucrados.
- h) Incluir entrenamiento, supervisión, monitoreo, soporte, reconocimiento, y evaluación para obtener las metas del servicio y aprendizaje.
- i) Asegurarse de que el tiempo comprometido para el servicio y aprendizaje sea flexible, apropiado, y en el mejor interés de todos los involucrados.
- j) Estar comprometido a participar en el programa para, y con poblaciones diversas.

Thullen (2003) apunta algunas variables claves o elementos que ayudan a determinar el éxito de los Programas Aprender Sirviendo. Existen cuatro elementos claves: 1) el nivel de conocimiento y comprensión de los Programas Aprender Sirviendo de parte de los miembros relevantes involucrados en esos programas; 2) el nivel de compromiso que los miembros

relevantes involucrados tienen hacia los Programas Aprender Sirviendo; 3) el nivel de planeación y evaluación que se realiza en nombre de los Programas Aprender Sirviendo, y 4) el nivel de recursos que se encauzan a los Programas Aprender Sirviendo. Estos cuatro elementos están altamente interrelacionados. En la práctica es difícil separarlos ya que están íntimamente interconectados y son interdependientes. Cada uno es necesario pero no suficiente.

Conclusión

La educación es un aspecto fundamental mediante el cual se puede alcanzar el desarrollo de un país. Existen diversas corrientes educativas y numerosas propuestas para lograrlo. Sin embargo, hay que considerar que en México llevamos a costas un pesado rezago educativo por lo que afrontamos serios desafíos, entre otros, lograr la cobertura, la equidad, la calidad. Si queremos resultados diferentes hay que hacer cosas diferentes. Es sabido que para lograr aprendizajes significativos y que puedan ser aplicados en lo cotidiano hay que facilitar a los estudiantes los medios para lograrlo; esto es, ofrecer una teoría y conocimientos, pero también una oportunidad de ponerlo en práctica en la realidad y posteriormente una retroalimentación que promueva la reflexión.

Los programas experienciales son un enfoque bajo el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio bien organizado, y que responden a las necesidades actuales de la comunidad. Para lograr una visión holística del entorno es importante mencionar estos programas experienciales como promotores de habilidades en los alumnos, en donde se concibe el aprender como un hacer, y en donde es necesario echar mano no sólo del conocimiento, sino de otras habilidades como el pensamiento crítico, la actitud y la participación activa para poder solucionar necesidades, que a su vez generan mayor conocimiento. El aprender es un hacer y se aprende con base en necesidades. Cuando aprendemos habilidades solucionamos necesidades. Pero es indispensable, además, profundizar en los procesos de reflexión de los estudiantes, así como lograr un cercano seguimiento y el acompañamiento de este tipo de procesos.

Finalmente, es importante destacar que el aprendizaje es un proceso y que la educación es el medio que garantiza un mejor futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Es por esa razón que una de las principales preocupaciones

en el ámbito educativo debería lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre presente el pensamiento crítico, articulado con los programas experienciales. Ahí radica la importancia de la enseñanza para desarrollar este tipo de habilidades en los estudiantes y saber cómo se manifiesta, sobrepasar un sistema educativo que, en general, ha dado prioridad a la transmisión de conocimientos y apuntalarlo como pilar fundamental del desarrollo social, con la misión prioritaria de enseñar la aceptación, el respeto y la comprensión entre las personas, como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Referencias

- Arnold, M.; Thumala, D. y Urquiza, A. (2006). La solidaridad en una sociedad individualista. *Theoría. Revista de Ciencia, Artes y Humanidades*, 15(1), 9-23. Recuperado de: ubiobio.cl/theoria/
- Banco Interamericano de Desarrollo (1998). *La educación como catalizador del progreso: La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo*, Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Bourne, L.; Ekstrand, B. y Dominowsky, R. (1975). *Psicología del pensamiento*. México: Trillas.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza Editorial Mexicana, S. A.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York, EE.UU.: Collier Books.
- Elder, L. y Paul, R. (2001). Thinking with concepts. *Journal of Developmental Education*. 24(3), 42-43.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning*. San Francisco, CA., EE.UU.: Jossey-Bass.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanz*. España: Morata.
- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: an introduction to Critical Thinking*, (3ª ed.), New Jersey, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in higher education*. San Francisco, CA. EE.UU.: Jossey-Bass.
- Kendall, J. (1990). Combining service and learning. En Jane C. Kendall and Associates (eds.), *Combining service and learning. A resource book for community and public service: Vol. 1*. Raleigh, NC, EE.UU.: National Society for Internships and Experiential Education.
- López, E. y Lanzagorta, T. (2000). *El Servicio Social en las Preparatorias. Una Propuesta*. México: Ediciones SERAJ.
- Mc. Peck, J. (1994). Critical Thinking and the “Trivial Pursuit” Theory of Knowledge. En K. S. Walters (ed.). *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking* (pp. 101- 1117). EE.UU.: State University of New York Press,
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Navarro, L. (junio, 2006). *Componentes Críticos de una Agenda para el Desarrollo de una Educación Inclusiva (o las bases para una educación justa y de calidad para todos)*. Trabajo presentado en el Primer Seminario Regional. Una agenda de cambios para atender los desafíos de la Inclusión Educativa en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela. Resumen recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Agenda_for_Inclusive_Education_L_Navarro_Sp.pdf
- Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, (3ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Pacheco, D. (2004). *Programa Aprender Sirviendo. Sugerencias para su establecimiento curricular*. México: Progreso.
- Posada, E., J. J. (2005). El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad. En Yadira Rocha Gutiérrez (comp.) *Tras las huellas de Paulo Freire* (pp. 123 – 146). Managua, Nicaragua: IBIS, UNICEF y DANIDA

- Pacheco, D.; Thullen, M. y Seijo, J.C. (2003). *Aprender Sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México: Progreso.
- Paul, R. (1994). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. En K. S. Walter (ed.), *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*, Albany: State University of New York Press.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*, (5ª ed.). España: Díada Editorial, S.L.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: España, Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel: España.
- Schön, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Cuadernos de educación para la acción social (Vol. 19). Madrid: CCS. ICCE.
- Thullen, M. (2003). *Gaceta Marista*. México: Universidad Marista de Mérida, A. C., Agosto-Septiembre, Año 2, No. 12. p. 3.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: UNESCO.