

Pensamiento, inteligencia, competencias y comprensión

Relaciones y especificidades en el marco de una pedagogía por proyectos de vida

Thought, intelligence, skills and understanding
Relations and specificities in the context of pedagogy
by life expectations projects

Pensamento, inteligência, habilidades e compreensão.
Relações e especificidades no contexto pedagógico
dos projetos de vida.

Fecha de recibo: 04-10-12 - Fecha de aprobación: 05-11-12

JULIO CÉSAR ARBOLEDA

De la página 44 a la página 60

Resumen

Este ensayo pretende aportar a la caracterización de los conceptos pensamiento, inteligencia, competencias y comprensión, dotando de rasgos nuevos las propiedades inherentes a cada uno. En esta dirección, establece entre estas relaciones de diferencia y complementariedad a la luz del análisis crítico que la pedagogía por proyectos de vida hace en torno a la aplicación y uso de los mismos en la sociedad actual. De acuerdo con esta perspectiva de la formación integral, el sistema que rige la sociedad actual se sirve de estos potenciales para fortalecer proyectos utilitaristas, mucho más que para el desarrollo humano y de la vida. Es necesario, en consecuencia, generar ámbitos para que la comprensión y el pensamiento constituyan verdaderos recursos que confieran al desarrollo de competencias e inteligencias un uso realmente edificador en el mundo de la vida. Así mismo, resulta imperioso que los profesores e instituciones aprendan a intervenir en la formación de estos potenciales y mecanismos, primado, si se quiere, de las competencias pedagógicas.



Palabras clave

Pensamiento, pensar, comprensión, inteligencia, currículo, desarrollo del pensamiento, pensamientos múltiples.

Abstract

This essay contributes to the characterization of the concepts of thinking, intelligence, skills and understanding, providing new features to the inherent properties of each one. In this direction, it marks difference and complementarity relations according to the critical analysis that the pedagogy based on life expectations projects makes around the application and use of them in today's society. According to this view of the comprehensive education, the system that governs today's society uses these potential projects to strengthen utilitarian, even more than for human and life development. It is necessary to generate areas for understanding and thinking constitute real resources which give the development of skills and intelligences a real builder use in the world of life. Also, it is imperative that teachers and institutions learn to intervene in the formation of these potential mechanisms of teaching skills.

Keywords

Thinking, thinking, understanding, intelligence, curriculum, development of thinking, many thoughts.

Resumo

Este trabalho propende contribuir para a caracterização dos conceitos de pensamento, inteligência, habilidades e compreensão, fornecendo novos recursos para as propriedades inerentes de cada um. Nesse sentido, situado entre a diferença e as relações de complementaridade, à luz da análise crítica que a pedagogia dos projetos de vida faz em torno da aplicação e uso na sociedade de hoje. De acordo com este ponto de vista de educação integral, o sistema que rege a sociedade de hoje utiliza esses potenciais para fortalecer projetos utilitaristas, muito mais do que para o desenvolvimento humano e da vida. É, portanto, necessário para gerar áreas para que a compreensão e o pensamento constituem recursos reais que dão ao desenvolvimento de habilidades e inteligências um uso realmente edificador no mundo da vida. Além disso, é imperativo que os professores e instituições aprendam a intervir na formação desses mecanismos e potenciais, base das competências pedagógicas.

Palavras-chave

Pensamento, pensar, compreensão, inteligência, currículo, desenvolvimento do pensamento, pensamentos múltiplos.

Introducción

El primer aparte de esta comunicación exhibe nuestra propuesta definitoria del concepto pensamiento, y recoge la discusión que hemos planteado en torno a éste, la inteligencia¹ (Arboleda, 2000), las competencias² (2011) y la comprensión³ (2005). El segundo, relaciona algunas de las propiedades características del concepto *pensamientos múltiples*, así como de los conceptos específicos que constituyen algunas de las modalidades del pensamiento. En el interregno de uno y otro se sustenta la importancia del desarrollo de pensamientos múltiples en las instituciones educativas, relacionando algunas de las acciones que demanda este proceso. De esta manera intentamos contribuir a desarrollos que incluyan estos temas. Así mismo, a partir de estas pretensiones de claridad conceptual, sostenemos que el pensamiento se contradice, se niega, si su uso atenta contra el desarrollo del ser personal del hombre. El pensamiento se afirma, por el contrario, cuando es usado con finalidades edificadoras. Lo que interesa es si quienes lo poseen saben hacer uso de este como activo para su vida personal y social, o si las instituciones –la familia y la

escuela, entre éstas–, saben fortalecerlo y capitalizarlo de cara a sus funciones y finalidades sustantivas.

En torno a la formación de pensamiento que tiene lugar en la institución educativa, es relevante el tema de las competencias pedagógicas. Aunque éste no se asume aquí de manera explícita, pues es objeto de cierto desarrollo en nuestro texto con el mismo título⁴ (Arboleda, 2011), las discusiones que se abordan, acompañadas de propuestas, constituyen insumos conceptuales y metodológicos que pueden enriquecer las mediaciones del pensamiento en la escuela.

El concepto pensamiento

El pensamiento es una función psíquica en virtud de la cual un individuo usa representaciones, estrategias y operaciones frente a situaciones o eventos de orden real, ideal o imaginario. Otras funciones de la dimensión mental son, por ejemplo, la inteligencia, las emociones, la voluntad, la memoria, la atención, la imaginación, la motivación, la cognición y el aprendizaje. La diferencia específica del pensamiento con respecto a las otras funciones estriba en su poder para que el sujeto lo use constructivamente en el mundo de

la vida, interactuando con estas. Así, pensar sería usar la inteligencia, el aprendizaje, la memoria, en fin la cognición, en la experiencia de mundo, según se expresa más adelante.

El desarrollo de esta capacidad humana, si se prefiere, la formación de pensamiento depende, además del peso de otras funciones y pulsiones psíquicas en la conducta del individuo –ahí la motivación, el interés, el deseo–, del conocimiento y ejercicio de representaciones, estrategias y operaciones en contextos flexibles. En efecto, para pensar es relevante saber analizar, reflexionar, inferir, interpretar, y en general ejercitar operaciones mentales que demande la entidad objeto de intervención que asumamos: situaciones, fenómenos, enunciados, en fin, diversas esferas de la vida y sus circunstancias; es indispensable, así mismo, diseñar y conocer estrategias fiables para asumir situaciones diversas; además, construir y usar representaciones de los eventos específicos y genéricos relacionados con las situaciones que demanden de esta facultad; y algo básico: la interrelación activa, léase, aplicación, de estas propiedades. Y sobre todo, nadie piensa, para decirlo con

1 Arboleda, J.C. *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*, Unilibre – Cali. Santiago de Cali. Colombia. 2000.

2 Arboleda, J.C. *Competencias pedagógicas: estrategias cognitivas, afectivas y discursivas*, RCP- Ed Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2011.

3 *Ibíd.*

4 *Ibíd.*



Muchos individuos pueden poseer cierta capacidad cognitiva, de aprendizaje, de memoria, grandes conocimientos o ser muy inteligentes, pero no necesariamente ser idóneos para pensar, para asumirse como sujetos pensantes que usan estos potenciales en la experiencia de mundo.

de Bono, si no está interesado en pensar, declaración ésta que inspira las acciones propias de los agentes mediadores de este potencial.

He ahí algunas de las complejidades que entraña el acto de pensar. Muchos individuos pueden poseer cierta capacidad cognitiva, de aprendizaje, de memoria, grandes conocimientos o ser muy inteligentes, pero no necesariamente ser idóneos para pensar, para asumirse como sujetos pensantes que usan estos potenciales en la experiencia de mundo. *Mi hijo sabe mucho y es muy inteligente*, solía lamentarse mi madre; *pero no piensa, la vida le queda grande*. Desarrollar las capacidades de pensamiento, precisa, como se expresó más arriba, conocer y usar las propiedades señaladas. Cuanto más conozca alguien en materia de operaciones mentales, de estrategias y representaciones, y en torno a la manera de generarlas, fortalecerlas y usarlas, mayor nivel de pensamiento puede poseer, lo que constituye un activo crucial en la vida y sus circunstancias; mayor aún, si tal conocimiento y operabilidad abarca las modalidades del pensamiento, los pensamientos múltiples, tema que se aborda en otro segmento de esta comunicación.

De modo, pues, que la idoneidad para pensar, la emergencia de pensamiento, no es solamente una cuestión de potencial intelectual; lo es, además, de actitud frente a la vida, por ejemplo ser, cuan-

do corresponda, contracultural, atreverse a cuestionar, a resistir y a enfrentar rutinas, influencias, pasividades, costumbres que anulan al sujeto como generador de acontecimiento en los mundos personal y de la vida. En esta línea, el aprendizaje, la apropiación y uso canalizado del conocimiento (competencias) y las prácticas sociales, son algunos de los retos que hacen del acto de pensar reflexiva y edificadamente un imperativo para vivir y convivir, y para el desarrollo del individuo como sujeto y como persona.

Hasta aquí hemos reparado en un momento definitorio del concepto pensamiento, señalando algunas de sus propiedades características. Lo hicimos utilizando una de las propuestas que brinda el saber lógico para precisar conceptos. Así, no nos bastó afirmar que el pensamiento era una capacidad mental; más que ello dijimos que era una función psíquica, lo que en lógica no formal se conoce como el *género próximo* de un concepto, tema por demás complejo. Igualmente, mencionamos algo sobre su *diferencia específica* en relación con las otras funciones de la mente. Luego, y es en lo que vamos e iremos hasta el final, expresamos algunas de sus *cualidades* esenciales y básicas. Ahora, utilizaremos y fortaleceremos lo desarrollado para aplicarlo en las relaciones pensamiento – inteligencia – competencias – comprensión, temas

que provocan corto circuitos que debemos atender, y que solemos soslayar, en los procesos educativos y formativos. Abordamos entonces la analogía entre pensamiento y comprensión, para lo cual es importante considerar (más bien, utilizamos como estrategia explicativa) las relaciones pensamiento – inteligencia y pensamiento- competencias, este último tema en boga en la sociedad, en el mundo global actual.

Pensamiento y comprensión

Pensar es un ejercicio mental y experiencial, tanto como la comprensión. Mental, porque requiere el uso de operaciones, según el caso, reflexionar, analizar, inferir, colegir, clasificar, relacionar, resumir, sintetizar, heterordinar, entre otras; así mismo, el uso de representaciones y estrategias de cara al propósito formulado. Es experiencial, dado que el sujeto debe vivir y reflexionar de manera crítica y actuante (sobre) los episodios propios de la aplicación y uso de sus talentos y potenciales afectivo intelectuales en contextos dados del mundo real, inclusive de mundos posibles. Así, comprende, no quien es capaz de entender, esto es de procesar e interpretar una entidad (evento, situación, enunciado), sino sobre todo quien es idóneo para aplicar y usar este activo intelectual en contextos flexibles, en particular relativos a mundos reales o contingentes,

La comprensión, mecanismo característico del pensamiento, va más allá del entendimiento; aunque convoca la interpretación de los eventos, sean estos matemáticos, lingüísticos, sociales, históricos, políticos o de cualquier naturaleza o dominio, debe, sin embargo, trascender este proceso mental.

reflexionando críticamente sobre el proceso, para construir nuevos (mejores) sentidos, generando nuevas oportunidades de interpretación y resignificación, si se acepta de *discernimiento comprensivo*, durante el proceso recontextualizador.

En este orden de ideas, la comprensión, mecanismo característico del pensamiento, va más allá del entendimiento; aunque convoca la interpretación de los eventos, sean estos matemáticos, lingüísticos, sociales, históricos, políticos o de cualquier naturaleza o dominio, debe, sin embargo, trascender este proceso mental. La comprensión de un hecho, por caso, demanda, por una parte, dilucidar éste, esclarecerlo, interpretarlo, entenderlo; en segundo lugar, vivenciarlo, ser artífice de experiencias edificadoras a partir del mismo, que constituyan *acontecimientos* que afecten el ser personal del sujeto comprendedor. De este modo la comprensión se instituye como motor del pensamiento, y en consecuencia como mecanismo sin el cual el pensamiento no permite que el individuo devenga sujeto en franco ascenso como persona.

Nadie comprende realmente su sociedad, si no la interpreta y, paralelamente, participa crítica y activamente en los conflictos sociales, actuando con fuerza en favor de su desarrollo no violento; he ahí un ejemplo paradigmático de experiencia edificadora, a mi



criterio, una cualidad relevante. Nadie comprende efectivamente algo, sea un tema de estudio, fenómeno o situación, si, además de entenderlo e interpretarlo (procesarlo cognitivamente), no lo aplica y usa en contextos flexibles, incluido su mundo personal y social, reflexionando sobre esta experiencia, con la pretensión de que ésta devenga un estado que provoque en el sujeto transformaciones, incluidos los nuevos *discernimientos de comprensión*, que, al final, independientemente de las fortunas o incomodidades que advenzan en el proceso, son siempre provechosas.

Así, no alcanzaría categoría de comprensión un proceso como el de competencias –cuyos efectos en materia académica y de productividad económica son innegables–, en el que se hace uso del conocimiento en contextos flexibles, sin ser imperativa la reflexión edificadora; tampoco lo obtendrá otro alguno que no concentre este mecanismo. Es más, procesos de esta naturaleza, que constituyen dispositivos de reflexión utilitarista –mecanismos irreflexivos, si se quiere ser radicales–, configuran, en mi percepción, una auténtica *incomprensión*. La comprensión es una conquista del sujeto, reivindicadora del hombre, tanto como el pensamiento. El saber (científico o cotidiano) en función de proyectos que afecten al hombre como persona, por ejemplo su derecho a acceder a las

condiciones básicas de existencia, significa, desde la perspectiva de la pedagogía por proyectos de vida, una explícita deuda comprensiva, si se prefiere, un atentado a la comprensión. Salvar esta deuda es asunto que compete a la escuela y que el sistema educativo no comprende, soslaya y contradice. La enseñanza de la comprensión y del pensamiento encuentran en este despropósito una oportunidad para aprender a vivir experiencias edificadoras en virtud de las cuales se dirija el saber hacia proyectos humanizantes, y hacia ese horizonte orientar las reflexiones.

En esta línea, el pensamiento se sirve de la comprensión para fortalecer la experiencia de mundo de los individuos que lo poseen, mejor, que lo forman en su devenir como seres humanos. Vía la comprensión –el proceso de vivir una experiencia reflexiva sobre el uso del conocimiento– el pensamiento permite que los sujetos operen por sí mismos, con autonomía, según se refuerza enseguida, sus potenciales intelectuales y afectivos para proceder apropiadamente en la vida, fortaleciendo sus proyectos axiales, sociales, políticos, históricos, laborales, académicos, familiares, económicos, espirituales, estéticos, culturales y éticos, entre otros, con los cuales decida nutrir su existencia. La comprensión confiere al pensamiento, mejor al individuo, la experiencia reflexiva que éste requiere para lograr una mayor

La enseñanza de la comprensión y del pensamiento encuentran en este despropósito una oportunidad para aprender a vivir experiencias edificadoras en virtud de las cuales se dirija el saber hacia proyectos humanizantes, y hacia ese horizonte orientar las reflexiones.

claridad y calidad de vida como persona. Pero, además de la comprensión, el pensamiento insufla al individuo otras ventajas que, al tiempo que amplían la cadena semántica que representa su horizonte de significados y sentidos, desembocan en empoderamiento, en voluntad para emprender procesos de crecimiento en las dimensiones que configuran su personalidad; de estrategias para proceder de manera idónea frente a los retos de vivir; de capacidades de representación y metarrepresentación, de reflexión crítica y actuante, de capacidad creativa, metacomprendiva, metacognitiva y metaevaluativa, y sobre todo, de convertir la comprensión y demás potenciales, en actitudes de vida.

Este último es un rasgo sustantivo del pensamiento. Quien piensa entiende, comprende y hace de estas experiencias un modo de ser en sí mismo, en su cotidianidad, y en consecuencia las convierte en productos tangibles para su vida personal y social, aspecto que retomaremos ulteriormente. Hace de su vida un ejercicio de ascenso permanente como persona, aun en medio de las contingencias, caídas, retrocesos y adversidades. Es más, en virtud del pensamiento los individuos devienen sujetos, condición esta última que sólo puede alcanzar, de acuerdo con Badiou, “quien

realice un punto real de libertad”⁵, quien incline experiencias para romper costumbres, paradigmas y pensamientos unitarios y excluyentes, enfrentar procesos de manipulación, de homogeneización, maneras controladas de percibir, obrar, actuar, sentir y pensar.

El pensamiento es edificador

Según se advierte, la experiencia comprensiva es el ámbito natural del pensamiento, que lo afirma y fortalece; la experiencia de pensar, de usar el pensamiento, es, como se puede colegir, ontológicamente edificadora: es un proceso heurístico de constitución del sí mismo. Una y otra confluyen en cuanto exigen al sujeto concienciar su actuación y certeza de aplicación de conocimientos frente a los propósitos, tanto cognitivos (desempeños de comprensión) como éticos (además, desempeños de pensamiento), que le permitan asumirse como pensador comprensivo, produciendo así valores agregados a su proyecto de vida; mínimamente, si se prefiere, otorgan resignificaciones, mayor sentido de las cosas, de su vida, del mundo. La formación de pensamiento no debe poder sustraer al sujeto de la experiencia en la cual use las propiedades de este potencial humano, reflexionando crítica y proactivamente sobre el proceso.

El pensamiento es experiencialmente edificador. En un sentido ético, análogo al de la comprensión, el pensamiento se contradice, se niega, si su uso atenta contra el desarrollo del ser personal del hombre. El sentido *nato* de pensamiento se basa, a mi modo de pensar, en su generación y uso para que el sujeto proceda de mejor modo en la vida, reafirmando ésta, o al menos para proceder con autonomía intelectual, constituyendo una coraza necesaria frente a la moral del mercado. El ejercicio del pensamiento es un acto de emancipación –léase, de autonomización– que impide que el sujeto someta sus potenciales intelectuales y afectivos a finalidades extrínsecas. Creo que cuando el pensar se usa en función de proyectos que atentan contra la vida, por ejemplo, contra la dignidad humana, se niega el carácter *natural* del pensamiento, expresándose, dominando en su ausencia, otros potenciales, por ejemplo y según veremos enseguida, la inteligencia, la imaginación, la motivación o la cognición. Cuando el pensamiento avanza en función de proyectos individualistas y utilitaristas, se atenta contra el derecho a la vida de quienes no participan o son beneficiarios directos de estos; fenómeno éste que hoy, más que nunca, sacude nuestras sociedades: el conocimiento



y los potenciales mentales están hoy más en función de intereses privados que solidarios, son corporizados, vivenciados, experienciados malsanamente. La autonomía de pensamiento representa, así, la capacidad del individuo para dirigir soberanamente sus habilidades y potenciales, fortaleciendo su subjetividad y personalidad.

Se ha dicho o tratado de decir hasta aquí que, como motor del pensamiento, la comprensión es uno de los mecanismos que permiten la expresión de esta función al lograr que el individuo/sujeto viva una experiencia compleja en el proceso de re-significación de los objetos o entidades que trata. Comprender es un ejercicio de pensamiento; pensar es comprender y en general usar comprensivamente los dispositivos afectivo intelectuales frente a propósitos dados. El pensamiento se concreta y reafirma en la acción relacionada con su operabilidad, su puesta en la(s) práctica(s) y la reflexión consciente del sujeto sobre el proceso. De este modo, constituye el ámbito que posibilita el encuentro de la aptitud y la actitud como potenciales interrelacionados, si se prefiere el talento y el uso reflexivo y recurrente de éste en la experiencia de mundo.

A continuación se examina la inteligencia y las competencias,

dos conceptos que, de cara a los propósitos de vida, deben ser enmarcados en los procesos de enseñanza del pensamiento.

Usar la inteligencia y resignificar las competencias en el mundo de la vida

Procedemos ahora a establecer relaciones significativas entre pensamiento –inteligencia y pensamiento – competencias. En el interregno, se deja advertir la relación inteligencia – competencias, y en particular, cómo opera el pensamiento frente a una y otra.

Pensamiento e inteligencia

En “*Mapas cognitivos*”⁶ (Arboleda, 2000) tuvimos la oportunidad de establecer algunas relaciones entre estos dos potenciales del sujeto. La inteligencia es una función psíquica en virtud de la cual un individuo se desempeña con relativa fluidez, habilidad y precisión en un aspecto de la vida o del conocimiento. Así, las personas pueden poseer una o diversas inteligencias, sean de tipo matemático, lingüístico, espacial, emocional, personal, social, entre otros. El asunto que aquí nos interesa no reside en la importancia de poseer este dispositivo, pues las personas suelen ser inteligentes en uno u otro dominio. En tal sentido y para los fines de la

vida no es más relevante una que otra. Lo que interesa es si quienes la poseen saben hacer uso de esta como activo para su vida personal y social, o si las instituciones –la familia y la escuela, entre éstas–, saben fortalecerlas y capitalizarlas de cara a sus funciones y finalidades sustantivas.

En esta materia, los talentos e inteligencias suelen desperdiciarse cuando no invisibilizarse, y cada vez es más evidente que si no hay capacidad instalada para orientar aprendizajes comprensivos, mucho menos la habrá para asegurar ambientes para la inteligencia. Por desconocimiento o falta de oportunidades, entre estas las de mediación idónea, muchos sujetos no deben poder desarrollar su inteligencia una vez se advierten indicios de la misma. En la escuela es regular que los maestros no sepan conducir a los alumnos que cuentan con estos potenciales. Aunque hay maneras sistemáticas de hacerlo, es importante al respecto que las instituciones educativas aprendan y practiquen metodologías basadas en *estilos de aprendizaje*, es decir, insumos que les permitan a los profesores identificar los estilos o modos en los cuales a los estudiantes les gusta aprender o aprenden mejor, y a partir de ahí mediar apropiaciones de conocimiento, pues es posible

6 Arboleda, J.C. *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*, Unilibre – Cali. Santiago de Cali. Colombia. 2000.

Además de promover y cultivar las inteligencias, el asunto álgido es también advertir críticamente la utilización malsana que se hace de los individuos con estos potenciales.

que estas preferencias estén ligadas a ciertos talentos. Obviamente que la relación entre estilos e inteligencias es arbitraria porque estas, de acuerdo con Stenberg,⁷ tienen que ver más con las aptitudes, al menos más que aquellos. Así, preferencia (estilo) no es igual a aptitud, aunque la una puede dejar entrever la otra, oportunidad valiosa para fortalecer aprendizajes y proyectos de vida.

Además de promover y cultivar las inteligencias, el asunto álgido es también advertir críticamente la utilización malsana que se hace de los individuos con estos potenciales. Al menos al mundo de hoy, al sistema que rige el mundo de hoy —el mercado, la sociedad global del conocimiento—, lo que más le interesa es utilizar el saber, las inteligencias que lo tratan, como un recurso capital para reproducir el modo de producción basado en la producción e intercambio de bienes, que asegure una mayor rentabilidad económica. Aunque no se desconoce aquí las bondades que conlleva este sistema en otras esferas de la privacidad, segmento inherente a la vida de todo ser humano, lo malsano estriba en que el proyecto utilitarista que arropa el uso del potencial intelectual suele estar por encima del desarrollo del hombre como persona. Importa más la rentabilidad, que se sirve de

la inteligencia, que la persona, que el desarrollo pleno del ser humano, que urge del pensamiento.

De aquí se infiere la necesidad de que las instituciones educativas aprendan a formar, mejor, a mediar la formación de pensamientos múltiples, que permitan a los sujetos educables proceder en la vida con sentido crítico y creativo, usando de manera edificadora sus inteligencias y potenciales. De acuerdo con De Bono, pensar es usar la inteligencia en nuestra experiencia de mundo. No basta con poseer y desarrollar estos potenciales; es necesario canalizarlos para proceder constructivamente en la vida. Muchas personas son muy inteligentes, siendo el pensamiento un gran pasivo en sus vidas.

Una intuición

Si bien es cierto que la inteligencia matemática representa una experiencia humana, su aplicación y uso en el mundo de la vida parece constituir una experiencia elevada a la categoría de pensamiento, análoga a la que otorga su aplicación en otros órdenes. Al destetarse de la inteligencia, condición de autonomía de pensamiento, mejor, al canalizar la inteligencia hacia la construcción del mundo, incluidos su mundo personal y mundos posibles, el matemático se posicionaría como pensador, regalándose la



oportunidad de asumir, de manera reflexiva y actuante, una experiencia de otra naturaleza, aquella que demanda la comprensión, basamento del pensamiento, en virtud de la cual realiza procesos de recontextualización, controlando el ascenso de cara a las metas esperadas, acaso consciente del impacto de éste en el desarrollo de su subjetividad y su personalidad.

Así mismo, las destrezas en lenguaje, la capacidad de comprensión y producción textual son desarrollos intelectuales y afectivos relevantes para el aprendizaje, pero hacer uso de estos para avizorar mejores mundos y proceder proactivamente en la vida, es un asunto de pensamiento lingüístico. Destrezas de lenguaje sin pensamiento lingüístico constituyen, en mi percepción, un pasivo estético: no arroja la certeza de reflexión sobre el capital intelectual o emocional, de usarlo de manera crítica, proactiva y coherente en esferas de la vida humana que podría enriquecer.

Similar situación se presenta en todas las modalidades de inteligencia. El pensamiento permite canalizar ésta en los proyectos de vida personal y social de los sujetos en los que se manifiesta. Aunque el pensamiento avanza y profundiza en los senderos donde la inteligencia no debe poder obrar, cuando esta opera divorciada de aquel, está acaso a merced de proyectos ajenos al individuo, con marcado sentido instrumental.

Pensamiento y competencias

La apropiación e implementación del enfoque por competencias es el gran reto de los sistemas educativos del mundo actual. Según éste, las instituciones educativas deben prepararse para intervenir en la formación de aprendices capaces de apropiarse y usar conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones en contextos flexibles. Esta es una aspiración que han expresado muchos pensadores y pedagogos en diversas épocas, pero con el desarrollo de la pedagogía, de las ciencias cognitivas y de la educación, además de las dinámicas del mundo capitalista y la sociedad global del conocimiento, aquella se ha traducido en política de los estados y de algunos organismos internacionales interesados en el proceso, hoy conocido como “desarrollo de competencias”.

Saber - saber conocer - saber hacer y saber ser es la fórmula que representa el espíritu del enfoque por competencias. Con esta se quiere significar, entre otros aspectos, la necesidad de que las instituciones educativas aprendan a fortalecer en los estudiantes aprendizajes significativos y efectivos, que les permitan aportar al incremento de la productividad a partir de lo que aprenden de manera permanente dentro y fuera de las escuelas; a desarrollar habilidades ciudadanas, laborales y sociales para que tengan un desempeño adecuado

en las empresas y en la sociedad. La gran diferencia entre la noción de educación actual en relación con la esperada desde la antigüedad, radica, sobre todo, en el potencial del saber para el desarrollo, en particular el económico, palanca del mundo de hoy.

En este sentido enfoques como la pedagogía por proyectos de vida abogan por una enseñanza edificadora del pensamiento en las instituciones educativas, en razón de que los estudiantes resignifiquen los saberes que construyan a la luz de su experiencia, fortaleciendo sus proyectos de vida. *Competencias sin pensamiento* hacen del sujeto un ser irascible a algún proceso manipulador, sería una puerta abierta a la heteronomía, quizás al éxito en un desempeño, mas no en el concierto de su vida. El pensamiento le otorga al individuo el sentido de sí mismo, la posibilidad de reivindicar en sus actos y relaciones la dignidad sustantiva de la persona humana, sempiternamente aplazada; de sopesar lo que aprende, genera, aplica, usa, hace o está *siendo* frente a su ser personal, a su percepción de hombre.

Por sí solas las competencias básicas y laborales no permiten el razonamiento y la reflexión profunda que posibilita el pensamiento. Las competencias son destrezas y actitudes ante el saber, no explícitamente frente a la vida. Las competencias pueden promover la construcción de mundos

mejores, pero nunca más dignos. Esto último es imposible porque las competencias, al servir finalidades de corte material como la riqueza individual, promueven, quierase o no, la desigualdad económica, social, en cierta medida también política y cultural. Las reivindicaciones serias de la igualdad y la dignidad son altamente críticas frente al fenómeno erosionante que para el ser humano representa la dinámica del mercado en el mundo presente, que encuentra en las competencias el recurso fundamental para elevar de manera exacerbada la productividad y la rentabilidad.

Es claro que este enfoque es fomentado por los grandes organismos financieros del mundo. De allí que constituya un *deber hacer* en las políticas nacionales. El pensamiento que cuestione estas políticas (pensamiento crítico, social, ético) debe, en consecuencia, ser soslayado, pues constituye un óbice para su desarrollo. No sucede lo mismo con la inteligencia, que, según se ha expresado en el aparte anterior, representa un potencial fiable al espíritu de las competencias, léase del mercado común del conocimiento.

Como se advierte, competencias - inteligencias y pensamiento - comprensión, van, cada una, de la mano, pero constituyen binariedades que se oponen, más que encontrarse en proyectos comunes. Por una parte, las competencias son a las inteligencias, lo que la

comprensión al pensamiento: mecanismos que se fortalecen en su dinámica con estos potenciales, reafirmando (a estos). Por otra, competencias e inteligencias son susceptibles a usos diversos en proyectos exitosos de orden académico, económico, tecnológico, científico o político, mas no en proyectos de crecimiento del ser como persona, porque aquellos están por encima de los propósitos éticos, de las reflexiones críticas en el marco de la vida con dignidad, y del uso del pensamiento crítico, analítico, filosófico, complejo, lingüístico, matemático, entre otros coherentes con estas finalidades. Sobre este último aspecto no se podrían asumir las denominadas *competencias ciudadanas* como argumento favorable a una supuesta *bondad ética*, porque hasta donde hemos analizado en otros espacios, éstas sirven más propósitos laborales del mercado que estrictamente humanos: se refuerza es en los valores o habilidades ciudadanas necesarias en la organización empresarial: responsabilidad, unión, sentido de pertenencia (...), los cuales, incluida la solidaridad, entrañan otras connotaciones en su aplicación y uso en el mundo de la vida. Es algo así como el viejo dilema: *aprender para la escuela, o aprender para la vida* (en las multiplicidades intrínsecas al ser de la vida). Respecto a esta cosmovisión utilitarista, no sin razón Badiou concibe la ética como *un discurso de propaganda*, hacien-

do referencia a las intervenciones en los procesos internos de otras naciones, que países hegemónicos justifican a nombre del derecho a la libertad.

Ahora se aborda el concepto "pensamientos múltiples", que es básico para los argumentos que vamos a dar en favor de la institucionalización de tales potenciales en las escuelas.

Pensamientos múltiples y construcción de mundos mejores

La construcción de mundos mejores requiere de individuos con pensamientos múltiples, capaces de percibir las miserias humanas, de digerirlas en la mente y en el estómago, reconociéndose en éstas, y de participar activamente en proyectos y programas de transformación personal y social, en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derecho.

Por *pensamientos múltiples* proponemos los potenciales psíquicos cuya presencia visible en los sujetos permite que estos procedan de manera más idónea en diversas esferas de la vida. *Visible* significa aquí cantidad y calidad. *Cantidad*, referida a la presencia de varios tipos de pensamiento en los individuos. *Calidad*, que cuanto más fuertes sean estos potenciales, cuanto más operaciones maneje y más complejos sean las representaciones y los planes estratégicos de cara a



los propósitos, mejores resultados pueden ofrecer al sujeto que los use en la vida o en los escenarios requeridos (en un sentido riguroso, las nociones expresadas de una de estas cualidades se podrían atribuir a la otra).

Las ciencias de la educación, incluidas las ciencias cognitivas, y algunos estudios académicos, demuestran cada vez más la diferencia existente entre los estudiantes con diversas capacidades de pensamiento y quienes no son formados en pensamientos múltiples. Aquellos proceden de manera más idónea en el mundo académico y de la vida cotidiana; representan al estudiante característico que demanda el mundo complejo de la vida, un ser competente y comprensivo, emprendedor, creativo, innovador, ético, flexible, analítico, autónomo y proactivo. En consecuencia, abordar con rigor el desarrollo de competencias y comprensiones pasa por fortalecer en los profesores de todas las áreas y niveles de la educación conocimientos y capacidades para intervenir en la formación de esta macro función mental, sustantiva para vivir, convivir y construir mundos mejores”.⁸

Digamos, en primer lugar, que el pensamiento, tanto como la inteligencia, es plural, si se prefiere *se hace* plural, múltiple en su

estructura, en su composición, si se quiere constituye una *multiplicidad consistente* (Badiou). Así, podemos hablar de pensamientos lógico, lateral, social, axiológico, filosófico, científico, tecnológico, matemático, entre otros, de acuerdo con los escenarios y situaciones que la vida demande de este constructo. Según la definición propuesta arriba la escuela que promueve pensamientos múltiples –más adelante precisamos lo que entendemos por *formar pensamientos múltiples*– desarrolla mejor su papel, dado que de esta manera invierte en calidad educativa: no sólo fortalece el desarrollo del pensamiento (en términos ontológicos se diría que la *multiplicidad* –modalidades– afirma al ser *uno*– pensamiento), sino que (la escuela) puede posicionarse académicamente y formar (mediar la formación de) mejores personas.

En segundo lugar, nadie nace con esta capacidad instalada, es necesario formarla: como *ser* el pensamiento es *uno*, la multiplicidad deviene en su desarrollo. Alguien puede ser inteligente, pero no necesariamente tener la capacidad de pensamiento para usar ésta en la experiencia de mundo. Hay personas que se destacan en matemáticas y lenguaje, pero abortan en situaciones de la vida donde usar estos potenciales les ofrecería a aquellas mejores

posibilidades. Alguien puede poseer inteligencia interpersonal o social para persuadir y establecer relaciones cordiales, ser respetuoso y responsable; sin embargo, con pensamiento social este ser dirigiría estas destrezas para participar activamente en la transformación del mundo que le rodea, en la disminución de las desigualdades y miserias, en la construcción de un mundo más digno, actitudes que no necesariamente debe poder tener alguien respetuoso, amable, responsable, líder; inteligencias estas cuyas connotaciones no son siempre críticas y solidarias.

En la vida escolar y social le podría ir mejor, al menos cualitativamente, al sujeto que asuma las dinámicas con diferentes tipos de pensamiento. En la escuela es necesario formar en capacidades para usar operaciones y mecanismos de pensamiento tales como la generatividad y la construcción de hipótesis, el análisis crítico, la contrafactibilización, la interpretación, la comprensión, la metacognición, la argumentación razonada y otros ligados al razonamiento y la reflexión; estos son necesarios para procesar y apropiarse de información, incluso para aplicar y hasta generar conocimiento. Así mismo, en el espíritu hacedor que permita abordar estos procesos a partir de percepciones y represen-

8 Arboleda, J.C. *Competencias pedagógicas: estrategias cognitivas, afectivas y discursivas*, RCP- Ed Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2011.

El pensamiento se complejiza a medida que el individuo busca escenarios diversos para activar la capacidad de operacionalización, lo que significa pasar del razonamiento a la acción concreta, ir más allá del pensamiento inteligente y acceder al pensamiento concreto para proceder activamente frente a los retos de la existencia.

taciones globales, y utilizarlos en la experiencia de mundo, en la vida cotidiana y en mundos posibles. El pensamiento se complejiza a medida que el individuo busca escenarios diversos para activar la capacidad de operacionalización, lo que significa pasar del razonamiento a la acción concreta, ir más allá del pensamiento inteligente y acceder al pensamiento concreto para proceder activamente frente a los retos de la existencia. En este momento vigoroso del pensamiento, siempre edificador para el individuo, se manifiestan diversos tipos de pensamiento. Al respecto, enseguida se proponen algunas características definitorias relativas a modalidades de pensamiento, a pensamientos múltiples.

Algunas definiciones

En este aparte se intenta caracterizar algunas de las formas de pensamiento que más requiere la acción formativa y el mundo complejo de la vida. Para sacar provecho a esta propuesta, haremos el ejercicio sustentando la siguiente declaración. Quien no asume su vida con pensamientos múltiples está destinado a vivir mayores carencias de tipo material y/o espiritual.

La calidad de vida (el hombre, la sociedad) se anquilosa cada vez que se impone un *pensamiento vertical*, es decir, la percepción o modo de pensar y obrar que somete al contexto y al sujeto su paradigma,

su modo de ser, ver, pensar, actuar, obrar, sentir y existir, excluyendo otras maneras o perspectivas. Los regímenes totalitarios, las escuelas que adoptan y se *casan* con un enfoque o modelo pedagógico *único*, los profesores que asumen al conjunto de estudiantes como una masa homogénea, desconociendo sus particularidades en cuanto a intereses, creencias, identidades, ritmos y estilos de aprendizaje, constituyen ejemplos vívidos de este tipo de pensamiento. Por el contrario, la vida se afirma cada vez que la engalanan entidades con actitudes propias del *pensamiento flexible, inclusivo, divergente*, los cuales se abren, sobre la base del respeto y la tolerancia, a la expresión de diferencia, al conflicto, a otros paradigmas, recursos estos que disminuyen de este modo la posibilidad de violencia.

Así mismo, un pilar de vida que puede favorecer la escuela está representado en el *pensamiento filosófico*, una modalidad sustantiva que ésta debe potenciar desde la educación inicial (Lipman), para fortalecer en los individuos la capacidad de esclarecer el lenguaje/el mundo (Wittgenstein), como una actitud vital. La formación de pensamiento filosófico tiene sentido en la medida en que con este dispositivo los sujetos podrán ver lo que su carencia sólo permitiría padecer las verdades que se imponen en el mundo de la vida, ver lo vedado (para el individuo) –pues,



para decirlo con Badiou⁹ (2002), la verdad tiene que ver con lo que el saber prohíbe—, y por el contrario, podrán operacionalizarlas con libertad, al menos la que le otorga este potencial. Una vez capta las verdades el individuo se asume sujeto constructor de acontecimiento (y, en sentido filosófico, generador de Verdad), en tanto, al exponer sus potenciales (su razón y sus sentimientos) para capturar las verdades y asumir las consecuencias de este y otros acontecimientos, rompe de este modo con la continuidad de lo que *hay* (Badiou, ob. cit) en el mundo (y en sí mismo), al menos se transforma, como sujeto, en y por sí mismo. En este sentido el pensamiento filosófico otorgaría al sujeto la posibilidad de efectuar procedimientos acontecimentales, aun en el territorio de su subjetividad, en el mundo de su vida personal. Sí; el pensamiento edifica.

En consonancia con éste pueden devenir otros pensamientos; así, el *pensamiento ético*, en virtud del cual un individuo asume de manera interconectada la crítica y la acción constructiva para reivindicar el derecho a la vida, la dignidad humana, el uso digno y edificador del pensamiento, el conocimiento y los potenciales del ser. Igual, el *pensamiento crítico*, la capacidad para asumir posturas y realizar interpretaciones fiables acerca de

un evento, situación o enunciado, desarrollando una argumentación razonada, soportada en criterios de claridad, relevancia, profundidad, precisión, evidencia y equidad. Se trata de un potencial presente en individuos que de manera permanente se dirigen, regulan y corrigen a sí mismos, sin contaminar sus argumentos y acciones por creencias y dogmas. El gran reto del pensador crítico consiste en asumir su vida en sintonía con estas características. Muchos textos y personas pierden credibilidad cuando involucran inferencias, categorizaciones, análisis, síntesis o relaciones bajo el influjo de un pensamiento vertical deseoso de ver solamente lo que le provoca mirar, acomodando las situaciones, eventos o enunciados a su esquema ortodoxo.

Aunque constituye un potencial específico, el pensamiento crítico habita en cada expresión o modalidad de pensamiento. Sin capacidad crítica el pensamiento, en cualquiera de sus formas, es sólo un proyecto, y en consecuencia, aplaza las posibilidades de alcanzar finalidades y propósitos en los que fue circunscrito. Formar el pensamiento crítico precisa generar oportunidades y capacidades para que los sujetos educables armonicen con la autocorrección, se sepan falibles, autocríticos, no

Muchos textos y personas pierden credibilidad cuando involucran inferencias, categorizaciones, análisis, síntesis o relaciones bajo el influjo de un pensamiento vertical deseoso de ver solamente lo que le provoca mirar, acomodando las situaciones, eventos o enunciados a su esquema ortodoxo.

se apeguen a pensamientos propios y de otros, no aparten de sus decisiones y juicios las creencias, opiniones, experiencias, intereses, preferencias, ni se sometan a estas¹⁰ (Arboleda, 2008). Como se ve, los pensamientos ético y crítico, con las propiedades inherentes señaladas, son condición de todo proyecto edificador.

A los anteriores se incluye el *pensamiento social*. Posee en relativo grado este potencial quien reflexiona con sensibilidad sobre la sociedad, analiza situaciones, problemas y fenómenos que genera la interrelación personal, ubicándose con sentido incluyente en el marco de sus indagaciones, haciendo de este ejercicio parte de su cotidianidad, y generando oportunidades de mejoramiento de entornos, siendo parte proactiva de estas. El pensamiento social es característico de quienes intervienen crítica y proactivamente en la construcción de una sociedad que, sin negar la privacidad, sea más solidaria y equitativa; de quienes tienen una permanente disposición y capacidad mental y ejecutiva para aplicar y usar operaciones intelectuales, estrategias y representaciones en los procesos de intervención directa que asuma para fortalecer la construcción del mundo social.

Ya se analizaba arriba: un individuo puede poseer inteligencia y competencia social para persuadir y establecer relaciones cordiales, ser respetuoso y responsable en contextos dados; sin embargo, con pensamiento social este ser dirigiría estas destrezas para participar activamente en la transformación del mundo que le rodea, en la disminución de las desigualdades y miserias, en la construcción de un mundo más digno, actitudes que no debe poder tener alguien respetuoso, amable, responsable, líder.

Coherente con los pensamientos mencionados está el *pensamiento autónomo*, propio de quien reflexiona sobre la necesidad de proceder con dominio propio en la vida, y sobre los procesos y fenómenos que atentan contra ésta, ejerciendo dicho potencial en su vida personal y social. Valga salvar que el ejercicio de pensar, en la modalidad que corresponda, es *per se* una acción emancipadora. Pero frente a la heteronomía que impone un mundo como el mercado, se precisa de actitudes (pensamientos) de libertad, de pensamiento libre, autónomo. Dado que hoy el medio de control social está ligado a la comunicación, este pensamiento le proporciona al sujeto la posibilidad de elaborar convicciones

que le permitan escapar al control, asumir consciencia crítica actuante frente a realidades y mundos normalizados.

Así, el *pensamiento histórico*, propio de los sujetos conscientes, para decirlo con Zemelman¹¹ (2007), de su participación real en la construcción de la Historia. Del mismo modo, el *pensamiento cultural y artístico*, distintivo de los sujetos conscientes de la pertinencia que tiene para la vida personal y social la inclusión del otro, la construcción de identidad, el cultivo de las expresiones culturales y artísticas, participando dinámicamente en estos procesos.

De la misma manera, el desarrollo y afirmación de la vida precisan de pensamiento *lingüístico*. Este tiene lugar cuando un sujeto usa sus potenciales discursivos para comprender y escribir textos con sentido, incluyendo en estos procesos su entorno, visión, experiencia de mundo y propósitos de vida. Se planteaba al comienzo que las destrezas en lenguaje, la capacidad de lo que la lingüística y otras ciencias cognitivas denominan *comprensión* y *producción textual*, son desarrollos intelectuales y afectivos relevantes para el aprendizaje, pero hacer uso de estos para proceder de modo proactivo en la vida, es un

10 Arboleda, J.C. *Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida*. Rev. Educación y Cultura, No 79. Bogotá. Colombia. 2008.

11 Zemelman, Hugo *Curso de metodología cualitativa*, impartido del 3 al 5 de septiembre de 2008, en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán. Méjico. 2008.



asunto de pensamiento lingüístico. Igualmente, según se indicó, la vida precisa de pensamiento *matemático*, cuya ausencia es grande en el mundo de hoy, en que las matemáticas tienen gran demanda para la producción y circulación de mercancías en el marco de proyectos más utilitaristas y perversos que solidarios y dignificantes.

En esta misma senda el *pensamiento conceptual* es el potencial mediante el cual un sujeto determina características relevantes de una entidad, y establece, usa operaciones, estrategias y representaciones en torno a eventos y situaciones relativos a ésta, que le permitan enfrentar y generar situaciones y eventos de mundos reales o posibles. *Pensamiento analítico*, propio de un sujeto capaz de asumir una entidad en su complejidad, examinando críticamente sus componentes y estableciendo relaciones entre estos, que le permitan desempeñarse propositivamente en situaciones dadas. *Pensamiento lateral*, potencial en virtud del cual un sujeto se atreve a proceder en una situación o evento de manera diferente a la costumbre y el hábito, a la luz de sus sentimientos, razones, creencias y corazonadas, para generar mejores oportunidades para los ámbitos en los cuales interactúe.

Las matemáticas tienen gran demanda para la producción y circulación de mercancías en el marco de proyectos más utilitaristas y perversos que solidarios y dignificantes.

Otros pensamientos hemos trabajado en diferentes espacios. Ampliamente, el *pensamiento lateral*.¹² En *Proyecto de vida*,¹³ el *pensamiento emprendedor*. En *Mapas cognitivos*, incursionamos en los *pensamientos investigativo, científico, axiológico, conceptual, analógico y lógico-analítico*. Lipman ha abordado, del mismo modo, el *pensamiento filosófico*; De Bono, el *creativo e innovador*; Morin, el *pensamiento complejo*. Cárdenas, el *pensamiento tecnológico*. Todos estos acercamientos ponen de presente la necesidad de formar en pensamientos múltiples para que los individuos en los que se manifiestan construyan mejores opciones de vida plena. Tarea que los docentes deben asumir como un acto ético.

A modo de conclusión quiero expresar lo siguiente: el éxito de una formación no reside solo en el hecho de que un sujeto educable se apropie de un conocimiento, sino en la capacidad de generar en aquel oportunidades y capacidades para que logre utilizar éste de manera edificadora en su ascenso como persona interesada en sí misma y en sus congéneres¹⁴ (Arboleda, 2007). He ahí el significado y el sentido de la formación de comprensiones y de pensamientos múltiples,

12 De Bono, Edward. *Pensamiento lateral*. Paidós. Barcelona. España. 1996.

13 Arboleda, J.C. *Proyecto de vida: desarrollo del pensamiento axiológico, emprendedor y hacedor*. Presidencia de la República. Bogotá. Colombia. 2003.

14 Arboleda, J.C. *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Ed Magisterio. Bogotá. Colombia. 2007.

en razón de canalizar, bajo esta pretensión, la inteligencia y el desarrollo de competencias, primado del mundo de hoy. De este modo pensamiento y comprensión constituyen genuinas estéticas de vida.

Bibliografía

- Acosta, M., Gómez, C: G. *Presentación y entrevista: Alain Badiou, México, Iberoforum*, 2007.
- Arboleda, Julio César *Ser persona en el mundo de hoy*. Ed. Lei. Santiago de Cali. Colombia. 1995.
- *Instrumentos de lectoescritura*. Lei. Santiago de Cali. Colombia. 1996.
- *Mapas cognitivos: lectoescritura, aprendizaje y desarrollo del pensamiento*, Unilibre – Cali. Santiago de Cali. Colombia. 2000.
- *Proyecto de vida: desarrollo del pensamiento axiológico, emprendedor y hacedor*. Presidencia de la República. Bogotá. Colombia. 2003.
- *Relatorías y macro relatorías de investigación en el aula*. UAO, Santiago de Cali. Santiago de Cali. Colombia. 2004.
- *Competencias pedagógicas: estrategias cognitivas, afectivas y discursivas*, RCP- Ed. Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2011.
- *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Ed Magisterio. Bogotá. Colombia. 2007.
- *Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida*. Rev. Educación y Cultura, No 79. Bogotá. Colombia. 2008.
- *Emprendimiento, educación y desarrollo humano*, Revista Sociedad, (USC). Santiago de Cali. Colombia. 2009.
- *Hacia la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiante*, Fundación Penser. Colombia. 2009B
- *Competencias pedagógicas: estrategias cognitivas, afectivas y discursivas*, RCP- Ed Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2011.
- *Aprendizaje e investigación en el aula*, E. Redipe- ESAP. Colombia. 2011.
- Badiou, Alain. *Condiciones* (Prefacio de Francois Watl), Siglo XXI Editores. México. 2002.
- *El ser y el acontecimiento*. Manantial, Buenos Aires. Argentina. 1999.
- *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano*. Ed. Ediciones del Cifrado, Buenos Aires. Argentina. 2000.
- De Bono, Edward. *Pensamiento lateral*. Paidós. Barcelona. España. 1996.
- Lipman, Mathew *El pensamiento crítico: ¿Qué puede ser?* Educational. 1993. Leadership, Univ. Javeriana, vol 46, No 1. Traductor Diego Pineda, Santafé de Bogotá. 1998.
- Stenberg, Robert. *Estilos de pensamiento*. Paidós, Barcelona. España. n 1999. 2.002.
- Touraine, Alain. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós. Barcelona. España. 2005.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica. México. 2000.
- Zemelman, Hugo *Curso de metodología cualitativa*, impartido del 3 al 5 de septiembre de 2008, en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán. Méjico. 2008.



Cielo

Juan D. Quesada

9A